

V SIMPOSIO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN



ABRIL 24 AL 27 DE 2018

CALI, COLOMBIA



Título del libro de investigación: ***Apropiación, generación y uso edificador del conocimiento***
ISBN 978-1-945570-44-5.

Editorial Redipe, Capítulo Estados Unidos. Coedición: Universidad de San Buenaventura, Universidad Del Valle,
Escuela Nacional Del Deporte I. U., Instituto Departamental Del Bellas Artes I. U. Cali, Colombia

Abril de 2018

SELLO Editorial

Editorial REDIPE (95857440)

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

Editor: Julio César Arboleda

Serie: Educación y Pedagogía de la Comprensión Edificadora. Tomo V

Instituciones Aliadas

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

Consejo editorial y Comité científico

Carlos Adolfo Rengifo, Investigador Facultad de Educación Universidad de San Buenaventura

Ana María Aragón Holguín, Ph D. Directora Maestría en Primera Infancia, Universidad de San Buenaventura

Wilson Canizales, Investigador **Escuela Nacional del Deporte**

Jesús María Mina, Investigador **Bellas Artes, Institución Universitaria**

José Manuel Touriñán, Catedrático Universidad Santiago de Compostela

Manuel Salamanca López, Universidad Complutense de Madrid

Carlos Arboleda A. Investigador Southern Connecticut State University (Estados Unidos)

Pedro Ortega Ruiz, Pedagogo español, Coordinador Red Internacional de Pedagogía de la alteridad (Ripal)

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

Julio César Arboleda, Dirección científica Redipe, Profesor Maestría Educación ICESI

CONTENIDO

PRÓLOGO

GENERALIDADES SIMPOSIO

1. A PROPÓSITO DE LA EPISTEME Y DEL PARADIGMA*

Mario Germán Gil Claros. Grupo de Investigación Redipe.12

2. LA INCIPIENTE INFLUENCIA DE LA CIENCIA, TECNOLOGÍA E INNOVACIÓN, C+T+I, SOBRE EL DESARROLLO TERRITORIAL EN COLOMBIA.

Pedro Pablo Burbano, M.Sc., Ph.D, Vicerrector de I+D+I y Posgrados, AUNAR.31

3.MIS PRIMEROS TEXTOS DESCRIPTIVOS

Esperanza Rojas-Cristancho - Astrid Ofelia Buitrago-Vivas, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Tunja (Boyacá)64

4. USO DE LA CULTURA DE LA LENGUA MATERNA PARA LA ADQUISICIÓN DE LA CULTURA ANGLO EN LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA. EXPERIENCIA EN LA UNIVERSIDAD DE LOS LLANOS.

Carlos Enrique Hoyos Diez, Universidad de los Llanos –Colombia.86

5. CONHECIMENTO, PESQUISA E INOVAÇÕES CURRICULARES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL NO ENSINO DE CIÊNCIAS: ELEMENTOS PARA UMA ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE BRASIL E COLÔMBIA

Denise Gonçalves da Cruz, Fernanda Siani, Ana Cristina Juvenal da Cruz e Tatiane Cosentino Rodrigues Universidade Federal de São Carlos – SP/ Brasil.101

6. CARACTERIZACIÓN DEL DESEMPEÑO ACADÉMICO EN UNA COHORTE DE ESTUDIANTES EGRESADOS DE UN CURSO PREMÉDICO EN UN PROGRAMA DE MEDICINA

Sandra Lilibiana Rodríguez Martín PhD –Universidad Militar Nueva Granada, Bogotá -Colombia

7. EL PERFIL DEL DIRECTIVO DOCENTE COLOMBIANO DESDE LA PERSPECTIVA DE LA GESTIÓN DE CONOCIMIENTO

Andrés Felipe Jiménez López, Universidad Católica de Manizales, Universidad Autónoma del Cauca, Universidad Santo Tomas.129

8. REFLEXIONES DE LOS IMPACTOS SOCIALES DE LA PRÁCTICA DE TRABAJO SOCIAL EN CONTEXTOS COMUNITARIOS

Clemencia Gaitán Didier, Yamile Edith Borda Pérez, Yazmín Cruz Vargas.138
Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, Grupo SOCUDECOFA

9. DESIGN THINKING PARA PROCESOS DE ACTUALIZACIÓN CURRICULAR EN PROGRAMAS DE CARÁCTER ACADÉMICO TÉCNICO DEL CAMPO DEL DISEÑO

* Un análisis completo de este trabajo se encuentra en nuestro artículo *Notas críticas en torno a los conceptos de episteme, paradigma y obstáculo epistemológico*. Publicado en la revista *Educación y Territorio*. Fundación Universitaria Juan D Castellano. Tunja Colombia. Vol 5 #9 de 2015.

Andrés Guillermo Moreno Rondón, Carolina Vesga Montes, Fundación Academia de Dibujo Profesional156

10. FORMACION INTEGRAL: ELEMENTOS AXIOLÓGICOS Y SOCIOCULTURALES

Miriam Bermeo De Rubio - Juan Carlos Millán- Universidad Santiago de Cali.172

11. EXPANSIÓN AGRÍCOLA, PROBLEMÁTICA AMBIENTAL, UN DILEMA ÉTICO Y MORAL: EL CASO DE LA REGIÓN SUR DE COSTA RICA

Daniela Jiménez Mena, Universidad Nacional Costa Rica, Región Brunca206

12. EDUCACIÓN COMO ARMA LIBERADORA DE LOS PENSAMIENTOS EN UNA SOCIEDAD CAPITALISTA

Diego Álvarez , Universidad Nacional- Pérez Zeledón, San José, Costa Rica216

13. UNA METODOLÓGICA PARA LA FORMACIÓN DEL VALOR RESPONSABILIDAD DESDE UNA CONCEPCIÓN ECOIDENTITARIA EN LA EDUCACIÓN DE ADULTOS

Dr. C. Héctor Ignacio Caballero Hernández- Dr. C Raúl Conrado Sánchez Cortina. Universidad Las Tunas, Cuba231

14. PROPUESTAS DE ACCIONES PARA POTENCIAR LA CREATIVIDAD MOTRIZ EN NIÑAS Y NIÑOS DEL SEXTO AÑO DE VIDA.

Mayelin Pérez Herrera- María del Carmen Díaz Rodríguez Universidad de Holguín Cuba....242

15. LA REORIENTACIÓN VOCACIONAL EN EL PROCESO DE FORMACIÓN DEPORTIVA EN LA PIRÁMIDE DE ALTO RENDIMIENTO

MSc. Osniel Echevarría Ramírez - MSc. Yerenis Sarahis Tamayo Rodríguez, Facultad de Cultura Física. Universidad de Las Tunas.

Dr. C. Bernardo Jeffers Duarte, Centro de Estudios Pedagógicos de la UT256

16. LA MOTIVACIÓN POR LA DANZA EN LA FORMACIÓN INICIAL DE LOS ESTUDIANTES DE LA CARRERA EDUCACIÓN ARTÍSTICA DESDE LA CREACIÓN DANZARIA

Gabriela Sánchez Noguera, Edith María Díaz Moro. Universidad Las Tunas, Cuba...266

17. EL LUGAR DEL MAESTRO COMO CONSTRUCTOR DEL CONOCIMIENTO PEDAGÓGICO: LA FEMINIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN INFANTIL.275

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

18. EL ROL DE LA EDUCACIÓN EN EL POSCONFLICTO: Reflexión preliminar a modo de estado de la cuestión

Laura Forero Betancourt- Nathalia Gutiérrez Zorrilla- Isabella Quintero Villareal. Estudiantes de séptimo semestre del programa de Licenciatura en Educación para la Primera Infancia de la Universidad de San Buenaventura, Cali.287

**19. INNOVACIÓN ORGANIZACIONAL COMO ELEMENTO ESENCIAL PARA FORJAR
COMPETENCIA EMPRENDEDORA EN GESTIÓN DE LA CALIDAD APLICADA A
INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN EL MUNICIPIO DE RIOHACHA –LA
GUAJIRA**

Ingris María Díaz Arrieta - Norelys Genoveva Cardenas Fragozo- Leilys Zullin Ortega Loaiza,
Universidad De La Guajira296

**20. PROTECCIÓN INTEGRAL A LA PRIMERA INFANCIA Y SU IMPACTO EN LOS
PROCESOS SOCIALES Y CULTURALES EN EL DEPARTAMENTO DE LA GUAJIRA**

Danni Dexi Redondo Salas- Clara Judith Brito Carrillo, Universidad de La Guajira.313

**21. APREHENDIZAJE ESTRATÉGICO DE ANATOMÍA MACROSCÓPICA EN PROGRAMAS
DE DEPORTE Y ACTIVIDAD FÍSICA DE LA INSTITUCIÓN UNIVERSITARIA ESCUELA
NACIONAL DEL DEPORTE**

Néstor Raúl Henao Sierra, Institución Universitaria Escuela Nacional del Deporte de Cali,
Colombia (IUEND)328

**22. PRIMERA INFANCIA Y EDUCACIÓN INICIAL: DE LA CUALIFICACIÓN A LA
PROFESIONALIZACIÓN DE LA FUERZA LABORAL**

Ana María Aragón Holguín- Universidad de San Buenaventura Cali342

**23. EL TRABAJO DE CAMPO EN UNA COMUNIDAD AFRODESCENDIENTE... EXPERIENCIA
DE APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO CON ESTUDIANTES UNIVERSITARIO**

Rafael Rodríguez Durán - Irlena Ahumada Villafañe. Uniminuto, Barranquilla, Colombia...358

**24. CARACTERIZACIÓN DE LOS PROCESOS DE GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO, EN LAS
INSTITUCIONES EDUCATIVAS OFICIALES DE EDUCACIÓN BÁSICA Y MEDIA DEL
DEPARTAMENTO DEL CAUCA, COLOMBIA**

Pablo Andrés Erazo Muñoz, Universidad Nacional de Colombia. Universidad Católica de
Manizales. Manizales / Colombia.365

Diego Fernando Chamorro y Jorlen Soriano Marín, Universidad Católica de Manizales. Cali /
Colombia.

Cesar Fernando Riascos.riascosces, Universidad Católica de Manizales. Popayán / Colombia.

**25. GLOBALIZACIÓN Y EDUCACIÓN, UNA REFLEXIÓN HACIA LAS PERSPECTIVAS PARA
UNA REVISIÓN DE LA RELACIÓN DE TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y
COMUNICACIÓN (TIC) Y LA SOCIEDAD**

Clara Lucia Burbano G, Katerine Márceles Villalba - María Isabel Vidal, Institución Universitaria
Colegio Mayor del Cauca406

**26. LA LITERATURA COMO BASE DE UNA FORMACIÓN ACADÉMICA Y PROFESIONAL
MÁS HUMANA EN EL CAMPO DE LA SALUD**

Klein, Karla, Martínez, Diana Ximena, I. Universitaria Escuela Nacional del Deporte	412
27.TUTORÍAS ENTRE LO IDEAL Y LO REAL: REFLEXIONES A PARTIR DE LA LICENCIATURA EN CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN, UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA	
Elsa Del Carmen Villegas Morán, Yazmín Vargas y Graciela Paz Alvarado, Universidad Autónoma de Baja California	436
28. JÓVENES INVESTIGADORES Y CIBERCULTUR@. EXPERIENCIAS DESDE LA PRÁCTICA PROFESIONAL DOCENTE	
Julieta López Zamora y Clotilde Lomeli Agruel, Facultad de Pedagogía e Innovación Educativa, Universidad Autónoma de Baja California	450
29. EDUCACIÓN ESTÉTICA Y POSTCONFLICTO ARMADO	
Guillermo Fabián Hoyos Carvajal, Miembro Red de Profesores de Educación Artística de Santiago de Cali	471
30. PROGRAMA DEPORTIVO EN EL INSTITUTO COLOMBIANO DE BACHILLERATO DE ALTOS DE POLVORINES: “UNA EXPERIENCIA DESDE LA PRÁCTICA PROFESIONAL DE UN PROGRAMA UNIVERSITARIO Y UNA ORGANIZACIONES NO GUBERNAMENTALES”	
Diego Fernando Orejuela Aristizabal, Manuela Ramírez Hurtado, Institución Universitaria Escuela Nacional del Deporte	481
31. LAS TIC, UNA HERRAMIENTA PRÁCTICA EN LA ENSEÑANZA DEL DEPORTE EN UNA INSTITUCIÓN DE EDUCACIÓN SUPERIOR	
Viviana Amparo López, Institución Universitaria Escuela Nacional del Deporte	493
32. FORMACIÓN DE LECTORES. ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS EMPLEADAS POR MAESTROS FOCALIZADOS EN EL CONTEXTO DEL PROGRAMA TODOS A APRENDER	
Ana María Vargas Suárez, Programa para la Excelencia Docente y Académica: Todos a Aprender 2.0 (Ministerio de Educación Nacional)	515
33. ESTRATEGIAS SOCIOEDUCATIVAS PARA MITIGAR Y PREVENIR COMPORTAMIENTOS ADICTIVOS EN LA FARMACODEPENDENCIA MIXTA EN AMBITOS UNIVERSITARIOS	
Clara Judith Brito Carrillo, Danni Dexi Redondo Salas Universidad de La Guajira	534
34: FORMACIÓN CIUDADANA: UNA DISYUNTIVA ENTRE TEORÍA Y PRÁCTICA. EXPERIENCIA UNIVERSIDAD DE CARTAGENA	
Lucía Álvarez Álvarez. Universidad de Cartagena	552
35. ECOLOGÍA DE Los SABERes ARTÍSTICOs	
Jesús María Mina, Bellas Artes Cali, Clombia	587
36. LA EVOLUCIÓN DISCIPLINAR DEL TEATRO COMO CIENCIA DE LO HUMANO. UNA MIRADA DESDE LA COMPLEJIDAD	
Ruth Rivas Franco, Bellas Artes, I	610
RESÚMENES619
1. EL POTENCIAL PEDAGÓGICO DE LAS PRÁCTICAS CORPORALES URBANAS – PARKOUR Y SKATE BOARD- Y EL CAPITAL MOTRIZ PARA EL CUMPLIMIENTO DE LOS PROPÓSITOS FORMATIVOS DE LA EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR	

Jhon Carlos Cortés Murillo. Corporación Universitaria CENDA. Línea Motricidad y Desarrollo Humano. Bogotá. Colombia

**2. LOS COLORES DE LA MADRE TIERRA Y LOS SABERES DEL TERRITORIO
“RESIGNIFICANDO LA VIDA Y LA EXISTENCIA EN NUESTRO CAMINAR”**

Leidy Carina Bolaños Astaiza, Universidad del Cauca.

Resguardo Indígena de Paletará , municipio de Puracé, Colombia.

3. LA PAZ COMO PRETEXTO PARA EL FORTALECIMIENTO DE COMPETENCIAS BÁSICAS

Roberto Carlos Asís Maldonado, Colegio San Jose De Motoso – Giron – Santander- Colombia

**4. ENCUESTA PARA EL SECTOR TEATRAL DEL VALLE DEL CAUCA - CUALIFICACIÓN
PROFESIONAL EN TEATRO DE TÍTERES**

Beatriz Elena Piñeiro Quintero, Bellas Artes

5. EL TIEMPO Y LA DRAMATURGIA INFANTIL

Karen Escobar, Bellas Artes

6. CELESTE

Liana Marina Lucumí, Bellas Artes

7. SOY, CON VOZ. El arte de encontrar la propia voz

María Patricia Castillo Villota, IE Evaristo García; Docente Educación Artística

**8. PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN INGLÉS, LA REFLEXIÓN SOBRE LA PRÁCTICA Y LA
AUTOCONFRONTACIÓN**

María Fernanda Téllez Téllez, Universidad Externado de Colombia

9. FORMAS DE ESCRITURA EN LA ESCUELA COLOMBIANA: ENTRE SABER Y PODER

Ricardo Rengifo Cruz, Institución Universitaria Escuela Nacional del Deporte

Universidad del Valle

**10. MOOC, un Entorno Virtual de Aprendizaje como herramienta de transformación de
prácticas pedagógicas tradicionales.**

Neiver Francisco Escobar Domínguez, Instituto Departamental de Bellas Artes

**11. INTERPRETACIÓN, APROPIACIÓN Y AGENCIAMIENTO DE LA POLÍTICA
LINGÜÍSTICA DEL PLAN DISTRITAL DE SEGUNDA LENGUA EN TRES COLEGIOS
PÚBLICOS DE BOGOTÁ, COLOMBIA.**

Javier Alexis Junca Vargas, Universidad de La Salle. Bogotá, Colombia.

**12. EL DISCURSO DEL BANCO MUNDIAL EN LA ACADEMIA COSTARRICENSE: SUMISIÓN,
RESISTENCIAS Y CURRÍCULUM OCULTO**

Pablo Romero Barboza

Universidad Nacional de Costa Rica

PRÓLOGO

El presente libro de investigación, publicado bajo el sello Editorial Redipe en coedición con Universidad de San Buenaventura, Universidad Del Valle, Escuela Nacional Del Deporte I. U, Instituto Departamental De Bellas Artes I. U. Cali, Colombia, incluye los trabajos seleccionados como Capítulo de libro, derivados de las ponencias resultado de investigación que participaron en el **V SIMPOSIO INTERNACIONAL EDUCACIÓN *Apropiación, generación y uso edificador del conocimiento***, organizado por la Red Iberoamericana de Pedagogía (REDIPE), en alianza con las instituciones en referencia, y desarrollado en las instalaciones de las mismas, respectivamente los días **26, 27 y 28** de septiembre de 2018.

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

Julio César Arboleda, PhD D

Director Redipe, Profesor

direccion@redipe.org

GENERALIDADES



V SIMPOSIO INTERNACIONAL EDUCACIÓN ***Apropiación, generación y uso edificador del conocimiento*** Encuentro Pares Académicos Iberoamericanos

“Reflexiones, investigaciones, programas, modelos, enfoques, tendencias, perspectivas, estrategias y metodologías, proyectos pedagógicos e investigativos”

Santiago de Cali, Colombia, 24/27 de abril de 2018

Convocan, coorganizan y coeditan
Red Iberoamericana de Pedagogía, REDIPE
Universidad de San Buenaventura, Universidad del Valle
Escuela Nacional del Deporte I. U. y Bellas Artes I.U.

Apoyan:

Southern Connecticut State University, Grupo *Escrituras, tecnología y culturas* Escuela de Comunicación Social Univalle- Maestría en Educación y desarrollo humano, y Maestría en Primera Infancia, Universidad de San Buenaventura, Doctorados Educación Universidad de San Buenaventura Cali (Colombia) - Universidad Católica del Maule (Chile), Maestría Educación ICESI, Maestría en Tecnologías para Aprendizaje, Universidad de Guadalajara CUNorte, CIHCyTAL , Universidad Autónoma de Baja California (México), RIPAL, RIPLEME, REDPAR, RIDGE, RIDECTEI- RIELEC

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 ciencia, la tecnología, la innovación y otros ejes temáticos en los diversos niveles y áreas de la formación presencial y virtual.

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

Coordinadores científicos:

Carlos Adolfo Rengifo, Investigador Facultad de Educación Universidad de San Buenaventura
Ana María Aragón Holguín, Ph D. Directora Maestría en Primera Infancia, Universidad de San Buenaventura
Wilson Canizales, Investigador Escuela Nacional del Deporte
Jesús María Mina, Investigador Bellas Artes, Institución Universitaria
José Manuel Touriñán, Catedrático Universidad Santiago de Compostela
Manuel Salamanca López, Universidad Complutense de Madrid
Carlos Arboleda A. Investigador Southern Connecticut State University (Estados Unidos)
Pedro Ortega Ruiz, Pedagogo español, Coordinador Red Internacional de Pedagogía de la alteridad (Ripal)
María Emanuel Almeida, Centro de Estudios de las Migraciones y Relaciones Interculturales de la Universidad Abierta, Portugal.
Julio César Arboleda, Dirección científica Redipe, Profesor Maestría Educación ICESI

PROGRAMACIÓN GENERAL

Martes 24 de abril de 2018. Sesión en la Universidad del Valle

Conferencias

-La profesionalidad pedagógica del docente en la formación de profesionales en la universidad: retos y experiencias

Nancy Chacón Arteaga, Ph D, Investigadora Universidad De Ciencias Pedagógicas De Cuba.

-Leer, escribir y conocer – hacia una antropología de la cultura escrita

Alejandro Ulloa Sanmiguel, Investigador Grupo *Escrituras, tecnología y culturas*. Escuela Comunicación Social Universidad del Valle

Miércoles 25 de abril de 2018. Sesión en la Universidad de San Buenaventura

Conferencias

-Presentación Macroproyecto Iberoamericano “Enfoque Ético Axiológico y Humanista Aplicado A La Educación. Fundamentos Y Experiencias”.

Nancy Chacón Arteaga, Ph D, Investigadora Universidad De Ciencias Pedagógicas De Cuba.

-A propósito de la episteme y del paradigma en la construcción del conocimiento

Mario German Gil Claros. Ph D Grupo Redipe: educación, Epistemología y diversidad Maestría Educación/ USC

-Primera infancia y educación inicial: de la cualificación a la profesionalización de la fuerza laboral

Ana María Aragón Holguín, Ph D. Directora Maestría en Primera Infancia, Universidad de San Buenaventura

- Índice Departamental de Ciencia, Tecnología E Innovación, C+T+I: Grandes Desigualdades, Oportunidades Inclusivas de Desarrollo Regional

Pedro Pablo Burbano, Ph.D Vicerrector de I+D+I y Relaciones Internacionales, Universidad Autónoma de Nariño.

Jueves 26 de abril de 2018. Sesión en Bellas Artes, institución Universitaria

Conferencias

- “Buenas prácticas pedagógicas para la educación en valores”

Nancy Chacón Arteaga, Ph D, Investigadora Universidad De Ciencias Pedagógicas De Cuba.

--Ecología de los saberes artísticos

Jesús María Mina, docente Investigador Institución universitaria Bellas Artes

Gestión educativa y liderazgo: un nuevo desafío en la era de la tecnología "

Julio César Domínguez Maldonado Ph D. Universidad Católica del Maule, Chile.

Viernes 27 de abril de 2018. Sesión en Escuela Nacional del Deporte, Institución Universitaria

Conferencias

Exigencias curriculares para la educación en valores y ciudadana: retos y experiencias desde una perspectiva cubana.

Nancy Chacón Arteaga, Ph D, Investigadora Universidad De Ciencias Pedagógicas De Cuba.

- "*Gestión educativa y liderazgo: un nuevo desafío en la era de la tecnología*"

Julio César Domínguez Maldonado Ph D. Universidad Católica del Maule, Chile

Taller: "Buenas prácticas pedagógicas para la educación en valores". Diagnóstico de situación (técnica participativa), diálogo de aspectos conceptuales y metodológicos; construcción conjunta de una escala de valores (cierre del taller técnica participativa)

Nancy Chacón Arteaga, Ph D, Investigadora Universidad De Ciencias Pedagógicas De Cuba.

simposio@redipe.org, direccion@redipe.org

www.redipe.org

Visítanos en www.facebook.com/redipe y www.twitter.com/redipe

1.

CONFERENCIA

A PROPÓSITO DE LA EPISTEME Y DEL PARADIGMA*

Mario Germán Gil Claros¹

mariogil961@gmail.com

Grupo de Investigación Redipe: Educación, Epistemología y diversidad

Resumen

Tener presente el efecto que dejan en la escuela los conceptos como episteme y paradigma en la construcción del conocimiento, en el marco de lo que podemos llamar una filosofía del concepto, es lo que se propone indagar el presente escrito.

Palabras clave: conocimiento, episteme, modelo, paradigma.

Approach of the episteme and the paradigm

Summary

Bearing in mind the effect that concepts such as episteme and paradigm in the construction of knowledge have on the school, within the framework of what we can call a philosophy of the concept, is what is proposed to investigate the present writing.

Keywords: knowledge, episteme, model, paradigm.

Episteme

La historia, tal como la pensamos, al igual que la episteme, se caracteriza por su discontinuidad y por experimentar fenómenos de rupturas. Por lo regular, ambas se mueven y erosionan los grandes discursos, saberes, pensamientos, ciencias y teorías,

* Un análisis completo de este trabajo se encuentra en nuestro artículo *Notas críticas en torno a los conceptos de episteme, paradigma y obstáculo epistemológico*. Publicado en la revista *Educación y Territorio*. Fundación Universitaria Juan D Castellano. Tunja Colombia. Vol 5 #9 de 2015.

¹ Líder del grupo de investigación Redipe: educación, epistemología y filosofía. Reconocido por Colciencias Colombia. Última publicación. Sartre filósofo. Ontología de la acción. Editorial Porrúa. México. 2016. *Arte y Barbarie* (compilador) Redipe. Santiago de Cali Colombia. 2017.

como actos o umbrales epistemológicos que conmocionan en el momento de ganar mayor visibilidad. Para decirlo con Foucault (1983, p. 5), “suspenden el cúmulo indefinido de los conocimientos, quiebran su lenta maduración y los hacen entrar en un tiempo nuevo”, inaugurando un nuevo tipo de racionalidad, de época epistémica, de saber, de paradigma, cuyos efectos no dan espera y modifican nuestra época, dándose el lujo althusseriano de romper radicalmente con el pasado epistémico, condenado a vaivén de posturas ideológicas. Nos enfrentamos a un problema de conocimiento que se interesa, no por la fundación u origen, sino por la transformación, afectando a la escuela en su profundidad.

Ello conduce a una multiplicidad de saberes, de series históricas de los mismos, que rompen con posturas lineales o teleológicas. Es decir, el surgimiento de la discontinuidad histórica, que para Foucault es lo dado y lo impensado, que se dan en el acontecimiento, en obstáculos de conocimiento y toman validez y dan rostro a la época, a la vez conservador y cerrado.

Se gritará, pues, que se asesina a la historia cada vez que en un análisis histórico –y sobre todo si se trata del pensamiento, de las ideas, o de los conocimientos– se vea utilizar de manera demasiado manifiesta las categorías de la discontinuidad y de la diferencia, las nociones de umbral, de ruptura y de transformación, la descripción de las series y de los límites (Foucault, 1983, p. 23).

Como vemos, es una postura que quiebra con todo principio de totalización y antropomodernismo, como tradicionalmente se venía trabajando en el campo epistémico. En otras palabras, una episteme sin rostro alguno. “Más de uno, como yo sin duda, escriben para perder el rostro”. (Foucault, 1983, p. 29).

Ahora bien, el ejercicio foucaultiano en torno al conocimiento es la liberación de nociones, no de conceptos rigurosos, de continuidad, el cual presenta un juego de diversificación en el discurso, cruzado por mentalidades, simbolismos, semejanzas, de conciencias que

articulan dichos discursos, que al final van a constituir en su entramado una obra que no es de unidad inmediata, ni homogénea para Foucault. Así, el discurso se enuncia y se da como acontecimiento, ligado al pensamiento que anuncia un saber, gracias al juego de reglas que lo hacen posible, que podemos llamar un corpus de conocimientos y que van a modificar el espectro escolar. Este corpus es un conjunto de enunciados que se reflejan, por ejemplo, en la economía, la gramática, la literatura, la ciencia, la filosofía, entre otros saberes, que van a dar lugar a una serie de objetos de saber, con su estatuto, su discurso, su característica y su regla como práctica. Lo que en últimas le da unos criterios de competencia y de saber, que tienen sus repercusiones y efectos en el entramado social. Esto nos lleva a decir que el discurso está formado por una red de relaciones exteriores que se dan en él y que son independientes del sujeto. Así, en el discurso se manifiesta no solo una traducción sino una técnica de saber o verdad, que opera en el poder-discurso-poder-saber-poder.

¿Cómo se forman los conceptos en el saber? Para abordar la pregunta debemos ver qué compone al concepto. Vemos que en él hay un conocimiento, con su clasificación, con sus reglas que derivan en enunciados, un conjunto de esquemas, de orden, de sucesiones, que se distribuyen y lo configuran y se encuentran en mutua relación los unos con los otros. “Este haz de relaciones es lo que constituye un sistema de formación conceptual”. (Foucault, 1983, p. 97). Es así como el concepto en su formación no se da en conciencia alguna o sujeto en particular, sino que se da en el seno del mismo discurso, pues el saber no se da en el sujeto, sino que se forma en las estructuras del propio discurso. De ahí que ciertos discursos específicos, como la biología, la economía, la gramática, entre otros, dan nacimiento a la organización de conceptos en la formación de unas estrategias que reagrupan el saber y a los objetos implicados, centrados en unos enunciados que los llaman por su nombre: economía, medicina, psicología, etc., los cuales tienen como enunciados una substancia, que sería su soporte, un lugar y una fecha, que al sufrir modificaciones (como el paradigma), cambian de identidad, es decir, de nombre. En consecuencia, “La enunciación es un acontecimiento que no se repite; posee una singularidad situada y fechada que no se puede reducir” (Foucault, 1983, p. 215).

Vistas las cosas, el enunciado puede cambiar de identidad, puede ser repetitivo, puede reactualizarse. El enunciado como paradigma, el enunciado como signo, el enunciado como hecho histórico, el enunciado como discurso, el enunciado como saber, el enunciado como práctica, el enunciado como totalidad, el enunciado anónimo, el cual no tiene dueño alguno. ¿Cuál es su relación específica con el conocimiento científico y cuál es su papel en él? De manera particular, esta pregunta nos lleva al umbral de la positividad de ciertos saberes que Foucault llama a priori histórico. En este hay una infinidad de obras, de libros, de temas, entre otros, que pertenecen a una formación discursiva que expresa una “forma de positividad de su discurso”, en su función enunciativa, que es lo que se ha dado en llamar a priori histórico, el cual se manifiesta en unas prácticas discursivas, sistemas enunciativos como acontecimientos y cosas, lo que, como sistema enunciativo, se llamaría archivo. Este se constituye en la fuente del enunciado o paradigma.

El archivo es en primer lugar la ley de lo que puede ser dicho, el sistema que rige la aparición de los enunciados como acontecimientos singulares. Pero el archivo es también lo que hace que todas las cosas dichas no se amontonen indefinidamente en una multitud amorfa, ni se inscriban tampoco en una linealidad sin ruptura, y no desaparezcan al azar sólo de accidentes externos. (Foucault, 1983, p. 220).

El archivo es la raíz del enunciado-acontecimiento y define la enunciabilidad y su funcionamiento. “Entre la lengua, que define el sistema de construcción de las frases posibles, y el *corpus* que recoge pasivamente las palabras pronunciadas, el *archivo* define un nivel particular: el de una práctica que hace surgir una multiplicidad de enunciados como otros tantos acontecimientos, regulares, como otras tantas cosas ofrecidas al tratamiento o la manipulación” (Foucault, 1983, pp. 220-221). En consecuencia, el archivo, fuente de enunciación, nos lleva a una arqueología que describe, que interroga lo dicho en la función enunciativa en su formación discursiva del archivo al que pertenece. “La arqueología describe los discursos como prácticas específicas en el elemento del archivo” (Foucault, 1983, p. 223). Resumiendo, se ha

puesto en escena una serie de *nociones*, que serían formaciones discursivas, positividades, archivos; un *dominio*, que serían los enunciados, el campo enunciativo, las prácticas discursivas; un *método*, que no es formalizado, ni interpretativo, inscrito en unos saberes que no son científicos, pero que se mueven en el ámbito del umbral positivo, tal como lo vemos en el ejemplo de la alquimia y de la química, que han servido empíricamente a la formación de otros conocimientos, como es el caso de la misma química. Es decir, unos saberes que emigran a otras latitudes y toman el rostro paradigmático de conocimiento científico; en nuestro caso, quedan en el umbral positivo, que obedecen a unas reglas que les permiten ser lo que son en su descripción.

Los enunciados discursivos se constituyen en paradigmas que, como lo expresan Foucault y Kuhn, este último con otras palabras, es un campo discursivo con valores, el cual puede ser antiguo, nuevo, inédito, repetitivo, tradicional u original, de acuerdo con su época. Este campo se caracteriza porque a su interior se presentan conflictos, resistencias, represión, recubrimientos de los discursos paradigmáticos, que se traducen en unas prácticas discursivas, las cuales adquieren regularidad, en las que está presente el campo discursivo.

Como vemos, el paradigma discursivo se inserta en una época y la hace producir su especificidad, en la cual estamos ligados desde nuestras formas de pensar y de actuar. “En esas unidades tan confusas a las que llaman “épocas”, hace surgir, con su especificidad, “períodos enunciativos” que se articulan, pero sin confundirse con ellas, sobre el tiempo de los conceptos, sobre las fases teóricas, sobre los estadios de formalización, y sobre las etapas de la evolución lingüística” (Foucault, 1983, p. 249). Es decir, la época le da crédito y coherencia al enunciado, a pesar de otros enunciados que se dan a su interior contradictoriamente, a las que hay que describir arqueológicamente; ya que, “El análisis arqueológico individualiza y describe unas formaciones discursivas”, (Foucault, 1983, p. 263), entre otras. Por tanto, se da un entretrejo de saberes, como la medicina, la economía, la política, entre otros, dentro de una racionalidad y racionalidades de la época, que se van a manifestar a través de la práctica, las cuales

muchas veces, en su umbral positivo, no preguntan por el autor, por quien habla en su aparición, en el nacimiento del saber.

¿Qué es una episteme? ¿Cuál es su relación con el umbral positivista y con la ciencia? Ante todo, vale decir que existen discursos, saberes, igual de valiosos como el científico, ya sean literarios, históricos, filosóficos, entre otros, que desempeñan y tienen importancia en los grandes enunciados discursivos (paradigmas). El riesgo de estos saberes o discursos es que queden atrapados en unas posturas positivistas de carácter seudocientífico, que, como disciplinas adoptan modelos científicos, los cuales copian, para “demostrar” su coherencia y veracidad, como si fueran parte “natural” de las ciencias como disciplinas. Por tanto, estos saberes no son de orden científico; aunque los discursos no quedan encerrados en sus normas, pues vagan en otra dirección, en otras disciplinas, que en cierta forma las fortalecen, las estructuran en discursos positivos, en umbrales del discurso científico. Por ejemplo, de la alquimia a la química. Así sucesivamente muchos ejemplos más.

El positivismo en sus prácticas discursivas forma objetos, grupos de enunciados, conceptos, juegos, elecciones, entre otros, que no son del mundo científico, pero que son conocimientos básicos, desordenados, amontonados en el umbral científico. “Son aquello a partir de lo cual se construyen proposiciones coherentes (o no), se desarrollan descripciones más exactas, se efectúan verificaciones, se despliegan teorías” (Foucault, 1983, p. 305). En consecuencia, son enunciados discursivos rigurosos, dados en una práctica discursiva de un saber determinado. “Un saber es aquello de lo que se puede hablar en una práctica discursiva que así se encuentra especificada: el dominio constituido por los diferentes objetos que adquirirán o no un estatuto científico” (Foucault, 1983, p. 306).

Retomando, existen diversos tipos de saberes que la episteme produce en su suelo. Así (Foucault, 1983, pp. 306- 307):²

² En los siguientes tipos de saberes sigo los ejemplos de Foucault.

1. El saber es una práctica discursiva, la cual, como vimos en la anterior cita, está constituida por diversos objetos que pueden ser o no de orden científico. Por ejemplo: el saber psiquiátrico que ilustra Foucault, del que se puede hablar en un discurso psiquiátrico.
2. El saber es el espacio en el que el sujeto toma posición para referirse a los objetos que son de su interés de conocimiento en su discurso. Por ejemplo: el saber médico, el cual interroga, analiza, diagnostica, etc., que caracteriza al discurso médico.
3. El saber coordina y subordina los enunciados en que aparecen los conceptos. Por ejemplo: la historia natural, entendida como un conjunto de modos y emplazamientos.
4. El saber es un campo de posibilidades de utilización y apropiación que se da en el discurso. Por ejemplo: el económico y el político.
5. El saber puede ser independiente del discurso científico. Por ejemplo; el discurso escolar.
6. El saber como una conclusión, brilla por su práctica discursiva que lo forma. Lo que sería el paradigma epistémico, lo que se llamaría una “práctica discursiva-saber-ciencia”. Así, el saber, en nuestro caso, el científico, surge en una formación discursiva (paradigma), en el fondo del saber. En otras palabras, una estrecha relación entre ciencia y saber.

Lo anterior nos lleva a decir que, una práctica discursiva, en su autonomía, adquiere las condiciones de un umbral de positividad, ya que tiene las normas de verificación, de coherencia, y ejerce como saber una función dominante, según Foucault; lo cual, desde una epistemología, franquea el umbral de cientificidad.

En fin, cuando ese discurso científico, a su vez pueda definir los axiomas que le son necesarios, los elementos que utiliza, las estructuras proposicionales que son para él legítimas y las transformaciones que acepta, cuando pueda así desplegar, a partir de sí mismo, el edificio formal que constituye, se dirá que ha franqueado el *umbral de la formalización*” (Foucault, 1983, p. 314).

Es un nuevo mundo que el umbral positivo del saber alcanza: la epistemologización y científicidad, ya que posee autonomía y regularidad, cosa que no sucede con ciertos discursos que se cobijan con el lenguaje científico. Un ejemplo de lo dicho, lo trae Foucault con el paso de la historia natural a la biología. Este umbral nos pone en la posición de saber qué discurso es científico y qué no lo es.

No hay, sin duda, más que una ciencia en la cual no se pueden distinguir estos desfases: las matemáticas, única práctica discursiva que ha franqueado de un golpe el umbral de la positividad, el umbral de la epistemologización, el de la científicidad y el de la formalización (Foucault, 1983, p. 317).

En resumen, muchos análisis que exigen un alto y específico nivel de rigurosidad, solo son posibles en el campo de la ciencia, como modelo o paradigma constituido; el cual supera el umbral de la positividad, que, a diferencia de otros saberes, solo se quedan en él, tal es el caso de la historia. En síntesis, lo que vemos es, cómo un concepto cargado de una serie de metáforas y contenidos imaginarios se convierte en concepto, función y dominio científico, el cual se ha liberado de todo vocabulario, que no es propio de dicho dominio. En otras palabras, es lo que podríamos hablar de discursos y prácticas epistemológicas de las ciencias en su formalización. Por tanto,

El análisis de las formaciones discursivas, de las positividades y del saber en sus relaciones con las figuras epistemológicas y las ciencias, es lo que se ha llamado, para distinguirlo de las demás formas posibles de historia de las ciencias, el análisis de la episteme (Foucault, 1983, p. 322).

¿Qué es la episteme? Foucault (1983) la define así:

1. Un conjunto de relaciones que se unen en una época determinada o contexto específico.
2. Unas prácticas discursivas que dan nacimiento a unas figuras epistemológicas, unas ciencias, unos sistemas formalizados.
3. No es una forma de conocimiento o de racionalidad específica, que ampara a un sujeto, un espíritu o una época.
4. Es un conjunto de relaciones que se descubren para una época, en la que la ciencia se destaca por sus conexiones discursivas. Es decir, recorre un campo indefinido de relaciones.
5. Es un conjunto de relaciones entre las figuras epistemológicas y científicas.
6. Hace posible el conocimiento, la figura epistemológica y la ciencia.
7. Constituye otras figuras paradigmáticas, saberes que no son necesariamente científicos y que tienen su propia dinámica. Tales son los saberes políticos, religiosos, filosóficos, literarios, pedagógicos, populares, etc., en los que se dan enunciaciones, conceptos y prácticas discursivas.

Finalmente, ante este panorama, ¿qué papel desempeña el paradigma o el modelo epistemológico? Es lo que veremos a continuación con Alain Badiou y Thomas Kuhn.

Paradigma

Hablar de ciencia. ¿Un asunto de poder, de ideología? ¿El modelo o paradigma cabe en la anterior pregunta? Para Badiou, las ciencias, desde una postura epistemológica, son un sistema sutil de diferencias, y la ideología una combinación constante de variaciones; lo cual no escapa a una época, a una historia. “Y propongamos la siguiente *definición*: dada una formación ideológica, caracterizada por un par de términos, llámese variante, todo sistema vinculado de nociones que permite posponer el problema de la unidad de los términos del par y, eventualmente responder a él” (Badiou, 1978, p. 12). Vista la cita, la praxis como el discurso de la ciencia y la ideología, responden a problemas y soluciones de orden epistémico. Así, Badiou parte de estas definiciones. “Llámese

nociones a las unidades del discurso ideológico; *conceptos*, a las del discurso científico; y *categorías*, a las del discurso filosófico” (Badiou, 1978, p. 13), siguiendo en gran parte la postura althusseriana de la época.

Ahora bien, desarrollando las tres definiciones sobre el *concepto* de modelo, se dice de él que es una *noción* descriptiva del mismo en la actividad científica. Desde el concepto lógico matemático, se convierte en el sostén del modelo, en el que la ideología lleva a cabo su encubrimiento, bajo la categoría del modelo. De este se desprende un uso (variante) supeditado y positivo a través de una teoría de la historia de la ciencia. De ahí que, “El modelo es un cuerpo de enunciados gracias al cual esa convergencia histórica se ha visto integrada en un discurso único” (Badiou, 1978, p. 15). En consecuencia, el modelo unifica y legitima el saber, el conocimiento de orden epistémico, no necesariamente científico, ya que la episteme afecta el mismo conocimiento científico. Por ejemplo, una teoría, un modelo o dispositivo pedagógico. El modelo nos llevaría a una imagen de lo buscado; en nuestro caso, de mundo, el cual puede, como la crítica que realiza Kuhn a la normalidad paradigmática de los científicos, quedar paralizado o inservible. “Quien no sabía renunciar al modelo renunciaba al saber: toda detención en el modelo forma un obstáculo epistemológico” (Badiou, 1978, p. 17). El modelo puede paralizar la creación y producción de conocimiento. En sí mismo, se convierte en obstáculo epistemológico.

El problema epistemológico surge, en cambio, de todo enunciado que se aplica a describir la diferencia, así como la relación, entre el modelo y lo real empírico; nace de todo intento de anudar las maneras de pensar de lo que en el modelo dice ser objeto suyo, y de toda posición marginada del modelo de la cual es modelo (Badiou, 1978, p. 18).

El conflicto epistemológico se presenta cuando el modelo se convierte en el propósito de la ciencia, de nuevo, lo dice Kuhn, es cuando el científico cae prisionero de la normalidad paradigmática. En este sentido, la ciencia iría más allá del modelo, ya que no necesariamente da razón de todo proceso científico o de otro orden. Entonces, ¿qué

mueve a la ciencia? Ella misma es un efecto práctico, que se interroga a sí misma. A diferencia de la epistemología de los modelos que aborda a la ciencia a partir de su propio montaje modélico, es decir, la absorbe bajo su constructo que puede ser de carácter ideológico, más no científico. Así, el modelo se convierte en un dispositivo que afecta el discurso y la acción científica. De ahí que, no esté interesado en demostración alguna, sino que le interesa en su confrontación, que funcione, sin importar la verdad o falsedad del mismo. “Luego, si el modelo representa la verdad del trabajo científico nunca es otra cosa que la del mejor modelo”. (Badiou, 1978, p. 20). En nuestro caso, de una idea o imagen. “Para la epistemología de los modelos, la ciencia no es un proceso de transformación práctica de lo real, sino la fabricación de una imagen plausible” (Badiou, 1978, p. 21). Dicho modelo brilla por ser excluyente de otros modelos.

Ahora bien, desde el ejercicio científico, una teoría es coherente si tiene un modelo que la respalde, siguiendo a Badiou; pues, el campo de interpretación es un modelo o paradigma que vendría a ser el concepto teórico construido por dispositivos experimentales, en el que al final, el modelo da una razón de los hechos, que en Badiou no deja de ser una epistemología vulgar. Por tanto, construir un modelo como concepto, exige de su evaluación y fortaleza, ya que el modelo, en el fondo, presupone la verdad. Es la labor del epistemólogo y del hombre de ciencia, que no escapan a la razón en su procedimiento estructural, tal como lo es el axioma³

En esto, el criterio más seguro estriba en el hecho de que un axioma es *lógico* si es *válido para toda* estructura, y matemático si no lo es. Un axioma matemático, *válido sólo* en estructuras especiales, marca su identidad formal por la exclusión que hace de los demás dentro de sus poderes semánticos” (Badiou, 1978, pp. 42-43).

En otras palabras, el modelo siempre ha de ser válido, independientemente de la particularidad dada en la estructura. En nuestro caso, el sujeto. Así, el modelo es válido

³ Axioma. Proposición o enunciado tan evidente que se considera que no requiere demostración.

por su lógica o formalidad. “Un sistema formal es una máquina matemática, una máquina *para* la producción matemática y se sitúa dentro de ésta” (Badiou, 1978, p. 52). Cualquier sistema es coherente si tiene un modelo, que en el caso de Badiou, es de orden matemático.

Para un sistema del tipo del que me ha servido de ejemplo, el teorema fundamental de completud dice que un sistema así es coherente si y solamente si posee un modelo (véase apéndice). Este teorema vincula un concepto sintáctico (la coherencia) a un concepto semántico (modelo). Dentro del proyecto de la epistemología de los modelos, se yerguen en el punto crucial de la *juntura* de lo “formal” y lo “concreto”. (Badiou, 1978, p. 55).

El problema del modelo, en nuestro caso asumido como paradigma, es pretender desde posturas ideológicas, representar lo real a través de la realidad, la cual, en este caso, es una realidad ajustada a dicho modelo ideológico, que es la crítica que se hace a la postura positivista; pues, como lo destaca Badiou, hay maneras de abordar el modelo (paradigma). Uno: *la noción*, ligada a series ideológicas; que es la crítica que se dio a ella en la década del sesenta en el pensamiento francés a nociones de humanismo, ideología, formalismo-empirismo, entre otros. Dos: *la categoría*, ligada a los constructos filosóficos; relacionada con ejercicios reflexivos, como el idealismo especulativo, el materialismo, etc. Tres: *el concepto*, ligado a lo que Badiou llama continente científico; en este sobresalen las matemáticas y la física, entre otras.

Como apreciamos, el ejercicio epistemológico es complejo referente a estas tres maneras de abordar el modelo, en lo que sería: “El justo uso epistemológico de la categoría de modelo” (Badiou, 1978, p. 59). Aquí surgen las preguntas: ¿Qué se entiende por justo? ¿Es válido para el modelo? ¿Es lo demostrable para el modelo desde lo formal o lo empírico? El modelo, el paradigma como dispositivo en su marco epistémico, tiene unos límites, tiene una finitud, que el mismo Badiou menciona, pero que a su interior, en su significatividad y proceso es válido. “Una estructura es modelo para un sistema formal si todos los axiomas de éste son válidos para la estructura” (Badiou, 1978, p. 89). ¿Qué es

un axioma y por qué es válido para la estructura? Si vamos al diccionario filosófico de Ferrater Mora, un axioma es todo aquello que es digno de ser estimado, creído y valorado. En consecuencia, teniendo en cuenta el lugar que ocupe en la estructura del modelo, es tenido por verdadero y se constituye en su fundamento como proposición o juicio. Así, el modelo en su estructura formal se apoya en la red de axiomas que lo entretejen y soportan, además de que no hay necesidad de su demostración. Funciona y punto. Eso es el modelo o el paradigma. Por tanto, un axioma es demostrado como teorema. Un axioma que no es demostrado, ni evidente, es un postulado. Entonces, el axioma es una verdad evidente, deductiva, la cual da fuerza de verdad al modelo o paradigma.

Bajo el anterior contexto, lo verdadero-lógico es lo que da rostro al modelo, cuando se anuncia al mundo. Ya que, «La teoría de la lógica se relaciona con los modos de producción de una división en la escritura lineal, o sea, la dicotomía de un conjunto estructurado “introducidos” en el mecanismo último a título de materia prima (ya trabajada)» (Badiou, 1978, pp. 92-93). El cual se ve reflejado en la escritura alfabética, que también se refleja en el pensamiento formal o numérico, cuya rigurosidad ha de manifestarse en sus premisas, proposiciones o argumentos, que se dan en un enunciado del modelo que pretende ser irrefutable, que raya en un indicador ideológico. Si el modelo es idéntico a sí mismo, este último nos lleva al concepto de verdad en él; la verdad en su validez es el resultado de sí mismo o de su igualdad. Es decir, el modelo es igual a sí mismo. Lo cual nos lleva a decir con Badiou: el modelo científico no precisa de sujeto para su propio funcionamiento, para su validez, ya que la verdad supera al sujeto. “La ciencia no cae bajo el concepto de la lógica del significante” (Badiou, 1978, 108). Así, el significante parte del signo lingüístico, de la imagen sonora o visual. En nuestro caso, la palabra. Por ejemplo: perro, compuesto por las letras p-e-rr-o. Esta asociación de fonemas y de un significado, logran el signo lingüístico, donde el significado crea el concepto o idea (imagen) que da la interpretación. “De modo que *no hay sujeto de la ciencia*. La ciencia, estratificada al infinito, regulando sus pasos, es el espacio puro, sin revés ni marca o lugar de lo que excluye” (Badiou, 1978, 108).

La cuestión del sujeto queda en el ámbito de la ideología y no en el ámbito de la ciencia o del modelo científico. “Siempre hay un sujeto de la ideología, pues tal es la marca misma en que ésta se reconoce. Lugar de carencia, hendidura de lo cerrado: conceptos a partir de los cuales hay que construir la ley de funcionamiento del discurso ideológico” (Badiou, 1978, p. 109). En consecuencia, el sujeto ideológico es una representación del hacer, mientras que la ciencia es una relación consigo misma; lo cual lleva a decir: “En rigor de verdad es posible adelantar el aserto de que *la ciencia es el sujeto de la filosofía*, precisamente porque no existe Sujeto de la ciencia” (Badiou, 1978, p. 111). En otras palabras, el modelo ideológico se alimenta de ilusiones, de falsedades, mientras que el modelo científico se alimenta de sus propios resultados. En él se borra el rastro y el rostro del hombre como obstáculo ideológico. Por tanto, llegamos a la siguiente conclusión: “Cualidad, continuidad, temporalidad y negación: categorías serviles de los objetivos de una ideología. Número, discreción, espacio y afirmación; o, mejor, Marca, Puntuación, Blanco y Causa categorías de los procesos científicos” (Badiou, 1978, p. 139). Como vemos, los modelos, sus verdades, son fruto de procedimientos y de relaciones discursivas en su funcionamiento formal, que, como paradigma, garantiza su capacidad de acción, tal como se puede apreciar en el análisis de Kuhn.

En el texto ampliamente conocido de Thomas Kuhn, *La estructura de las revoluciones científicas*, podemos destacar aspectos relevantes en conexión con los planteamientos formulados por Badiou en lo que concierne al modelo, en el que se demuestra, para Kuhn, la prioridad, la urgencia del paradigma en lo que respecta tanto al proceso de investigación científica, como a los procesos del conocimiento; no sin antes establecer la relación entre ciencia normal y paradigma. ¿Qué significa la ciencia normal? “La ciencia normal significa investigación basada firmemente en una o más realizaciones científicas pasadas, realizaciones que alguna comunidad científica particular reconoce, durante cierto tiempo, como fundamento para su práctica posterior” (Kuhn, 1982, p. 33). Así, para que exista ciencia normal ha de tener el reconocimiento de una comunidad científica, de individuos centrados en dicha labor y que se convierta en modelo a seguir, como lo es la teoría de la relatividad de Einstein, la electricidad de Franklin, entre otros. Lo cual, por su demostración, genera un grupo de discípulos en el mundo de la ciencia. A esto último,

Kuhn lo llama paradigma ligado a la ciencia normal. En este sentido, su análisis, su estudio, su resultado como paradigma, anima a los futuros seguidores científicos a fortalecer y alimentar comunidades científicas. Así: “Los hombres cuya investigación se basa en paradigmas compartidos están sujetos a las mismas reglas y normas para la práctica científica.” (Kuhn, 1982, p. 34). Lo que podríamos llamar comunidades paradigmáticas, que se generan dentro del modelo a partir de lazos solidarios y fortalezas en dicho ambiente de investigación, las cuales van a facilitar la ciencia normal o lo que otros llaman la normalidad paradigmática. Esto implica un grado de madurez en el campo de la ciencia, ya que desecha todos aquellos primeros intentos preparadigmáticos en disputa.

En otras palabras, el surgimiento de un paradigma en la ciencia es un camino complejo, difícil, arduo, de avances y retrocesos, tal como lo es el espíritu científico. De ahí que, la validez del paradigma está en su funcionalidad, en su demostración. “Para ser aceptada como paradigma una teoría debe parecer mejor que sus competidoras; pero no necesita explicar y, en efecto, nunca lo hace, todos los hechos que se puedan confrontar con ella” (Kuhn, 1982, p. 44). Lo cual arrastra a los demás en sus propósitos, exceptuando a aquellos que no desean los nuevos cambios y se aferran a sus antiguos paradigmas. Al final quedan excluidos o marginados de la nueva comunidad, volviéndose de una u otra forma un asunto de poder que tal paradigma afianza para dicha comunidad, aumentando la reputación de sus miembros. Así, la capacidad del paradigma radica en poder orientar a una comunidad de conocimiento.

En su uso establecido, un paradigma es un modelo o patrón aceptado y este aspecto de su significado me ha permitido apropiarme de la palabra “paradigma”, a falta de otro término mejor; pronto veremos claramente que el sentido de “modelo” y “patrón”, que permite la apropiación no es enteramente el usual para definir “paradigma” (Kuhn, 1982, p. 51).

En este sentido, el paradigma tiende a conservarse, en especial en el ámbito científico, ya que articula y especifica de manera rigurosa el conocimiento; facilitando la resolución de problemas, pues obliga a afrontar y resolver dificultades que se presentan a una

comunidad de investigación, cambiando la conducta y las técnicas de indagación. El paradigma existe porque está en capacidad de resolver los problemas, se convierte en guía, en un orientador, el cual tiene sus leyes que delimitan no sólo el paradigma mismo, sino las dificultades y enigmas, en la obtención de soluciones como enunciados; aunque para Kuhn, las reglas no son prioritarias para la ciencia normal. En esto último radica la validez y flexibilidad del paradigma. “En realidad, la existencia de un paradigma ni siquiera debe implicar la existencia de algún conjunto completo de reglas” (Kuhn, 1982, p. 82), lo cual nos lleva a preguntarnos: ¿Podemos vivir sin paradigmas? Aunque la respuesta a esta pregunta es compleja, podemos aventurarnos en decir que, mientras el paradigma esté en crisis, es el momento en el cual no hay validez del modelo dominante, todo es posible, todo es válido, en un terreno epistémico incierto, lo que podríamos llamar la zona gris, el limbo paradigmático. Por tanto, lo que pretende el científico, la comunidad a la cual pertenece, es partir de modelos válidos. Es decir, que tenga algo de común para la resolución de problemas del conocimiento, de manera concreta y no en abstracto.

De modo que, la aparición del paradigma está antecedida por el debate, por la incertidumbre, entre otros. “El periodo anterior al paradigma sobre todo, está marcado regularmente, por debates frecuentes y profundos sobre métodos, problemas y normas de soluciones aceptables, aun cuando esas decisiones sirven más para formar escuelas que para producir acuerdos” (Kuhn, 1982, p. 87). Situación que sigue latente, aun así surja el paradigma, que en muchas ocasiones funciona sin ninguna tentativa de racionalización, como ya habíamos visto, sin reglas, solo importa su validez y funcionamiento o aplicabilidad.

En el fondo, vemos que el paradigma escapa a los enunciados y leyes escritos; en él hay múltiples respuestas en torno al mismo asunto, tal como son los debates académicos alrededor de un problema el cual se comparte. Todo depende de la mirada epistémica, la cual facilita nuevos fenómenos cognitivos, muchos de ellos inesperados, que no encajan en las reglas, los cuales nacen, para Kuhn, como fruto del descubrimiento de la anomalía, la cual se ajusta al paradigma, que exige una recomposición conceptual difícil de asimilar. “Concedamos ahora que el descubrimiento involucra un proceso extenso,

aunque no necesariamente prologado, de asimilación conceptual” (Kuhn, 1982, pp. 97-98). Por eso la resistencia al cambio paradigmático, ante el cual muchas veces no se está preparado. “Sólo cuando el experimento y la teoría de tanteo se articulan de tal modo que coincidan, surge el descubrimiento y la teoría se convierte en paradigma” (Kuhn, 1982, p. 106). Así, los nuevos paradigmas ocupan el papel dominante, siempre y cuando descarte creencias y procedimientos ampliamente aceptados por la normalidad paradigmática; facilitando, en últimas, la aparición de una nueva teoría, previa crisis e incertidumbre paradigmática.

En este sentido, las revoluciones no solo son políticas, sino científicas, donde la nueva teoría es la respuesta a una crisis. Un ejemplo lo da Kuhn con Copérnico, al ver que el paradigma astronómico de su época falla, generando su rechazo y propone otra teoría que dio nacimiento a la visión moderna del universo que Galileo consolida.

Lo que vemos en el abandono de los antiguos paradigmas, es la comparación con el nuevo paradigma, ante todo en su naturaleza, en su corazón. Así este nuevo paradigma en el campo de la ciencia lo que genera es una revolución científica, al igual que política.

De manera muy similar, las revoluciones científicas se inician con un sentimiento creciente, también a menudo restringido a una estrecha subdivisión de la comunidad científica, de que un paradigma existente ha dejado de funcionar adecuadamente en la exploración de un aspecto de la naturaleza, hacia el cual el mismo paradigma había previamente mostrado el camino. Tanto en el desarrollo político como en el científico, el sentimiento de mal funcionamiento que puede conducir a la crisis es un requisito previo para la evolución (Kuhn, 1982, pp. 149-150).

Tal es el caso ejemplar de Copérnico, el cual no solo quebrantó falsos supuestos paradigmáticos de su época como tradición popular, que se tejió con el antiguo paradigma y cuya reacción de defensa ante su cuestionamiento se manifestó desde el ejercicio del poder en el que estaba establecido. De modo que, el nuevo paradigma surge del fracaso

del anterior que no resuelve las dificultades, los problemas que se le presenta al conocimiento de la época. Así, el nuevo paradigma detecta la anomalía en el anterior paradigma y surge una nueva teoría que soluciona la crisis, que ahora gana adeptos y es aceptada por la comunidad científica, en la concesión de una ciencia normal madura, que exige una redefinición de los métodos, de los problemas existentes en la ciencia. “Por consiguiente, cuando cambian los paradigmas, hay normalmente transformaciones importantes de los criterios que determinan la legitimidad tanto de los problemas como de las soluciones propuestas” (Kuhn, 1982, p 174). Por tanto, la revolución científica del paradigma nos lleva a una nueva visión del mundo ligado a la experiencia y al concepto, son las herramientas para ver lo nuevo. Es decir, ve lo que los otros no ven o no quieren ver. “Lavoisier vio oxígeno donde Priestley había visto aire deflogistizado y donde otros no habían visto nada en absoluto” (Kuhn, 1982, p. 186). Además de no ver, se realizan diferentes interpretaciones sobre un mismo asunto a partir del (los) paradigma(s).

Finalmente, lo radicalmente nuevo de un paradigma, acompañado por nuevos conceptos, solo es posible en una revolución científica, que dé soportes a una nueva ciencia normal. En otras palabras, a lo que asistimos es a una nueva mirada epistemológica, a la que se opone, se resiste, el viejo paradigma, enraizado en las mentes y comportamientos cotidianos, que por su postura conservadora se convierten en obstáculos epistemológicos. Es la resistencia al cambio en una comunidad científica. “Cuando mucho, puede desear decir que el hombre que sigue oponiendo resistencia después de que se hayan convencido todos los demás miembros de su profesión, deja *ipso facto* de ser un científico” (Kuhn, 1982, p. 246). Como vemos, el paradigma hace posible una comunidad científica, una ciencia normal y determina lo científico. En síntesis, el paradigma se genera, se produce y se visibiliza a través de sí mismo o en sus reglas, y se hace legible para la época, pero a la vez se convierte con el tiempo en obstáculo de orden epistémico.

Referencias

Althusser, L., y Balibar, É. (1976). *Para leer el capital*. Bogotá: Siglo XXI.

Althusser, L. (1983). *La revolución teórica de Marx*. Ciudad de México: Siglo XXI.

Badiou, A. (1978). *El concepto de modelo*. Ciudad de México: Siglo veintiuno editores.

Foucault, M. (1983). *La arqueología del saber*. Ciudad de México: Siglo XXI.

Kuhn, T.S. (1982). *La estructura de las revoluciones científicas*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.

2.

CONFERENCIA

LA INCIPIENTE INFLUENCIA DE LA CIENCIA, TECNOLOGÍA E INNOVACIÓN, C+T+I, SOBRE EL DESARROLLO TERRITORIAL EN COLOMBIA.

Pedro Pablo Burbano, M.Sc., Ph.D
Vicerrector de I+D+I y Posgrados, AUNAR

RESUMEN

A partir de realizar un índice departamental de Ciencia, Tecnología e Innovación, C+T+I, se hace un análisis de la influencia de estos factores sobre el desarrollo territorial, encontrando asimetrías pronunciadas entre los departamentos colombianos respecto a Bogotá. Para lograr el índice se utiliza el análisis de componente principal y el análisis factorial, los cuales facilitan establecer ponderados, reducir el número de variables sin perder mayor información, hallar correlaciones entre variables, encontrar consistencia del modelo, entre otros aspectos. El uso de la C+T+I de Bogotá, la capital colombiana, para dinamizar el desarrollo endógeno, supera sustancial y abismalmente a departamentos como Putumayo, Arauca y Vaupés, entre otros.

Palabras claves: Desarrollo endógeno, influencia de la C+T+I, capital social, conocimiento tácito.

Abstract

After carrying out a departmental index of Science, Technology and Innovation, C + T + I, an analysis is made of the influence of these factors on territorial development, finding asymmetries pronounced between the Colombian departments with respect to Bogotá. To achieve the index, the main component analysis and factorial analysis are used, which facilitate establishing weights, reducing the number of variables without losing more information, finding correlations between variables, finding model consistency, among other aspects. The use of the C + T + I of Bogota, the Colombian capital, to boost endogenous development, substantially and abysmally surpasses departments such as Putumayo, Arauca and Vaupés, among others.

Keywords: endogenous development, influence of C + T + I, social capital, tacit knowledge.

INTRODUCCIÓN

La C+T+I fortalece el desarrollo de las regiones⁴. La industria, los servicios, el turismo, las TIC, reúnen una serie de conocimientos, unos sofisticados y otros populares, que impactan de diferente forma a este tipo de organizaciones e instituciones; la implementación de procesos, productos, organizaciones, comercialización y financiación que se originan en las empresas demandan talento humano para su operación; el empleo, cambiante y exigente, reclama mínimos niveles de formación; las dificultades departamentales relacionadas con la economía, las vías terrestres y fluviales, la generación de empleo formal y de calidad, la equidad de género, la reducción de la exclusión social y económica, el analfabetismo raso y digital, las profundas desigualdades científicas y tecnológicas departamentales que incrementan la vulnerabilidad cultural y política, ... van marcando senderos de progreso y desarrollo de los pueblos, en unos más que en otros, que habitan una región y un país.

La C+T+I dinamiza la economía, coadyuva a mejorar productos y procesos empresariales e industriales; permite prospectar escenarios económicos, sociales, políticos y culturales para tomar decisiones inteligentes; la agricultura y la ganadería son más productivas y competitivas si articulan la C+T+I a sus variadas actividades y procesos agroindustriales; los graneros, tiendas, grandes superficies de ventas, cada una y su a manera, sacan provecho de la C+T+I para incrementar sus ventas y llegar a un mayor número de clientes; el transporte, sincronizado, económico, social y cultural, facilita comprender la dimensión humana para ofertar servicios variados de calidad; la salud, en su múltiple cadena de servicios, pasando por una cita médica hasta llegar a una compleja cirugía, exige C+T+I para ser eficiente y eficaz; el deporte de alto y medio rendimiento, requiere

⁴ La conceptualización de departamento, región o territorio, se tratará como una misma acepción.

el conocimiento científico y tecnológico para lograr cotas competitivas exitosas;... en fin, la C+T+I permea todas las actividades del ser humano para optimizar su productividad y competitividad, mejorar los cambios y transformaciones mundiales, ver e interpretar en tiempo real los variados acontecimientos nacionales e internacionales, interiorizar las transformaciones sociales y culturales, avanzar en la construcción ecológica de espacios comunes de desarrollo y progreso. La C+T+I participa en el progreso y desarrollo de los pueblos.

En este escenario, son los actores y sectores del Sistema de Innovación Nacional, SIN, y del Sistema de Innovación Regional, SIR, los llamados a organizarse, trabajar y cooperar para que la C+T+I favorezca el desarrollo y progreso de las empresas, las industrias, los servicios,... para incrementar, por una parte, los ingresos individuales y colectivos, y por otra, la cohesión social y cultural. La C+T+I debe facilitar la creación del bienestar económico en los municipios y veredas, en la medida en que los docentes, los estudiantes, los empresarios, los alcaldes, los corregidores, los gobernadores y alguaciles de los cabildos indígenas, los líderes sociales y comunales, entre otros, la articulen como un factor indispensable para aumentar las condiciones de vida local y regional.

En este marco, LA INCIPIENTE INFLUENCIA DE LA CIENCIA, TECNOLOGÍA E INNOVACIÓN, C+T+I, SOBRE EL DESARROLLO TERRITORIAL EN COLOMBIA es un artículo que discurre entre el análisis teórico-conceptual respaldado por evidencias empíricas y las elucidaciones que se pueden decantar de los mismos. Esta dualidad facilita hacer interpretaciones y comprensiones de la compleja realidad que aflora en cada departamento en los campos sociales, económicos, políticos y culturales al momento de dimensionarlas desde la perspectiva de la C+T+I, la cual influye directa e indirectamente sobre el desarrollo territorial.

Los resultados investigativos compilados en este documento se presentan, en la primera parte, después de esta introducción, se describe el enfoque teórico-conceptual que respaldan los hallazgos encontrados; luego se exterioriza la parte metodológica, la cual

procura medir las diferentes formas de influir sobre el desarrollo de los departamentos colombianos mediante la C+T+I, realizando un índice departamental de C+T+I; a continuación se hace un análisis de los resultados, comparando departamentos ubicados en categorías que van desde MUY ALTO a MUY BAJO desarrollo territorial, bajo la perspectiva de la C+T+I y su influencia sobre la dinámica regional; y finalmente se destacan las conclusiones.

1. ENFOQUE TEÓRICO-CONCEPTUAL

El artículo fundamenta sus hallazgos en los siguientes enfoques teórico-conceptuales:

1.1 MEDIR Y COMPRENDER LA REALIDAD

Analizar el desarrollo de un departamento o región es bastante difícil. El enfoque teórico-conceptual delimita una parcela de la realidad, no es toda la situación circunstancial la que se interpreta y se comprende, es una aproximación, pues mirarla desde el prisma de la C+T+I y su influencia sobre el desarrollo de una región utilizando datos e información estadística manifiesta un atisbo de esa compleja situación. Es decir, “al contrastar una teoría con los datos de la realidad factual el máximo nivel de derivación depende de la estructura central de la teoría, de su capacidad de construcción abstracta, de elaboración explicativa e interpretación sobre el plano empírico” (Machado y Gómez, 2005, p. 215). La estadística facilita crear modelos que nos aproximan a comprender e interpretar la enredada realidad. Ahora coadyuva a mirar científicamente el desarrollo de los departamentos desde la C+T+I.

Las matemáticas que encarnan las estadísticas, especialmente el análisis multivariado, cuya herramienta es el Análisis de Componente Principal, ACP, y el Análisis Factorial, AF, al permitir modelar una situación de desarrollo logrado bajo la influencia de la C+T+I, nos aproxima a mirar una arista de la realidad, al utilizar las componentes-factores como criterio de ponderación de las dimensiones que confluyen en una región para dinamizar el desarrollo territorial. Es decir, “las matemáticas median, no portan objetividad y certeza

absoluta más allá de la teoría, de la búsqueda, caracterizando los sujetos o unidades de análisis y los atributos o variables” (Machado y Gómez, 2005, p. 219). Es decir, el desarrollo endógeno territorial analizado e interpretado desde la C+T+I establece regularidades en términos estadísticos, razón por la cual sus inferencias no son universales.

1.2 CAPACIDAD DE ABSORCIÓN DE CONOCIMIENTOS

En los departamentos colombianos existen diferentes factores que influyen de manera directa o indirecta sobre la capacidad de absorción de conocimientos de C+T+I. Uno de ellos es el tejido empresarial, lugar donde la capacidad de absorción (Cohen y Levinthal, 1989, 1990) se evidencia cuando la firma identifica, asimila y explota los conocimientos que se encuentran a su alrededor, logrando un escenario competitivo de mayor participación comercial y de prestación de servicios, sinergia que se alcanza cuando existe cooperación empresarial (Giuliani, 2005) bajo procesos compartidos que incrementen la capacidad de absorber conocimientos de C+T+I. En este escenario de interacción e interdependencia se demuestra las variadas capacidades que poseen las empresas para aprovechar la absorción de conocimientos de C+T+I que existe en su entorno para dinamizar su sistema productivo y comercial.

Las empresas que se ubican en los departamentos se ven dinamizadas económica, comercial y tecnológicamente cuando asimilan y comparten talento humano cualificado, proveedores especializados y spillovers tecnológicos⁵, procurando crear una *atmósfera industrial* (Marshall, 1925) que fortalece los intangibles representados en la experiencia, en el conocimiento y en la información existente en los territorios locales y regionales. En este contexto el aprendizaje gradual a partir de la experiencia (Bellandi, 1996) es importante para la organización empresarial y social, debido a la acumulación de conocimiento tácito que se va adquiriendo en el espacio y en el tiempo en la región,

⁵ Marshall (1925), los identificó como factores que influyen sobre la dinámica económica y comercial de los Distritos Industriales.

circunstancias que evidencian asimetrías departamentales en cuanto a que la capacidad de absorción de conocimientos de C+T+I varía de región a región.

Por tanto, la capacidad de absorción de conocimientos de C+T+I “está constituida por la base de conocimiento de la empresa y se suele identificar tanto en términos de habilidades, preparación, experiencia, etc., que acumula la empresa y también en términos de esfuerzos de creación de conocimiento interno a la organización” (Expósito-Langa et al., 2005, p. 34). También esta capacidad se ve influenciada por la proximidad, las interacciones y la cooperación que pueden generar las firmas con el contexto local y regional, principalmente, sin perder el horizonte nacional e internacional, para dinamizar la capacidad innovadora.

1.3 CIENCIA, TECNOLOGÍA E INNOVACIÓN, C+T+I, Y SISTEMA DE INNOVACIÓN NACIONAL

El desarrollo de los territorios mirado desde el Sistema de Innovación Nacional y Regional, SINR, facilita analizar el papel individual, colectivo y sistémico de los actores y sectores que contribuyen con el progreso de las regiones desde la Ciencia, Tecnología e Innovación, C+T+I.

Su capacidad de describir y comprender el desarrollo y progreso de los territorios es refrendado por varios países y bloques del mundo. Por ejemplo, según Reid (2009, p. 19) en la Unión Europea-27, bajo el enfoque del Sistema de Innovación Nacional, SIN, se estudia el progreso y desarrollo de los países; el Reino Unido y Australia estudian las políticas de innovación desde el SIN, según DTI (2003), HM Treasury et al. (2007), Venturous Australia (2008) y OCDE (2005) (citados por: Dodgson et al., 2010, p. 3); también, la OCDE utiliza el SIN para realizar enfoques analíticos de las políticas de innovación en aquellos países que la conforman; la Unión Europea y Escandinavia emplea el SIN para diseñar políticas de C+T+I como también para realizar evaluaciones

de las políticas de innovación y su relación con el crecimiento económico y desarrollo de las naciones (Sharif, 2006, p. 745)⁶.

El SINR permite comprender y generar acciones para que las debilidades sociales y económicas, principalmente, existentes en los territorios, sean focos para implementar políticas públicas de C+T+I y las fortalezas escenario para ir robusteciendo el sistema productivo y competitivo de las regiones. El café, el banano, la caña de azúcar, en general, la ganadería y agricultura, pero también la minería y los servicios, transporte, etc., sean epicentros para atraer investigadores con alta formación con el fin de que estos sectores incrementen la productividad y competitividad.

Según Sharif (2006, p. 746), el SIN es el resultado de la construcción social, económica, política y cultural, sectores que al interactuar e interrelacionarse facilitan el desarrollo de las regiones y naciones. Este amalgama de construcciones ha generado la conformación de comunidades epistémicas del mundo académico y político (Haas, 1990 y 1992; Adler y Haas, 1992), de los diferentes sectores, tales como: gubernamentales y estatales, empresariales, económicos, educativos y universitarios, investigativos, entre otros, a lo largo y ancho del mundo (Finlandia, Escandinavia, Holanda, España, México, EEUU, Canadá, Argentina, Chile, etc.)

2. ASPECTOS METODOLOGICOS

Varias fueron las etapas que se analizaron con el fin de observar la robustez del modelo que permitió medir la influencia de la C+T+I sobre el desarrollo territorial, entre las cuales se resaltan:

1.- Esta investigación descriptiva, correlacional cuantitativa y documental se basa en la evidencia teórica-conceptual y empírica, las cuales resaltan que las personas son arrojadas por dinámicas socioeconómicas basadas en economías que se sustentan en

⁶ Para mayor información consultar tesis doctoral: Becas del Estado y Sistema de I+D+I universitario colombiano, Burbano, P. P., Universidad Externado de Colombia, 2013, pp. 49-70

la C+T+I (Hospers, 2003), lo mismo que las variadas organizaciones existentes en un territorio y su desarrollo endógeno, basan su progreso, desarrollo sostenible y avance socioeconómico en los conocimientos que se generan, principalmente, alrededor de la C+T+I, conocimientos que continuamente moldean y dinamizan las fuerzas productivas, empresariales, sociales, educativas, culturales y políticas de las regiones (Adler, 2001; Cooke y Leydesdorff, 2006; Hospers, 2003; Kim y Mauborgne, 1999; Luque, 2001; Powell y Snellman, 2004).

Es decir, estudiar, analizar y medir la influencia de la C+T+I sobre el desarrollo de los departamentos colombianos requiere la confluencia de variables e indicadores que procuran interpretar una realidad influenciada por la ciencia, la tecnología y la innovación. Esa realidad, observada y analizada desde estos factores, precisa delimitar escenarios que confluyen e influyen sobre el desarrollo de las regiones.

En medio de esas imperfecciones, se procura asir la realidad que refleja la C+T+I y su influencia sobre el desarrollo de los departamentos de Colombia, mediante el análisis multivariable, utilizando la técnica del Análisis de Componente Principal, ACP, y el Análisis Factorial, AF, los cuales facilitan reducir datos sin perder mayor información.

Es decir,

“El análisis factorial es una técnica de reducción de datos que sirve para encontrar grupos homogéneos de variables a partir de un conjunto numeroso de variables. Esos grupos homogéneos se forman con variables que correlacionan mucho entre sí y procurando, inicialmente, que unos grupos sean independientes de otros. El análisis factorial es, por tanto, una técnica de reducción de la dimensionalidad de los datos. Su propósito último consiste en buscar el número mínimo de dimensiones capaces de explicar el máximo de información contenida en los datos. A diferencia de lo que ocurre en otras técnicas como el análisis de varianza o el de regresión, en el análisis factorial todas las variables del análisis cumplen el mismo papel: todas ellas son *independientes* en el sentido de que no

existe *a priori* una dependencia conceptual de unas variables sobre otras” (Pérez, 2004, p. 152)

También se utilizó el análisis de componente principal por cuanto permitió reducir el número de variables sin perder mayor información del fenómeno analizado, las variables estudiadas son cuantitativas y no existe preferencias por ellas, no hace falta comprobar la normalidad de distribución de las variables y la técnica permite analizar la interdependencia de las variables. Es decir, este método “tiene por objeto transformar un conjunto de variables, a las que denominaremos variables originales interrelacionadas, en un nuevo conjunto de variables, combinación lineal de las originales, denominadas componentes principales. Estas últimas se caracterizan por estar incorrelacionadas entre sí”. (Pérez, 2004, p. 122). Así mismo, el análisis de componente principal permitió establecer los pesos de cada indicador y dimensión, técnica que también facilitó, mediante la varianza, focalizar la decisión de la componente que mayor información contiene incorporada.

El ACP y AF permiten analizar variables de naturaleza diferente sin requerir supuestos sobre la distribución de las variables e indicadores, facilitando mayor libertad investigativa. Sin embargo, su utilización requiere tener cuidado al momento de analizar e interpretar los resultados investigativos, pues la inclusión o exclusión de variables de las dimensiones que sirven de marco para hacer el ranking puede conllevar a conclusiones equivocadas. (DEyEDPyE, 2013, p. 49)

2.- La información consultada y utilizada para esta investigación son referencias de fuentes oficiales colombianas, las cuales están confinadas en bases de datos para los años 2013, 2014, 2015 y 2016, tales como: DANE¹, OCyT⁷, INFORMES MinCIT⁸, CPC⁹, Informe Competitividad Departamental, COLCIENCIAS¹⁰ y MEN¹¹. Para los análisis

¹ Departamento Nacional de Estadística.

² Observatorio colombiano de Ciencia y Tecnología.

³ Ministerio de Comercio, Industria y Turismo.

⁴ Consejo Privado de Competitividad.

⁵ Departamento Administrativo de Ciencia y Tecnología.

⁶ Ministerio de Educación Nacional.

comparativos internacionales se utilizaron cifras informativas contenida en los informes de C+T+I de la Fundación COTEC, Banco Mundial, Red Iberoamericana de Indicadores de C+T+I, RICYT, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, OCDE, Organización Mundial de la Propiedad Intelectual, OMPI, Banco Interamericano de Desarrollo, BID, principalmente.

3.- Con la base de datos creada para medir la influencia de la C+T+I sobre el desarrollo de los territorios colombianos, se armaron diez dimensiones: infraestructura académica y de investigación; recursos humanos; personal dedicado a procesos de investigación; inversión en variadas actividades de C+T+I; productividad científica y tecnológica; infraestructura y ambiente empresarial; tecnologías de la información y la comunicación y fortalecimiento educativo; ambiente institucional y organizacional; ambiente para articular las capacidades de género a los procesos de C+T+I; y entorno económico, social, político y cultural para fortalecer la competitividad. De igual forma, estas dimensiones fueron conformadas por más de cuarenta variables y más de 140 indicadores.

4.- Se hizo un análisis exploratorio y gráfico de datos con el fin de establecer características entre las variables, tales como: relación existente entre ellas, tendencias y análisis exploratorio de las variables en cuanto a las semejanzas o diferencias, esto con el fin de establecer perspectivas de los datos e identificar las interrelaciones existentes entre ellas. “Los gráficos de dispersión nos dan una idea de las relaciones entre variables y su ajuste” (Pérez, 2004, p. 23). Por ejemplo: relación existente entre patentes y grupos de investigación, inversión en I+D e investigadores, instituciones de educación superior y profesionales. De igual forma, este tipo de análisis también fueron útiles para identificar valores atípicos e inusuales.

5.- La comunalidad proporcionó una varianza alta de cada uno de los indicadores que conforman cada una de las dimensiones, la mayoría por encima de 0,80, facilitando explicar y utilizar el análisis factorial, AF, y el análisis de componente principal, ACP. De igual forma, se obtuvieron unos determinantes, todos ellos, próximos a cero, infiriendo

que las variables y los indicadores empleados están linealmente relacionados y además, es un buen indicador de que la técnica del AF es apta para analizar los indicadores que conforman las dimensiones del Índice departamental de C+T+I. En este orden de ideas, es pertinente destacar que la diagonal de la matriz reproducida refleja las comunalidades finales, como también, resaltar que la matriz de correlaciones residuales contiene residuos con valores más pequeños que grandes, indicador que permite colegir que el modelo es bueno. También, cabe preponderar que la diagonal de la matriz de correlaciones anti-imagen arrojó valores próximos a uno y el resto de elementos fueron valores pequeños (Pérez, 2004).

6.- El análisis multivariado realizado por medio del análisis de componente principal, ACP, y del análisis factorial, AF, arrojó información importante que apunta a considerar que el modelo es óptimo para valorar los resultados del índice departamental de C+T+I, pues facilitó que las diez dimensiones con las variables e indicadores empleados para identificar las variadas influencias que tienen sobre el desarrollo endógeno la C+T+I de cada departamento, lo mismo que las asimetrías existentes entre ellos, indicaron, al momento de hacer los ajustes del modelo de medición empleado, una valoración positiva y acoplada a las bondades y exigencias estadísticas requeridas para estos casos. Varios aspectos así lo confirman:

a.- La correlación de Pearson fue buena: varía entre 0,6 a 0,9 con un nivel de significancia menor de 0,05.

b.- La matriz de correlaciones de las diez dimensiones fue buena, puesto que el determinante es menor o próximo a cero, valor que por ser pequeño indica que existe alta intercorrelación entre las variables; las comunalidades fueron mayores que 0,8 en su gran mayoría; el KMO¹² indicó una varianza entre 0,7 y 0,84; la prueba de Bartlett con un Chi-cuadrado alto y una significancia de cero fue óptima. Estos aspectos indican que existe una alta o significativa correlación entre las variables objeto de estudio, valores

¹² Kaiser-Meyer-Olkin.

apropiados para la aplicación del análisis factorial y análisis de componente principal (Ver cuadro 1). (Ver anexo A)

Es decir,

“La prueba de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) estima un valor que de acuerdo a su ubicación en una escala permitirá concluir si el análisis realizado es conveniente. Este KMO se basa en la relación entre los coeficientes de correlación de Pearson y los coeficientes de correlación parcial entre las variables. En la medida que los primeros sean más altos, el valor estimado estará más cerca de uno, y por tanto el modelo factorial empleado será más efectivo” (INEI, 2002, p. 26)

Cuadro 1. Dimensiones, componentes, varianza y KMO del modelo

DIMENSIÓN	Cantidad de componentes-factores	Varianza total explicada (%)	KMO y Prueba de esfericidad de Bartlett	Valor determinante
1	3	84,66	KMO: 0,824 Chi-cuadrado: 531,261 Gl: 78 Sig.: 0,000	$2,52 \times 10^{-9}$
2	2	90	KMO: 0,713 Chi-cuadrado: 2521,465 Gl: 300 Sig.: 0,000	$1,1 \times 10^{-48}$

3	1	88,3	KMO: 0,751 Chi-cuadrado: 1334,263 Gl: 55 Sig.: 0,000	$8,42 \times 10^{-22}$
4	1	94,1	KMO: 0,706 Chi-cuadrado: 426,888 Gl: 10 Sig.: 0,000	$5,19 \times 10^{-7}$
5	1	83,7	KMO: 0,804 Chi-cuadrado: 1024,843 Gl: 78 Sig.: 0,000	$2,59 \times 10^{-17}$
6	2	78,8	KMO: 0,829 Chi-cuadrado: 201,683 Gl: 28 Sig.: 0,000	0,001
7	4	94,5	KMO: 0,756	$3,95 \times 10^{-41}$

			Chi-cuadrado: 2186,256 Gl: 253 Sig.: 0,000	
8	1	67,2	KMO: 0,813 Chi-cuadrado: 123,941 Gl: 15 Sig.: 0,000	0,014
9	2	94,4	KMO: 0,839 Chi-cuadrado: 2661,744 Gl: 210 Sig.: 0,000	$1,47 \times 10^{-48}$
10	4	76	KMO: 0,745 Chi-cuadrado: 458,143 Gl: 136 Sig.: 0,000	$1,58 \times 10^{-8}$

Fuente: Esta investigación, 2017

c.- Las componentes del análisis factorial permitieron un alto grado de explicación considerando entre una y cuatro componentes de las dimensiones objeto de estudio, componentes-factores que tienen un alto porcentaje de explicación sin perder demasiada

información, seleccionadas según obtuvieron un autovalor mayor que la unidad. La varianza explicada por los componentes-factores oscila entre el 67,2% al 94,5%. (Ver cuadro 1).

d.- La utilización de las técnicas de componente principal y análisis factorial exigen que las variables sean cuantitativas como en el caso investigado. El análisis de componente principal permitió obtener variables sintéticas, las cuales se lograron al combinar las originales y el análisis factorial admitió la consecución de variables sintéticas latentes e inobservables, las cuales se sospechan, a partir de las variables originales (Pérez, 2004, p. 193), al momento de realizar el análisis de las variables y de los indicadores de C+T+I que posee cada departamento. Las dos técnicas son complementarias, pues “el análisis factorial se suele utilizar en la reducción de los datos para identificar un pequeño número de factores que explique la mayoría de la varianza observada en un número mayor de variables manifiestas” (Pérez, 2004, p. 194).

e.- Las diferentes dimensiones fueron reducidas a una y cuatro componentes-factores (Ver cuadro 1), las cuales tienen un poder de explicación que fluctúa, entre el 67% y 94,4%¹³. Así mismo, el nivel de significancia de todas las dimensiones es recomendable.

3. RESULTADOS Y ANÁLISIS

El cuadro 2 visualiza un índice que facilita medir la influencia de la Ciencia, Tecnología e Innovación, C+T+I, sobre el desarrollo territorial, indicando las dimensiones, la posición y la categoría en la que se encuentra cada departamento y la capital colombiana.

Este cuadro facilita realizar los siguientes comentarios y análisis:

¹³ Paquete estadístico empleado: SPSS versión 15. Agradecer a Jesús Portilla, docente de AUNAR, por los oportunos contrastes que hizo del análisis factorial utilizando una versión más actualizada del SPSS, versión 22.

1.- El cuadro 2 visibiliza las grandes asimetrías existentes de los departamentos respecto a Bogotá, como también entre los departamentos que conforman la geografía colombiana. Por ejemplo:

Cuadro 2. Índice departamental de C+T+I, 2017

Departamento	D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7	D8	D9	D10	media geométrica	Posición	CATEGORIA
Bogotá	0,918 11312	0,954 02534	0,983 20819	0,999 99969	0,963 48672	0,872 30258	0,760 65660	0,952 37475	0,947 53436	0,8797 42257	0,920 56854	1	MUY ALTO
Antioquia	0,638 96894	0,249 96777	0,493 66547	0,499 02489	0,441 65729	0,732 75577	0,582 72461	0,744 73480	0,533 30159	0,7745 81547	0,544 31066	2	
Valle	0,534 10584	0,206 56736	0,251 44581	0,235 98631	0,223 67627	0,596 86072	0,324 75079	0,632 27690	0,312 38186	0,6977 57566	0,362 43998	3	
Santander	0,408 17955	0,072 71594	0,159 70606	0,183 94582	0,073 90296	0,447 70085	0,200 85136	0,627 24017	0,234 37210	0,6810 77212	0,237 87855	4	ALTO
Atlántico	0,365 84694	0,116 00754	0,153 41712	0,137 84611	0,068 00714	0,502 08361	0,061 84579	0,568 58365	0,253 40648	0,5796 21710	0,208 90322	5	
Caldas	0,281 55086	0,041 32276	0,134 66033	0,084 19844	0,036 32489	0,448 49012	0,140 36336	0,540 94470	0,106 98487	0,5325 87246	0,157 33911	6	
Cundinamarca	0,384 13018	0,061 80426	0,052 06606	0,046 33071	0,027 62199	0,513 75356	0,023 92222	0,613 93351	0,167 12972	0,4329 35780	0,124 06036	7	
Bolívar	0,246 11171	0,064 04195	0,092 41344	0,023 23831	0,018 26421	0,472 20591	0,019 26560	0,496 63774	0,168 09578	0,5366 32244	0,109 68127	8	

Risarald a	0,237 88097	0,033 96666	0,091 31823	0,000 11828	0,136 59965	0,431 69599	0,017 22301	0,534 79626	0,086 22649	0,5460 5598	0,068 37039	9	MEDIO ALTO
Cauca	0,186 24072	0,048 35658	0,042 17205	0,035 92449	0,000 09921	0,287 40805	0,056 28502	0,398 15709	0,110 84787	0,4069 56067	0,057 47429	10	
Quindío	0,185 49698	0,005 76519	0,047 33090	0,019 99522	0,003 70406	0,290 52655	0,003 32913	0,525 45149	0,055 23133	0,4306 78690	0,046 30511	11	
Boyacá	0,308 71497	0,034 44964	0,034 18137	0,000 07858	0,002 30611	0,271 82722	0,007 28673	0,595 49567	0,149 60481	0,2743 32524	0,035 51121	12	
Tolima	0,252 75597	0,037 18887	0,021 84551	0,000 07880	0,018 50596	0,265 05295	0,001 04976	0,504 97990	0,077 64941	0,5145 34378	0,033 30853	13	
Nariño	0,239 94854	0,026 86650	0,008 77272	0,000 07790	0,001 62900	0,203 18111	0,000 90894	0,404 53059	0,111 64309	0,4337 05856	0,021 94982	14	
Meta	0,231 95658	0,015 33884	0,010 52938	0,000 08822	0,001 47066	0,261 76736	0,000 57054	0,345 43251	0,068 60386	0,5670 91412	0,019 90336	15	MEDIO
Norte de Santand er	0,262 29490	0,013 25122	0,008 45049	0,000 05726	0,000 75037	0,257 38778	0,001 24643	0,429 05636	0,113 44196	0,4505 30694	0,019 71646	16	
Huila	0,202 82919	0,011 09606	0,015 51781	0,000 05953	0,002 47137	0,240 82539	0,000 59583	0,470 28413	0,050 63305	0,4867 07529	0,019 64121	17	

Magdalena	0,088 32474	0,016 03024	0,045 78727	0,000 07780	0,000 20249	0,232 50105	0,000 86780	0,381 27295	0,110 89921	0,4003 38159	0,017 95804	18		
Córdoba	0,234 18850	0,010 49372	0,035 64584	0,000 10027	0,000 03886	0,186 48536	0,000 80541	0,371 45976	0,118 25341	0,4091 61317	0,015 71980	19		
Cesar	0,177 55129	0,006 33086	0,008 46742	0,000 05874	0,000 04195	0,180 78179	0,000 85325	0,417 75100	0,045 56033	0,3845 71042	0,011 02283	20		
La Guajira	0,100 33193	0,005 22301	0,007 33499	0,000 04324	0,000 07397	0,074 25619	0,000 40933	0,340 72737	0,037 56826	0,3257 49118	0,008 30350	21		
Sucre	0,120 27408	0,005 74334	0,004 21079	0,000 04877	0,000 03580	0,071 71988	0,000 46995	0,364 67045	0,038 09149	0,1808 67516	0,007 30045	22		
Choco	0,031 27634	0,003 24745	0,002 86490	0,000 05375	0,000 07051	0,091 90517	0,000 30974	0,092 74505	0,011 47513	0,2673 33672	0,004 95556	23		BAJO
Caquetá	0,095 24932	0,004 99188	0,001 40750	0,000 04662	0,000 04654	0,130 83639	0,000 23597	0,038 34444	0,014 75541	0,1880 66116	0,004 65420	24		
Casanare	0,073 70876	0,002 14718	0,000 53409	0,000 00235	0,000 01900	0,245 89363	0,000 20151	0,167 68348	0,006 73875	0,1177 66680	0,002 75223	25		
San Andrés	0,017 99090	0,000 82272	0,000 40030	0,000 03153	0,000 00243	0,139 20369	0,000 14117	0,264 56162	0,001 86319	0,2443 7552	0,002 00969	26		
Arauca	0,046 50946	0,001 03171	0,000 10895	0,000 04294	0,000 00243	0,072 06764	0,000 19200	0,026 75820	0,018 86623	0,1460 82928	0,001 88173	27		

Amazonas	0,019 45496	0,000 99391	0,003 61295	0,000 06255	0,000 02927	0,022 80806	0,000 07674	0,001 64376	0,002 46532	0,0991 83684	0,001 56826	28	MUY BAJO
Putumayo	0,020 93938	0,001 22465	0,000 00323	0,000 03049	0,000 04373	0,154 76121	0,000 05167	0,030 37789	0,004 15288	0,2018 57333	0,001 36501	29	
Guaviare	0,019 90722	0,000 15963	0,000 02138	0,000 04920	0,000 00243	0,024 42383	0,000 01454	0,014 58384	0,001 48172	0,0654 27890	0,000 57685	30	
Vichada	0,002 15093	0,000 13258	0,000 00249	0,000 02975	0,000 00243	0,002 55462	0,000 00983	0,002 28050	0,000 75642	0,0206 61280	0,000 18463	31	
Guainía	0,000 28605	0,000 06136	0,000 00293	0,000 01793	0,000 00727	0,025 83109	0,000 01172	0,004 61508	0,000 04482	0,0009 54005	0,000 11489	32	
Vaupés	0,002 74115	0,000 01673	0,000 00310	0,000 04175	0,000 00243	0,000 04407	0,000 00303	0,002 82358	0,000 16893	0,0024 93329	0,000 06853	33	

Fuente: esta investigación, 2017

- Bogotá, dimensión 1, supera en casi tres veces (2,973983) a Boyacá, pero existe una marcada diferencia respecto a Vaupés de 334,9372. Es decir, Vaupés tiene escasez, por donde la busque, de programas de especialización y maestría, lo mismo que baja cobertura en internet, entre otros indicadores de la dimensión INFRAESTRUCTURA ACADÉMICA Y DE INVESTIGACIÓN. Con relación al índice general, es decir, considerando las diez dimensiones, Bogotá es de 13.433,1 veces superior a Vaupés. En este departamento hay insuficiencia garrafal en C+T+I. La capital de Colombia se ubica en la categoría MUY ALTO, Boyacá en MEDIO ALTO y Vaupés en MUY BAJO.
- Antioquia, respecto a la dimensión 5, productividad científica y tecnológica, es un poco más de 271 veces superior a Nariño y este está por encima de Guainía en 224,1 veces. Es decir, tanto en Nariño como en Guainía, es inexistente la solicitud y concesión de patentes, diseños industriales, prototipos, entre otros. Así mismo, a partir del índice departamental general, Antioquia supera a Nariño y a Guainía en 24,8 y 4.737,7 respectivamente. Antioquia se ubica en la categoría MUY ALTO, Nariño como MEDIO ALTO y Guainía como MUY BAJO.

Las posiciones de los departamentos respecto a cada dimensión se pueden visualizar en el cuadro 4. Los únicos departamentos que conservan las posiciones en todas las dimensiones son Antioquia y Valle del Cauca, departamentos que con respecto a Bogotá tienen que hacer grandes esfuerzos para equiparar a la capital de Colombia en todas las dimensiones, según se puede complementar la comparación con los índices del cuadro 3.

De igual forma, Nariño fluctúa su posición respecto a cada dimensión entre el puesto 12, dimensión 1, infraestructura académica y de investigación, y la posición 19, dimensión 6, infraestructura y ambiente empresarial. Casanare pasa por el puesto 16, dimensión 6, luego posición 25, dimensión 7, tecnologías de la información y la comunicación y fortalecimiento educativo, hasta ocupar el lugar 33, dimensión 4, inversión en variadas actividades de C+T+I. Estos dos departamentos evidencian índices bastantes distantes de Bogotá, lo mismo que de Antioquia y Valle del Cauca (Ver cuadro 3).

Cuadro 3. Posición departamental según las diferentes dimensiones, 2017

Departamento	D1 Posición	D2 Posición	D3 Posición	D4 Posición	D5 Posición	D6 Posición	D7 Posición	D8 Posición	D9 Posición	D10 Posición
Cotacachi	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
El Oro	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
El Zulia	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Santander	4	5	4	4	5	8	4	4	5	4
Dinamarca	5	7	9	7	8	4	8	5	7	1
Antioquia	6	4	5	5	6	5	6	7	4	5
Quindío	7	11	14	15	13	12	11	6	8	2
Valle del Cauca	8	9	6	6	7	7	5	8	14	9
Santander	9	16	20	21	16	15	13	14	10	1
Magdalena	10	10	15	14	9	13	14	11	16	1
Cesar	11	6	7	9	10	6	9	12	6	8
Boyacá	12	13	18	16	14	19	15	16	11	1
Atlántico	13	12	8	11	4	9	10	9	15	7
Córdoba	14	18	13	12	24	20	18	19	9	1
Antioquia	15	15	17	13	15	14	20	21	17	6
Magdalena	16	17	16	19	12	17	19	13	19	1
Antioquia	17	8	12	8	18	11	7	17	13	1
Quindío	18	20	10	10	11	10	12	10	18	1
Cesar	19	19	19	20	23	21	17	15	20	1
Magdalena	20	21	22	24	25	28	21	20	21	2
Guajira	21	22	21	26	19	26	22	22	22	2
Cauca	22	23	25	25	21	24	24	26	24	2
Magdalena	23	14	11	17	17	18	16	18	12	1
Magdalena	24	25	26	33	27	16	25	24	26	2
Cauca	25	27	28	27	29	27	26	28	23	2
Cauca	26	24	24	22	20	25	23	25	25	2
Magdalena	27	26	30	30	22	22	29	27	27	2
Magdalena	28	30	29	23	30	30	30	29	30	3
Magdalena	29	28	23	18	26	31	28	33	28	2
Magdalena	30	29	27	29	31	23	27	23	29	2
Magdalena	31	33	31	28	32	32	33	31	32	3

ada	32	31	33	31	33	33	32	32	31	3
inía	33	32	32	32	28	29	31	30	33	3

Fuente: esta investigación, 2017

2.- Así mismo, el departamento del Amazonas en la dimensión 1, infraestructura académica y de investigación, ocupa el puesto 29; dimensión 8, ambiente institucional y organizacional, se ubica en el puesto 33. Este departamento, bajo el índice general, teniendo en cuenta las diez dimensiones, se encuentra posicionado en el puesto 28, lugar que lo ubica en la categoría BAJA. (Ver cuadro 2 y 3)

Con respecto a los indicadores de cada dimensión, por ejemplo, la dimensión 1, el indicador: penetración de internet banda ancha fijo, tiene un índice de 0,009858, guarismo que indica la existencia de escasos suscriptores de internet y ocupa el puesto 29 en esta dimensión. De igual manera, referenciando el indicador: cantidad de grupos de investigación A1, su índice fue de 0,000002, ocupando el puesto 23 en la dimensión 3, la cual hace alusión al personal dedicado a procesos de investigación.

En general, aquellos departamentos categorizados de medio alto, medio, bajo y muy bajo, tienen grandes dificultades para equipar a aquellos departamentos categorizados como muy alto y alto. En estas dos últimas categorías mencionadas solamente se encuentran 7 departamentos y Bogotá, tres en muy alto y cinco en alto. Esto permite aseverar que en más de dos o tres décadas los siete departamentos pueden avanzar a tener las condiciones de C+T+I de Bogotá. Por el contrario, los otros 25 departamentos tendrán que hacer grandes esfuerzos institucionales para que entre 50 y 120 años puedan aproximarse a las condiciones actuales de Bogotá.

Es decir, el 78,1% de los departamentos, haciendo grandes esfuerzos en cada una de las diez dimensiones y focalizando acciones concretas en cada uno de los más de 140 indicadores, podrán acercarse a las condiciones actuales de Bogotá, en un tiempo aproximado entre 50 a 120 años. Y el 21,9% de los departamentos gozan de una mayor probabilidad de acercarse con mayor rapidez a las condiciones de Bogotá, aproximación que se debe ver en una línea de tiempo entre 20 a 30 años. No hay duda, la C+T+I visibilizada por los indicadores de las diez dimensiones del índice departamental, según

cuadro 2, indican grandes falencias, pronunciadas desigualdades y previsibles inequidades entorno al conocimiento.

La C+T+I son una ruta indispensable para la salud, la educación, la industria, las vías, la agricultura, la ganadería,... son el camino más claro para reducir las grandes desigualdades existentes entre los departamentos. La C+T+I son vitales para generar desarrollo en las regiones. A través de ellas se pueden reducir las brechas entre departamentos pobres y ricos, entre regiones que cuentan con todo y aquellas que teniendo todo les falta todo.

3.- También, el índice 0,91811312 de Bogotá, dimensión 1, infraestructura académica y de investigación, respecto a 0,23994854 del departamento de Nariño y al 0,02093938 del Putumayo, indica que la capital de Colombia goza de buena cobertura educativa universitaria, las personas que viven en Bogotá tienen mayor cantidad de organizaciones e instituciones que ofertan servicios educativos para estudiar variadas carreras del nivel técnico, tecnológico y profesional, por resaltar algunos indicadores, generando mayores oportunidades para sus habitantes. Por el contrario, en Nariño como en el Putumayo, las dificultades que tienen los habitantes de estos territorios para estudiar son mayores, siendo en el primero más fácil que en el segundo. Pero también, reflejan inequidad y vulnerabilidad para sus moradores, evidenciándose mayor desigualdad y ocasionando mayores efectos, de mayor a menor, en el Putumayo que en Nariño y Bogotá respectivamente.

Bajo este marco, los departamentos colombianos muestran variadas asimetrías respecto a las capacidades de absorción de conocimientos de C+T+I que tiene Bogotá. La dimensión uno, infraestructura académica y de investigación, evidencia grandes desigualdades entre los departamentos periféricos, tales como: Putumayo, Arauca, Caquetá, Vaupés y Vichada, por nombrar algunos, respecto a los del centro, como: Bogotá, Cundinamarca, Valle del Cauca, Tolima, Antioquia, entre otros. Es decir, el porcentaje de estudiantes del sistema universitario, la cantidad de instituciones de educación superior ofertando programas técnicos, tecnológicos, profesionales, maestrías y doctorados, lo mismo que el número de instituciones que participan en proyectos ondas, estimulando el espíritu científico es, en los primeros departamentos, insuficientes y en los segundos cuantiosos. La capacidad de absorción de conocimientos de C+T+I en los

primeros es más limitado por cuanto la capacidad de aprendizaje individual y colectivo, lo mismo que los obstáculos que se presentan al momento de integrar los conocimientos a las organizaciones para generar innovaciones es mayúsculo, contrario a los segundos, los cuales cuentan con dinámicas integradoras de las capacidades de C+T+I con el desarrollo territorial.

En esta línea, la capacidad de absorción de conocimientos de C+T+I entre los actores y sectores se logra en la medida en que los investigadores, los grupos de investigación, las empresas y las universidades, entre otros, actúan de forma sistémica. Por ejemplo, la generación y transferencia de conocimientos del modelo STI (Science, Technology e Innovation) requiere de grupos de investigación e investigadores de las ciencias básicas e ingenierías, pues éste modelo exige para identificar, asimilar, transformar y aplicar conocimientos (Cohen y Levinthal, 1990; Zahra y George, 2002; Lane *et al.*, 2006) personal altamente calificado, debido al origen científico y tecnológico de los conocimientos explícitos y codificados ocasionados por los procesos de I+D+I (Jensen, Johnson, Lorenz y Lundvall, 2007).

El modelo STI (Jensen, Johnson, Lorenz y Lundvall, 2007) para su implementación requiere alta densidad de investigadores en varios sectores del Sistema de Innovación Regional, SIR, como son las empresas industriales y de servicios, las universidades, los centros y parques tecnológicos, las incubadoras de empresas, los institutos tecnológicos, entre otros, los cuales juegan un papel fundamental para realizar investigación básica, adapten y adopten investigaciones de frontera que se diseminan por las mejores universidades del mundo y cuyos hallazgos se publican en revistas especializadas. Este panorama de exigencias investigativas, si acaso, se lo puede conseguir, en la medida en que exista coordinación sistémica productiva y competitiva, en dos o tres departamentos colombianos, Antioquia, Valle del Cauca y Bogotá.

Los indicadores del índice departamental de C+T+I revelan que nos hace falta una tasa mayor de investigadores a la actual en cada uno de los territorios, para poder implementar el modelo STI (Jensen, Johnson, Lorenz y Lundvall, 2007). Por ejemplo, según la OCyT (2016, p. 62), entre los años 2006-2015 la tasa de crecimiento de los grupos de investigación avalados por alguna institución del Sistema de innovación Regional, SIR, estuvo bajísimo, muestra de ello fue la producida entre los años 2014 y 2015 del 0,018%;

también, para ese mismo periodo, 2006-2015, los grupos de investigación activos creció hasta el año 2012 y, después, han comenzado a descender de manera vertiginosa, pues para 2014-2015, la tasa de crecimiento negativo estuvo en el 43,33%; de igual forma, la tasa de crecimiento de los grupos de investigación no activos ha ido en aumento, para 2014-2015 la tasa fue del 55,96%.

Es decir, Bogotá pasó de tener 1.912 grupos activos en 2014 a 1.331 en 2015 y 421 grupos de investigación no activos, 2014, a 1.003 en 2015. Antioquia de 626 a 481 grupos activos y de 77 a 222 no activos entre 2014 y 2015, respectivamente (OCyT, 2016, p. 66). Si esto ha venido pasando en aquellos territorios más adelantados respecto a este índice departamental de C+T+I, no se puede esperar sino de lo mismo en departamentos como Nariño, Boyacá, Cundinamarca, entre otros. Pero existen departamentos, hoy con categoría MUY BAJA, como Putumayo, Guaviare, Vichada, Guainía y Vaupés que no han tenido grupos de investigación categorizados en COLCIENCIAS.

Para el caso de los investigadores paso lo mismo que a los grupos de investigación. En el 2006 había 14.710, en el 2015 se pasó a 6.036, existiendo una disminución de más del 58% en esos diez años. Entre 2006-2015, Bogotá paso de tener 6.120 a 5.779, Valle del Cauca de 1.164 a 982, Magdalena de 162 a 129, Risaralda de 381 a 282, entre otros. En general, si bien algunos pocos departamentos incrementaron la cantidad de investigadores, como Nariño, Santander, Huila, entre otros, hubo decrecimiento de investigadores entre los territorios colombianos.

Si hubo disminución de grupos de investigación e investigadores, el modelo STI (Jensen, Johnson, Lorenz y Lundvall, 2007) que se implementa con mayor densidad de talento humano capacitado al existente actualmente, es bastante improbable de hacerlo operativo en el mediano plazo. Todos los departamentos deben enfilarse acciones para implementar políticas públicas de C+T+I para fortalecer los grupos de investigación y formar talento humano, ojalá a nivel de doctorado o Ph.D. Por ahora, el modelo STI, en más del 95% de los departamentos no se puede realizar.

4. CONCLUSIONES

El desarrollo de los territorios desde la perspectiva de la C+T+I requiere de la confluencia de varios actores y factores con el fin de ir atenuando progresivamente las grandes y profundas asimetrías hoy existentes entre los departamentos colombianos, desigualdades resaltadas en este índice departamental de C+T+I y que facilita distinguir los siguientes aspectos generales:

1.- El desarrollo endógeno territorial mediante procesos de C+T+I requieren, para lograr retornos, de inversiones de largo plazo. Sin embargo, las condiciones sociales, económicas y políticas de Colombia, han venido estableciendo comportamientos para que este tipo de inversiones se haga para el corto plazo, visión que ralentiza, desde la C+T+I, el desarrollo de los territorios. Estas circunstancias favorecen ambientes para continuar con la pobreza material y cognitiva e impiden encontrar en la C+T+I las bondades que tienen para mejorar las condiciones de vida de los colombianos.

2.- Los sistemas de innovación regional y nacional, desde el punto de vista teórico-conceptual, al contar con talento humano capacitado y formado genera escenarios para asimilar con más facilidad conocimientos que se originan a nivel interno y externo, los cuales incrementan la capacidad de absorción de conocimientos de C+T+I, creando destrezas y habilidades para “identificar, asimilar y explotar el conocimiento de su entorno”, según Cohen y Levinthal (1989) (citado por Expósito-Langa et al. 2009, p. 30), como también para dinamizar la comercialización, prospectar tendencias tecnológicas y oportunidades y lograr, de esta manera, ventajas competitivas (Expósito-Langa et al. 2009, p. 30). La capacidad de absorción de conocimientos indica generar procesos de aprendizaje en las organizaciones y en los sistemas de innovación, según Bellandi (1996), conocimientos adaptados y adoptados para las regiones, los cuales se contextualizan a la manera de Becattini (2005), ocasionando transformaciones internas y externas, dando evidencias de los procesos de ubicuidad del conocimiento, pues diversas organizaciones a nivel regional, nacional e internacional pueden estar utilizando el conocimiento de manera simultánea y bajo perspectivas de usos diferentes, según Maskell (2001).

Por ejemplo, el talento humano capacitado en todos los departamentos del país es vital para dinamizar los ambientes empresariales y sociales. Meta, Norte de Santander, Huila, Magdalena, entre otros, categorizados en MEDIA, cuentan con ambientes institucionales y organizacionales medianamente apropiados para facilitar que los bachilleres pasen a la

universidad, las familias y hogares gozan de una visión del estudio bastante baja y no le dan importancia a la misma para salir de la pobreza material y cognitiva, las escasas universidades que se encuentran en estos departamentos se ubican en un nivel intermedio según el ranking MIDE, se siguen muriendo los niños a temprana edad, en fin, los obstáculos son visibles e impiden de manera sustancial que la C+T+I se conecte con las empresas, las industrias, las universidades, los centros y parques tecnológicos, las administraciones públicas, ... para ocasionar mejoras significativas sobre la calidad de vida de sus habitantes.

Si esto pasa en aquellos departamentos categoría MEDIA, que se puede esperar que suceda en aquellos ubicados en BAJA y MUY BAJA. En éstos existen mayores dificultades para estudiar primaria y secundaria, para finalizar el bachillerato, para adelantar estudios técnicos y tecnológicos, pues la universidad todavía es un sueño para miles de familias y jóvenes. También, en estas regiones, los investigadores llegan de otros lados, se llevan la información para publicar y patentar conocimientos ancestrales y culturales en otros lugares y en otros idiomas, renace la colonización, pero esta vez es una colonización cognitiva. En estos territorios la ausencia de la C+T+I es notoria y de manera exigua se vivencia sus bondades.

De igual forma, gozar de personas capacitadas en una región posibilita lograr mayores y mejores cotas de creación de conocimiento (Nonaka y Takeuchi, 1995), acrecentar la capacidad de absorción de conocimiento (Zahra y George, 2002), facilitar y crear escenarios para hacer efectiva la integración de conocimientos (Grant, 1996) y dar un amplio margen para que los profesionales, académicos e investigadores, en asocio con las diversas organizaciones de una región puedan reconfigurar el conocimiento (Lavie, 2006; Inkpen y Dinur, 1998).

En este orden de ideas, las regiones, los sistemas de innovación, provocan diversos resultados económicos, sociales y políticos y culturales si cuentan con talento humano capaces de aprovechar las oportunidades que ellas tienen. Ya Marshall (1923), evidenciaba los éxitos de los distritos industriales si existía como eje articulador de toda la complejidad exitosa, productiva y comercial,... a profesionales de las diferentes áreas del conocimiento cooperando, pero también compitiendo. No de otra forma, se podría explicar diferentes éxitos mundiales parecidos a Silicón Valley. Las universidades, las empresas y

el Estado se han unido, bajo objetivos diferentes pero convergentes, para catalizar políticas en torno a la formación de personas que respondan a las exigencias científicas, tecnológicas, sociales y de innovación.

Es decir, regiones con variedad de profesionales, coadyuvan con el desarrollo sostenible y amplían el abanico de oportunidades, asimilan en menor tiempo las crisis y prospectan escenarios oportunos para atenuar los desequilibrios subyacentes en los avances de la ciencia, tecnología e innovación.

“A partir de observaciones empíricas, Schultz sostiene que la educación dota a los individuos de una mejor preparación para hacer frente a los desequilibrios. Cuando el individuo se ve expuesto a cambios en términos de nuevas oportunidades tecnológicas, resultará más o menos competente a la hora de dar con una solución, y se supone que uno de los mayores impactos de la educación consiste en reforzar esa competencia que Schultz describe como «empresarial»” (Lundvall y Lorenz, 2010, p. 57).

Los procesos de desarrollo de las regiones al venir de adentro, de sus actores, implican que el talento humano se convierte en el eje articulador de la compleja integración de los procesos sociales, económicos, políticos y culturales, y son las personas las que van creando ambientes de mayor confianza y cohesión social, elementos esenciales para dinamizar diversos tipos de inversiones. Por ejemplo, los países escandinavos, han superado en generación de empleo, crecimiento económico y productividad a la Europa continental, Reino Unido y EEUU, ventajas que han provenido, principalmente, de “el capital social¹⁴ y la confianza”, (Lundvall y Lorenz, 2010, p. 83), pues, “entre 1990 y 2005, la tasa media de crecimiento anual de la productividad en el trabajo en el sector privado fue del 2,6 por ciento en los países nórdicos, mientras que en el resto de la Eurozona era del 1,3, del 2,0, en EEUU y del 2,1, en el Reino Unido” (Lundvall y Lorenz, 2010, p. 83), clasificación elaborada por el Foro Económico Mundial del año de 2005.

¹⁴ Capital social se define como “la voluntad y la capacidad de los ciudadanos de comprometerse unos con otros, colaborar y confiar entre sí en procesos de intercambio y de aprendizaje interactivo” (Lundvall y Lorenz, 2010, p. 84). También, Capital social: conjunto de factores intangibles como valores, normas, actitudes, redes y similares que se encuentran dentro de una comunidad y que facilitan la coordinación y la cooperación para obtener beneficios mutuos (Putnam, 1993; citado por Elola et al., 2010, p. 355).

En definitiva, la C+T+I ha sido y será por varios años más en el país un factor de incipiente influencia sobre el desarrollo de los departamentos colombianos. Aún se sigue viendo y padeciendo la exclusión social, cultural, económica y digital en las veredas, los municipios y departamentos porque la C+T+I no ha sido estratégica para dinamizar el desarrollo endógeno de los territorios.

BIBLIOGRAFIA

ADLER, P.S. (2001). Market hierarchy and trust: The knowledge economy and the future of capitalism. *Organization Science*, 12(2), 215-234.

ADLER, E., HAAS, P.M. (1992), Conclusion: epistemic communities, world order, and the creation of a reflective research program. *International Organization* 46 (1), 367–390.

BELLANDI, M. (1996): «Innovation and change in the Marshallian industrial districts», *European Planning Studies*, 4 (3), 357-368.

BURBANO, P. P. (2013). Becas del Estado y Sistema de I+D+I universitario colombiano (tesis doctoral), Universidad Externado de Colombia, Facultad de Finanzas, Gobierno y Relaciones Internacionales, Bogotá.

COHEN, W.M. y LEVINTHAL, D. (1990). Absorptive capacity: a new perspective on learning and innovation. *Administrative Science Quarterly*, 35(1), 128-152.

COOKE, P. y LEYDESDORFF, L. (2006). Regional development in the knowledge-based economy: the construction of advantages. *Journal of Technology Transfer*, 31(1), 5-15.

DEPARTAMENTO DE ESTUDIOS Y EVALUACIÓN DE LA DIVISIÓN DE POLÍTICAS Y ESTUDIOS (2013), Diseño Metodológico de Índice de Competitividad Comunal/Ciudades, Santiago de Chile: U. Chile.

DODGSON, M., HUGHES, A., FOSTER, J., MERCALFE, J. S. (2010), Systems thinking, market failure, and the development of innovation policy: The case of Australia. UQ Economics Discussion Paper No. 403: Department of Economics, University of Queensland. And Centre for Business Research Working Paper 397, University of Cambridge.

DTI (2003) '*Competing in the Global Economy: The Innovation Challenge*', in D. o. T. a. Industry (ed).

EXPÓSITO-LANGA, M.; MOLINA-MORALES, F. X.; y CAPÓ-VICEDO, J. (2009), Influencia de las dimensiones de la capacidad de absorción en el desarrollo de nuevos productos en un contexto de distrito industrial. Un estudio empírico al caso del textil valenciano, en *Revista Investigaciones Regionales*, 17, Madrid, pp. 29-50.

GRANT, R. M. (1996). *Dirección estratégica. Conceptos, técnicas y aplicaciones*. Madrid: Civitas.

GIULIANI, E. (2005): «Cluster absorptive capacity-Why do some clusters forge ahead and others lag behind?», *European Urban and Regional Studies* 12(3): 269-288.

HAAS, E.B. (1990), *When Knowledge is Power: Three Models of Change in International Organizations*. University of California Press, Berkeley, CA.

HAAS, P.M. (1992), Introduction: epistemic communities and international policy coordination. *International Organization* 46 (1), 1–35.

HOSPERS, G.-J. (2003). Creative cities: breeding places on the knowledge economy. *Knowledge, Technology, and Policy*, 16(3), 143–172.

INEI (2002), *Guía para la aplicación del análisis multivariado a las encuestas de hogares*, Lima, Perú, Talleres de la Oficina Técnica de Administración del INEI

INKPEN, A. C.; DINUR, A. (1998). Knowledge management processes and international joint ventures. *Organization Science*, Vol. 9, No. 4, pp. 454-468.

JENSEN, M., JOHNSON, B., LORENZ, E. Y LUNDEVALL, B. (2007). Forms of knowledge and modes of innovation. *Research Policy*, 36(5), 680–693.

KIM, W.C. y MAUBORGNE, R. (1999). Creating the new market space. *Harvard Business Review*, 77(1), 83–93.

LANE, P.J.; KOKA, B. y PATHAK, S. (2006). The reification of absorptive capacity: a critical review and rejuvenation of the construct. *Academy of Management Review*, 31(4), 833-863.

LAVIE, D. (2006). Capability reconfiguration: An analysis of incumbent responses to technological change. *Academy of Management Review*, Vol. 31, No. 1, pp. 153-174.

LUNDEVALL, Bengt-Åke y LORENZ, Edward (2010), *Innovación y desarrollo de competencias en la economía del aprendizaje. Implicaciones para las políticas de innovación*, en Coordinador: Parrilli, M. D., *Innovación y aprendizaje: Lecciones para el diseño de políticas*, País Vasco: Innobasque, Agencia Vasca de la Innovación y Parque Tecnológico de Bizkaía

LUQUE, E. (2001). Whose knowledge economy? *Social Epistemology*, 15(3), 187–200.

MACHADO F. y GÓMEZ, W. (2005), Hacia la epistemología de la explicación estadística, en *Revista Ciencias de la Educación*, Año 5, Vol. 2, No. 26, Valencia, España, pp. 213-224. *Philosophy of Psychology and Cognitive Science*. New York: Elsevier.

MARSHALL, A. (1925): *Principles of economics*. Macmillan, London.

MASKELL, P. (2001), Knowledge Creation and Diffusion in Geographic Clusters *International Journal of Innovation Management* 5(2): 213 –237

NONAKA, I. y TAKEOUCHI, H. (1995): *The Knowledge-Creating Company: How Japanese Companies Create the Dynamics for Innovation*, Oxford University Press, Nueva York.

OCDE, (2005) ' Innovation Policy and Performance: A Cross Country Comparison', Paris: OECD.

OCyT, Observatorio Colombiano de Ciencia y Tecnología (2016), Observatorio de ciencia y tecnología. Colombia 2016, Bogotá: Ediciones Ántropos Ltda.

PÉREZ, C. (2004). *Técnicas de Análisis Multivariante de Datos*. Madrid: Pearson Educación, S.A.

POWELL, W.W. y SNELLMAN, K. (2004). The knowledge economy. *Annual Review of Sociology*, 30, 199-220.

REID, A. (2009), Systems failures and innovation policy: do national policies reflect differentiated challenges in the EU27? Observations from a decade of the European TrendChart on Innovation, Position paper presented to the 6 Countries Programme workshop on *New economic ground for innovation policy*, 14 September 2009, Bilbao, Spain

SHARIF, N. (2006), Emergence and development of the National Innovation Systems concept, en *Research Policy* 35 (2006) 745–766.

VENTUROUS AUSTRALIA (2008), 'Venturous Australia', Melbourne: Cutler & Co.

ZAHRA, S.A. y GEORGE, G. (2002). Absorptive capacity: a review, reconceptualization, and extension. *Academy of Management Review*, 27(2), 185-203.

3.

MIS PRIMEROS TEXTOS DESCRIPTIVOS

Esperanza Rojas-Cristancho

Estudiante de Maestría en Educación Modalidad Profundización.

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Tunja (Boyacá)

(e-mail: espera2401@gmail.com).

Astrid Ofelia Buitrago-Vivas

Estudiante de Maestría en Educación Modalidad Profundización.

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Tunja (Boyacá)

(e-mail: astridobv@gmail.com)

Resumen

La pedagogía de la escritura, a veces, no tiene en cuenta los intereses y necesidades de los niños, pues son escasas las oportunidades que se les brinda para producir sus propios textos escritos, por tal motivo, al finalizar el año escolar, los estudiantes de primer grado, no han desarrollado de manera adecuada las habilidades para la competencia escritora; lo anterior motiva a las autoras a adelantar este trabajo de investigación, con el objetivo de implementar una secuencia didáctica, sobre textos descriptivos en el aula de grado segundo, de una institución educativa de la ciudad de Duitama, para favorecer la producción escrita de los estudiantes. Esta investigación cualitativa se desarrolla a través de las fases de la investigación-acción. Se diseña y aplica un taller diagnóstico de producción de textos descriptivos de personas, animales, objetos y lugares. Se lo valora por medio de una rúbrica, gracias a un análisis de contenido, acorde con las estructuras textuales, ya que estas le dan coherencia y cohesión a este tipo de texto. A través del

diagnóstico se determinan las dificultades y se planean los talleres de intervención de la secuencia, que permiten profundizar y adquirir conocimientos sobre el texto descriptivo.

Palabras claves: secuencia didáctica, texto descriptivo, coherencia, cohesión, análisis de contenido.

Abstract

The pedagogy of writing, sometimes, does not take into account the interests and needs of children, because there are few opportunities that are offered to produce their own written texts for this reason, at the end of the school year, the first grade students, they have not adequately developed the skills for the writing competence; this motivates the authors to advance this research work, with the objective of implementing a didactic sequence, about descriptive texts in the second grade classroom, of an educational institution in the city of Duitama, to favor the written production of the students. This qualitative research is developed through the phases of action research. A diagnostic workshop for the production of descriptive texts of people, animals, objects and places is designed and applied. It is valued by means of a rubric, thanks to a content analysis, according to the textual structures, since these give coherence and cohesion to this type of text. Through the diagnosis the difficulties are determined and the intervention workshops of the sequence are planned, which allow to deepen and acquire knowledge about the descriptive text.

Key Words: didactic sequence, descriptive text, coherence, cohesion, content analysis.

Introducción

Desde la labor docente se ha visto la necesidad que el niño se exprese en forma espontánea en sus escritos, de manera que dé a conocer sus pensamientos, en el medio sociocultural en el que se desenvuelve, y manifieste sus intereses y necesidades, y así, lo que escriba tenga un verdadero significado y sentido.

El niño al alcanzar su proceso de adquisición de la escritura presenta dificultades para plasmar sus ideas en forma escrita, entre las cuales se encuentran: escasa fluidez al escribir, textos muy cortos, inconvenientes de gramática y ortografía, escasa estructuración de las ideas para formar oraciones, falta de utilización de conectores, escaso conocimiento de los diferentes géneros textuales, entre otras irregularidades, al escribir texto espontáneo; mostrando falta de coherencia y cohesión en los escritos.

Por tal razón, se ha planteado la pregunta de investigación: ¿Cuál es el resultado de implementar una secuencia didáctica: descripción escrita, en el aula de segundo primaria, para favorecer la producción escrita de los niños; Pues, desde los Estándares Básicos de Competencia de Lenguaje para el ciclo de primero a tercero, que plantea el Ministerio de Educación Nacional (2006) se promueve la producción de textos escritos que respondan a diversas necesidades comunicativas y apunta a desarrollar un plan textual para producción de texto descriptivo; de igual manera, en los Derechos Básicos de Aprendizaje segunda versión (2016) para grado segundo en el derecho número 8, propone producir diferentes tipos de textos para atender a un propósito comunicativo particular, que en este caso viene a ser la producción de texto descriptivo.

En tal sentido, se consultó y profundizó la temática a que se refiere la presente investigación, con el fin de adquirir las herramientas necesarias para planear una intervención que dé solución a la problemática planteada. A continuación, se tienen en cuenta algunos referentes teóricos, que aportan para el presente trabajo.

Sánchez y Borzone (2010, p. 1-29), en su artículo de investigación, “Enseñar a escribir textos desde los modelos de escritura a la práctica en el aula”, plantean que desde hace algunos años la enseñanza de la escritura tradicional dejó de verse como un producto y pasó a prestársele mayor interés al proceso; las autoras hacen un análisis de los aportes teóricos de los modelos relevantes de escritura que han surgido y plantean una propuesta de intervención en el aula, a un grupo de estudiantes de grado primero.

Para García y Manterola (2016, p. 1, 6) en su artículo “Las secuencias didácticas de lengua: una encrucijada entre teoría y metodología” presentan un estudio, que parte de las dificultades teóricas y metodológicas de los profesores, frente a la concepción disociada de secuencia didáctica y del género textual. Dan como resultado las dificultades en la aplicación de los lineamientos o criterios en los que debe prestar atención el docente a la hora de diseñar secuencias didácticas.

Este estudio aporta al presente proyecto de investigación, ya que muestra los criterios metodológicos que se debe tener en cuenta para planear y evaluar secuencias didácticas; estos criterios son: la explicitación del proyecto de aula en el que se inserta el trabajo de género textual; el segundo criterio es la formulación de una consigna que conduzca a la producción del género textual objeto de aprendizaje; el tercer criterio es la presencia de los elementos básicos que constituyen la secuencia didáctica (texto inicial, talleres o módulos, texto final...); el cuarto criterio es la selección y modo de organización de los contenidos trabajados en las actividades, y el quinto es la

adecuación de la terminología en relación con el modelo en el que se inscriben las secuencias didácticas en concordancia con el grado escolar de los estudiantes.

En la tesis de maestría en educación, líneas de investigación en el campo semántico del lenguaje, de la Pontificia Universidad Javeriana, Buitrago, Torres y Hernández (2009. p. 7, 153) plantean las dificultades del docente para lograr la interrelación de los contenidos de enseñanza y un desbalance al desarrollar proyectos de aula; los resultados muestran que, a través del tratamiento dado a un contenido particular a través de secuencias didácticas, se logra un nivel de integración de los contenidos, dentro del proyecto de aula.

La investigación de Especialización en Pedagogía y Semiótica de la Lengua Materna de la Universidad Industrial de Santander de Marulanda y Ortega (2007, p. 13) aborda el problema desde la dificultad en la estructuración de los textos descriptivos de los estudiantes de siete y ocho años, en los que se detectaron falencias respecto de plasmar sus ideas por escrito de forma organizada y la dificultad para llevar un hilo secuencial que responda a una secuencia lógica de organización. Resultado: se desarrolló competencias comunicativas a través de la utilización de esquemas textuales con organizadores gráficos para la producción de textos descriptivos, apropiados al planear los talleres o módulos en las secuencias didácticas.

En un estudio de Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad Tecnológica de Pereira Bermúdez, Orozco y Trujillo (2009, p.78) muestran, con respecto a la escritura que un grupo de niños de grado segundo utilizan escasos recursos para la descripción, pero con la implementación de una propuesta en la que utilizan un proyecto de aula se avanzó significativamente. Los niños pudieron dar mejores características de lugares, personas, hechos y demás. Se concluye que con la evaluación del proceso se logró evidenciar como los estudiantes alcanzaron un mejor nivel en cuanto a la construcción de escritos a partir de lo que experimentan en su entorno, así como una mejoría en la descripción de lugares, personas y hechos a través del uso de textos descriptivo- narrativos.

Al término de las anteriores referencias teóricas relacionadas con la temática de estudio de esta investigación, se concluye que:

Son escasas las referencias en cuanto el tema por tratar sobre implementación de secuencias didácticas para la producción escrita de texto descriptivo; al respecto, se puede afirmar, que es debido a la poca importancia que se le da a la descripción, por ser un recurso utilizado dentro de algunos géneros textuales.

Por otro lado, se cree que como no todos los niños de grados inferiores escriben convencionalmente, no se promueven estrategias de producción escrita dentro de una estructura textual, ya que los niños supuestamente no presentan habilidades para escribir textos, lo que es de escritura en el que se encuentran.

Es así que, la producción escrita es un proceso complejo y largo que requiere una serie de etapas en las que su eje son: una situación comunicativa que, dependiendo el tipo de texto necesitan esbozar unos contenidos de aprendizaje y conocimientos lingüísticos y específicos sobre un tema determinado a través de un conjunto de actividades articuladas y relacionadas, acorde con el tipo de texto por producir. Actividades que aseguran el desarrollo y consolidación de la competencia escritora.

Por consiguiente, valorando la importancia de la secuencia didáctica en la lengua escrita, se ha decidido implementar una secuencia didáctica sobre texto descriptivo en el aula de segundo grado de primaria y verificar, o no su favorecimiento en la producción escrita; razón por la cual, lo que se pretende con el presente proyecto es la articulación entre las dificultades que presentan los estudiantes al momento de producir texto descriptivo y una intervención didáctica adecuada.

El proyecto se desarrolla mediante los lineamientos de la investigación - acción, con la aplicación de cuatro fases, como son: diagnóstico, planeación, implementación y evaluación. Se enfatiza en el diagnóstico, con el análisis de resultados, los cuales son la base para la fase de planeación y la implementación de la propuesta.

Un proceso didáctico para producir texto descriptivo.

El procedimiento didáctico para producir texto descriptivo, requiere tener en cuenta una serie de elementos como: la secuencia como estrategia didáctica para el logro del objetivo establecido, los elementos básicos que se deben tener en cuenta para producir texto descriptivo, el desarrollo del niño de seis y siete años y la interrelación que se establece entre ellos; para así, poder contar con las herramientas, para planear las actividades, que apunten a alcanzar un producto escritural con los niños. A continuación, se tratará cada uno de dichos elementos.

Las secuencias didácticas

Una secuencia didáctica busca, que a través de la planeación de una serie de actividades de enseñanza y aprendizaje relacionadas entre sí y evaluadas, se alcance un objetivo específico. En este trabajo, es que, el niño produzca texto descriptivo, el cual, debe partir de una situación comunicativa en contexto; puesto que a través del lenguaje escrito, el niño conoce el mundo, a los demás y a sí mismo; si conoce el contexto en el que se desarrolla el niño, si se sabe cuáles son sus fortalezas y debilidades, se pueden planear las actividades relacionadas con el tipo de texto que se quiere trabajar con los niños.

Por tal motivo, para el desarrollo de la presente investigación se ha tomado el trabajo de secuencias didácticas para producción escrita, que han realizado específicamente dos autores, ellos plantean que, para diseñar una secuencia didáctica de este tipo, se debe tener en cuenta una serie de etapas; que dependiendo el tipo de texto o género textual, área y nivel de los aprendices, se requiere seguir unos criterios y procedimientos específicos, los cuales se deben ajustar en las etapas planteadas.

Por un lado, se toma a Camps (2011, p, 10), quien plantea un modelo del proceso de desarrollo de proyectos de lengua, a través del cual propone los elementos que se deben tener en cuenta para diseñar una secuencia didáctica para la enseñanza de la composición escrita; dichos elementos se relacionan a través de tres fases de desarrollo así: la preparación, la realización y la evaluación.

Por otro lado, se tiene en cuenta el modelo de estructura de secuencia didáctica, para la producción escrita, propuesto por Dolz y Pasquier (2000. p. 17), quienes proponen cuatro fases a desarrollar, para texto argumentativo, Así: puesta en situación, producción inicial, talleres de aprendizaje y producción final.

A continuación, se trata cada etapa de las estructuras de secuencia didáctica enunciadas, estableciendo puntos de encuentro y diferencias, las cuales se tendrán en cuenta para plantear la propuesta del presente proyecto.

Primera etapa: en la primera propuesta, es la *preparación*, aquí se plantea un proyecto de aula, el cual establece las características de la situación comunicativa a desarrollar durante la secuencia didáctica; para la segunda propuesta, esta etapa corresponde a la *puesta en situación comunicativa o propuesta del proyecto*.

Segunda etapa: para la segunda propuesta, en esta etapa se realiza la *primera producción*, como borrador de acuerdo con los parámetros que se han fijado en el proyecto de escritura propuesto, para observar las capacidades y/o dificultades escriturales de un grupo de estudiantes; para lo cual el profesor debe valorar los textos escritos y plantear

los puntos a mejorar en la redacción. Para Dolz y Schneuwly (2001) “el reto de las secuencias didácticas es conseguir hacer de ese primer texto inicial un medio y soporte para precisar el pensamiento, afinar la imaginación y desarrollar la claridad de la expresión” donde el estudiante aplique los saberes en la producción del texto que se esté proyectando. Dicho texto debe ser evaluado de acuerdo a sus características para determinar sus dificultades.

Tercera etapa: corresponde a la *realización* en la primera propuesta, incluye la producción del texto dentro de un plan textual que comprende tres operaciones: la planificación, textualización y la revisión del texto escrito; también corresponde a la *realización de actividades* de acuerdo con los contenidos temáticos de enseñanza y aprendizaje, orientadas a aprender las características del texto que se va a crear y sus condiciones de utilización, de manera individual o grupal; en la segunda propuesta, esta etapa corresponde a la aplicación de módulos o talleres de aprendizaje, relacionados con las dificultades encontradas en la producción inicial del texto escrito.

Cuarta etapa: en la primera propuesta, esta etapa corresponde a la *evaluación*, la cual se tiene en cuenta durante y al finalizar el proceso, de acuerdo con el proyecto o tarea y con los aprendizajes, por tanto se requiere diseñar los instrumentos de evaluación tanto del proyecto de aula, como de los aprendizajes adquiridos de los contenidos temáticos; para la segunda propuesta, se plantea en esta etapa, la *producción final*, que viene a ser la evaluación del texto y la aplicación de los aprendizajes para establecer un comparativo, entre la producción inicial con la producción final para verificar los avances.

Para el presente proyecto, se integran las fases de los anteriores modelos de estructuras de secuencias didácticas, ya que coinciden en trabajar una estructura similar para la producción escrita, la cual debe ser adaptada para un género textual en particular, en este caso a la tipología textual descriptiva, ésta inicia, de una situación comunicativa de aula, es decir la producción de los primeros textos descriptivos por parte de los estudiantes. El propósito de utilizar una secuencia didáctica, como estrategia para que el niño aprenda a producir sus primeros textos descriptivos; mediante la interrelación con sus propios textos y con su comportamiento lingüístico, pueda transformarlos, mejorando sus capacidades, y para lograrlo interactúan con docentes y compañeros, a través de diferentes actividades, relacionadas con el tipo de texto que se va a producir.

Texto descriptivo

El texto descriptivo, es un tipo de texto que se utiliza de manera independiente o se integra dentro de otro tipo de texto como el narrativo; es uno de los primeros textos que se estudia con el niño, ya que a través de sus descripciones, él puede expresar, cómo percibe los elementos del espacio que lo rodea, dando a conocer como son: las personas, los animales, los objetos y los lugares, con los que interactúa, detallando sus cualidades, características o propiedades que más se destacan, ya sea de manera general o específica.

De ahí, que para lograr un buen producto escritural sobre texto descriptivo se deben tener en cuenta varios elementos que giran en torno de su proceso, como son: tipos de descripción, las fases o etapas para su producción; la estructura o secuencia descriptiva que sigue este tipo de texto y además exige utilizar una serie de recursos o aspectos lingüísticos que son característicos de la descripción.

Se inicia por saber ¿Qué es describir?, según Vivaldi (2000. p. 346) “es representar algo (personas, animales, objetos, lugares, sensaciones, procesos, etc) por medio del lenguaje y sus recursos expresivos, explicando cómo es o las impresiones que causa”; para Cervera (2007. p. 61) “los textos descriptivos presentan con claridad y rigor los rasgos característicos de las personas, animales, objetos, lugares, fenómenos y situaciones”. Conceptos que coinciden en afirmar que describir es expresar los rasgos característicos de los elementos del entorno, por medio del lenguaje.

Por consiguiente, para la clasificación de los textos descriptivos Vivaldi (2000, p. 347) considera dos tipos de descripciones: la técnica, la cual pretende dar a conocer la realidad de las cosas, especificando partes y finalidad; y la descripción literaria, su fin es describir mostrando una impresión o sentimiento, utilizando recursos literarios. Por tanto, este proyecto se centra en la descripción técnica, la cual hace referencia a la descripción de la realidad del entorno del niño.

De igual manera el autor plantea una clasificación de acuerdo a la descripción, ya sea de un objeto; de un animal, la cual designa zoografía, y de una persona, que puede ser un retrato, prosopografía, etopeya, caricatura, autorretrato o biografía, estas descripciones dependen de los rasgos característicos que se describen. Si se describe un lugar, cuadro o escena, la descripción puede ser pictórica, topográfica o cinematográfica.

Para este proyecto se toman los nombres comunes, ya que se trabaja con niños pequeños y para ellos es más fácil reconocer sus descripciones con los nombres que reconocen los elementos del medio que los rodean como: persona, animal, objeto o lugar.

Cada tipo de descripción, presenta un esquema descriptivo en particular, dependiendo lo que se describe, pero también se debe tener en cuenta la estructura general propuesta por Adam (1992, p. 84) citado por Álvarez (1999, p. 26) quien concreta la descripción como un tipo de secuencialidad que se apoya en cuatro operaciones fundamentales, en las que se combinan las macroproposiciones descriptivas que son: anclaje, aspectualización, puesta en relación y tematización; que para Vilcatoma (2013, p. 28), para texto académico incluye tres procedimientos así: establecimiento del tema, caracterización y relación con el mundo exterior; en definitiva vienen a ser los mismos procedimientos, agregando un cuarto en la primera propuesta que es la tematización o continuación del texto descriptivo.

De acuerdo con la anterior estructura descriptiva, se puede decir que el anclaje es el tema o título del texto descriptivo, que inicia con una identificación general, ¿Qué es?; la aspectualización corresponde a la enunciación de sus partes y la enumeración de sus propiedades y cualidades, esta operación viene a ser la misma caracterización del elemento a describir; la puesta en relación, son las asociaciones que se establecen de tiempo y espacio respecto a lo que se describe y por último la tematización, viene siendo la selección de un nuevo elemento o parte de la unidad, que sirve de base para iniciar una nueva o la continuación de la descripción.

Para plasmar en un texto, la anterior estructura descriptiva se debe seguir un proceso con una serie de pasos, que de acuerdo con Schökel (1972) citado por Vivaldi (2000, p. 350) son: la observación, la selección de los datos, la presentación o expresión; teniendo en cuenta que el primer paso es fundamental para realizar la descripción, pues a través de la observación se identifica los rasgos más importantes que se quieren expresar y corresponde al plan textual, planteado por Camps (2011, p.10), en este caso para un tipo de texto en particular, como es la descripción. Depende el tipo de descripción, si es animal, persona lugar o cosa, se puede anexar o quitar pasos para realizar la descripción; como es el caso de la descripción de personas que utiliza una serie de rasgos específicos tanto físicos como de carácter.

Otro elemento importante para realizar texto descriptivo son los aspectos o rasgos lingüísticos, Arroyo (2015, p. 92) establece las características lingüísticas en la descripción en cuanto a formas verbales, adjetivación, estructuras sintácticas y recursos estilísticos. Destacándose la importancia del uso de adjetivos calificativos para describir con los niños, el uso de verbos como ser o estar y tener, en tiempo presente, la yuxtaposición de oraciones simples, utilizando la enumeración de elementos y características al realizar las descripciones.

De acuerdo con lo anterior, al realizar y analizar un texto descriptivo se tienen en cuenta las estructuras textuales que un tipo de texto debe seguir con coherencia y cohesión y proveer de unidad al texto.

Por tal motivo, las estructuras textuales según los Lineamientos Curriculares del MEN en Lengua Castellana (2006), son: la microestructura, la macroestructura y la superestructura, que Dijk (2005, p. 43) denomina macroestructuras textuales.

En relación con la microestructura, se refiere a la estructura de las oraciones y sus relaciones, las cuales deben tener coherencia interna de cada oración o proposición, como es la concordancia de sujeto/ verbo y de género/número; además poseer coherencia y cohesión lineal, entendida como la ilación de secuencias de oraciones a través de recursos lingüísticos como conectores, segmentación adecuada de oraciones y párrafos, haciendo uso adecuado de signos de puntuación.

En cuanto a la macroestructura, Dijk (2005, p. 43) apunta que “las macroestructuras semánticas son la construcción teórica de nociones como *tema*, o *asunto* del discurso”, es decir, cómo se relacionan las oraciones del texto y la estructura semántica del tema o asunto, refiriéndose al contenido global del discurso” por tal motivo esta organización del texto, hace referencia a que las proposiciones y macroproposiciones apunten al mismo tema, en el caso de la descripción, la cual trata este trabajo; las oraciones deben estar relacionadas con el objeto o elemento que se está describiendo, de manera que le de coherencia global al texto.

En relación a la tercera estructura Dijk (2005, p. 53) dice que los textos poseen una estructura esquemática o superestructura que concreta como “la forma global de un discurso que define la ordenación global del discurso y las relaciones de sus respectivos fragmentos”. De acuerdo al tipo de texto la superestructura cambia, para el caso del texto descriptivo se refiere a las secuencias descriptivas que describe Adam (1992, p.84) citado por Álvarez (1999, p.26) conformada por las macroproposiciones fundamentales que son: anclaje, actualización, relación con el medio exterior y la tematización o nuevo asunto.

Por otra parte, para evaluar las anteriores macroestructuras en cualquier tipo de texto; utilizan diferentes instrumentos para su valoración, como es el caso de las rúbricas; según Sotomayor et al. (2015, p.12) “Una rúbrica es un instrumento que ofrece descripciones del desempeño de los estudiantes en diferentes criterios a partir de un aumento progresivo de niveles que corresponden con los objetivos de aprendizaje que define un profesor y permiten dar consistencia a la evaluación”. Los autores proponen los criterios y los elementos básicos, para la construcción de éste tipo de instrumentos que se plantean para

la producción de textos escritos, los cuales se toman como referencia para diseñar y aplicar este instrumento en el proyecto de investigación.

Relación entre secuencia didáctica y texto descriptivo

La descripción por ser un tipo de texto, se puede planear, a través de secuencias didácticas, ya que cuenta con su propio proceso descriptivo, estructura y elementos lingüísticos, que son viables de ser desarrollados a través de diferentes actividades de producción de textos.

Por consiguiente, para producir texto descriptivo, se requiere desarrollar una serie de fases que necesitan de una organización y planeación, que inserta un conjunto de elementos que giran en torno a su proceso de producción textual escrita; por tal motivo, se pretende integrar dicho proceso dentro de una secuencia didáctica que responda a los objetivos planteados en esta investigación; puesto que la secuencia didáctica también sigue una serie de pasos para obtener un producto o resultado, que en este caso es la producción de textos escritos descriptivos, en los que se requiere adquirir unos conocimientos o aprendizajes.

Cassany D. et al. (2007), proponen tres pasos básicos en una secuencia didáctica lógica al trabajar un texto, y refieren que una buena secuencia para aprender el tipo de texto descriptivo sería, en primer lugar, leer varias muestras de descripciones, a partir de variadas técnicas de comprensión, luego, se comparan los textos para extraer las principales características lingüísticas, finalmente, se daría paso a la producción del texto en forma escrita con ejercicios guiados y luego con propuestas abiertas.

Por lo anterior cualquier tipo de texto, como el texto descriptivo, se debe trabajar con secuencias didácticas, especialmente cuando se trata de niños pequeños, ya que por ser aprendices se usan textos cortos y auténticos. Se puede empezar a producir esta clase de texto que más adelante es utilizado como recurso dentro de otros géneros textuales.

Por otro lado, Álvarez (2010, p.119) afirma que para desarrollar texto descriptivo independiente es fundamental que el niño ponga en práctica la competencia enciclopédica. Es decir, tener en cuenta el conocimiento del mundo que lo rodea; además afirma que: “La descripción es un fenómeno complejo; es preciso explicitar los procedimientos (saber hacer), para facilitar el aprendizaje y hacer su enseñanza eficaz, lo que supone hacer consciente al aprendiz de los pasos o etapas que ha de seguir, mediante las estrategias, las herramientas y las mediaciones necesarias para favorecer

la adquisición de la competencia”. Por tanto es preciso desarrollar la capacidad de observación y análisis para producir un texto descriptivo a través de las siguientes etapas: contextualizar el proyecto y reconocimiento de un texto.

Caracterización del niño de siete a ocho años

Según Amaro (2011, p. 6) a los cinco o seis años el niño que está en etapa escolar empieza a manejar con más precisión el lenguaje, posee un amplio vocabulario y es capaz de elaborar frases u oraciones complejas. El lenguaje se vuelve más socializado, es aquí donde el niño empieza a construir estructuras más complejas en tal lenguaje.

Por consiguiente, Abarca (2007, p. 14) afirma que la maduración, junto con el aprendizaje, implica cambios que suscitan en las conductas, actitudes, valores, ideas, emociones y formas de relacionarse, entre otros aspectos que constituyen los ejes del desarrollo humano.

También, se resalta el proceso de desarrollo social del niño en la etapa escolar, donde inicia sus interrelaciones sociales con otros niños de su misma edad, factor que resulta interviniente en el desarrollo en general, puesto que comienza a desenvolverse como miembro de un grupo social. Aquí, empieza a tener en cuenta las normas de la escuela y hace parte de diferentes grupos, como deporte, danza, trabajo escolar, entre otros.

Con respecto al desarrollo intelectual, la escuela juega un papel importante en la organización sistemática de los conocimientos y la adquisición de habilidades y competencias propias de la edad escolar, que se inicia alrededor de los cinco años y continua, aproximadamente hasta los doce años. Se sabe que todo aprendizaje incluye el desarrollo de factores biológicos, neurofisiológicos, cognitivos, emocionales y sociales, los cuales se debe tener en cuenta a la hora de realizar un estudio relacionado con el desarrollo de los aprendizajes en lenguaje escrito.

Metodología

Esta propuesta presenta un enfoque de investigación cualitativa, apoyada en datos estadísticos, ya que pretende construir un conocimiento a través de la realidad en el contexto escolar. En el enfoque cualitativo Taylor y Bodgan (2000, p. 20) consideran la investigación cualitativa como "aquella que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable", en este sentido, la investigación cualitativa se evidencia en la propuesta, cuando se describen datos cualitativos a partir de las técnicas e instrumentos utilizados para la recolección de la

información, los cuales son interpretados y analizados para generar un cambio en los procesos del entorno socio educativo del niño.

Con el fin, de poner en marcha un plan de acción para mejorar las prácticas de aula, relacionadas con la implementación de secuencias didácticas para la producción de texto descriptivo, se siguen los lineamientos de la investigación acción educativa que, según Lewin (citado por Elliot, 2000, p. 95) se caracteriza, en primer lugar, por ser “una actividad realizada por grupos o comunidades con el objeto de modificar sus circunstancias”, y, en segundo lugar, es una “práctica reflexiva social”, la cual se evalúa para llevar a cabo cambios apropiados en la que se realiza una investigación en el aula y se toma parte activa para dar solución a la problemática presentada.

Por su parte Kemmis y McTaggart (1992, p.10) afirman que la investigación - acción implica la relación de los términos “investigación” y “acción”, rasgo esencial del enfoque puesto que somete a prueba la práctica de las teorías del conocimiento, como recurso para mejorar con la puesta en práctica de una estrategia didáctica para la producción de textos escritos con el objeto de optimizar los aprendizajes correspondientes a la competencia escritora. El resultado es una mejor calidad de educación y la articulación de la teoría con la práctica.

Para Elliot (2000, p.96) la investigación es educativa si “tiene como objetivo la puesta en práctica de los valores educativos”, ya que debe utilizar los procesos educativos como contexto para elaborar diagnósticos de las situaciones prácticas. Para concluir que el objetivo de este tipo de investigación es realizar cambios en la aplicación de las prácticas de aula para renovar los procesos de enseñanza aprendizaje; en este caso, el proceso de producción escrita.

El desarrollo de los procesos de la investigación acción, sigue una serie de fases de manera cíclica que forman una espiral; que propone de forma similar Lewin (citado por Elliot 2000, p. 97), Kemmis y McTaggart (1992, p. 15) y Elliot (2000, p. 98)

La investigación se ejecutó con una unidad de análisis de 56 estudiantes, que se encontraban en el año 2017 en el grado primero de primaria de una institución educativa oficial de la ciudad de Duitama, con quienes se realizó la fase de diagnóstico en el segundo semestre y en el año 2018 se diseñó y se está aplicando la implementación, para culminar con la evaluación al finalizar el primer semestre, con los mismos estudiantes, en el grado segundo.

Las fases del proceso metodológico se desarrollan en cuatro fases de acuerdo a los autores anteriores así:

Fase de diagnóstico: esta se dividió en tres momentos:

Producción inicial: de acuerdo con las etapas de la secuencia didáctica para la producción de texto descriptivo, se diseñó y aplicó un taller inicial para determinar el diagnóstico y conocer la forma como los estudiantes escriben texto descriptivo; cuando se les solicita atender a una consigna, y de esta manera conocer sus debilidades y fortalezas en este tipo de texto; el cual se ha denominado “Taller diagnóstico”.

Para elaborar el taller diagnóstico se seleccionaron ocho descripciones: así: una de personas: que corresponden a describir a papá y mamá; otra, el personaje de una película; dos descripciones de animales, un animal en material reciclable y un animal de una película; dos descripción de lugares: un lugar observado en un cuento y el lugar favorito del colegio; la descripción de un objeto, un juguete y, por último, la descripción de la canción favorita.

Después de diseñar y ser validado el taller, por el director de proyecto el profesor César Augusto Romero Farfán, se prosiguió con su aplicación. Dicho taller fue realizado en el año 2017, cuando la unidad de análisis se encontraba cursando el grado primero.

Se tuvieron en cuenta 8 descripciones para realizar las descripciones, en donde los estudiantes debían observar y describir personas, objetos, animales, lugares y eventos, con letra legible y sin omitir detalles, de acuerdo con la pregunta planteada.

Enseguida, se detalla, cada una de las descripciones solicitadas:

- A. *Descripción de papá y mamá:* con anticipación, se les solicitó a los niños traer de casa una foto reciente, de cuerpo entero, de cada uno de sus padres o de las personas que cumplen esta función. Luego se les pidió que observaran cada foto y realizarán la descripción respondiendo a las instrucciones: ¿cómo son físicamente y cuáles son sus cualidades?
- B. *Descripción de un personaje de una película:* con antelación se seleccionó la película que iban a observar, de acuerdo con los gustos de los niños, la cual se realizó por votación, y salió elegida la película “Toy Story”; una vez se observó la película, se procedió a solicitar a los niños que describieran al personaje principal, llamado Woody, de acuerdo con las preguntas: ¿cómo está vestido? y ¿qué le gusta hacer?
- C. *Descripción de un animal elaborado con material de reciclaje:* se propuso a los estudiantes que observaran y describieran el animal que elaboraron con material reciclable, cumpliendo la consigna: “describe sus características funcionales”.
- D. *Descripción de la personificación de un animal de una película:* de acuerdo con los gustos de los niños, se eligió una película para que los niños describieran un animal

personificado, por lo que les pidió describir a Sid, un animal reconocido por los niños como personaje principal de la película “La era de hielo 3”; luego de ver la película los niños describen las características de un oso perezoso llamado Sid.

- E. *Descripción de su juguete favorito*: los estudiantes debían seleccionar su juguete favorito de casa para jugar con sus compañeros y llevarlo al colegio para describir: ¿qué es? y ¿cómo es?
- F. *Descripción del lugar de un cuento*: para la escritura de este texto, se eligió el cuento “Los tres cerditos”, luego se les solicitó a los niños hacer la descripción de un lugar, de acuerdo con la instrucción dada: ¿cómo es la casa que construyó el cerdito mayor?
- G. *Descripción del lugar favorito del colegio*: se les pidió a los estudiantes escoger el lugar favorito del Colegio, debían describir el lugar favorito: ¿cómo es? y ¿qué elementos lo conforman?
- H. *Descripción de su canción favorita*: para tal fin, los estudiantes expresaron que les agrada mucho la canción de moda “Despacito”, es por tanto, se les solicita escucharla en clase, y luego describir las características de su tema musical preferido, atendiendo a las instrucciones establecidas: ¿es parecida a esta canción?, ¿es esta misma?, ¿o es otra?, ¿se parece en ritmo a esta canción?, ¿se parece la letra?

Valoración del taller diagnóstico: para la valoración de los textos del taller inicial se elaboró una rúbrica, la cual se divide en tres categorías de análisis para la producción de texto escrito (microestructura, macroestructura y superestructura); cuenta con los elementos básicos para su diseño como son: objetivo, dimensiones, niveles de desempeño, nombres de los niveles y descriptores. Ver anexo 1.

Fase de planeación e implementación: De acuerdo con las dificultades encontradas en la fase diagnóstica se diseñan y aplican los talleres de aprendizaje, éstos responden a una estructura básica de la siguiente manera: número del taller, logro, apertura, actividades y evaluación., dichos talleres responden según el número y tema de acuerdo a la dificultad encontrada así: taller 1. Adjetivos, taller 2. Signos de puntuación, taller 3. Control, taller 4. Eje temático, taller 5. Estructura descriptiva, taller 6. Seguir instrucciones y taller 7. Control. La fase de implementación está en curso; por tal motivo se presenta solamente los resultados de la fase de diagnóstico.

Fase de evaluación: se aplica el taller diagnóstico final, se realiza la valoración, mediante la rúbrica para texto descriptivo, luego, se analizan los datos y se establece un

comparativo, con los resultados obtenidos en el taller diagnóstico inicial para comprobar los avances en la producción de texto descriptivo.

Análisis y discusión de los resultados

Fase de diagnóstico: para obtener los resultados de esta etapa, se procedió de la siguiente manera: una vez aplicado el taller de diagnóstico para la producción de los ocho textos descriptivos de los 56 estudiantes, se realizó la valoración de los textos por medio de un análisis de contenido a través de una rúbrica para texto descriptivo. Estos resultados se muestran en el anexo 2.

- **Microestructura:**

Coherencia local: en ésta subcategoría, de los 56 estudiantes, aproximadamente 7 estudiantes se encuentran en el nivel bajo, pues no tienen en cuenta las instrucciones dadas al escribir el texto, y 14 estudiantes se ubican en el nivel superior, ya que cumplen perfectamente con las instrucciones dadas.

Se analiza que de las 8 descripciones, en el texto número 1, ***la descripción de papá y mamá. ¿Cómo son físicamente? y ¿Cuáles son sus cualidades?***; fue en donde se presentó el mayor número de estudiantes que cumplieron con las instrucciones, ya que solo un 1 estudiante no cumplió con las instrucciones; pues es una descripción que para casi la totalidad de los estudiantes se les facilitó porque la mayoría conviven con papá y mamá. En la descripción en donde más estudiantes tuvieron desempeño bajo fue en el texto número 8, ***Después de escuchar la canción “Despacito” por favor, describe las características de tu tema musical, ¿Es parecido a esta canción?, ¿Es esta misma?, ¿O es otra?, ¿Se parece en ritmo a ésta canción?, ¿Se parece la letra?***, en donde 16 estudiantes no cumplen con la instrucción dada; ya gran parte de los estudiantes solo se limitaron a contestar las preguntas.

Cohesión local: en ésta categoría, fue en la que la mayoría de estudiantes incumplieron en la estructura del texto, con los adjetivos de rigor ya que 39 estudiantes, se ubicaron en el nivel bajo, pues no utilizan adjetivos o utilizan uno o dos adjetivos; y en el nivel superior solo 2 estudiantes utilizan más seis adjetivos, de acuerdo con lo solicitado.

En las 8 descripciones se analiza que en donde utilizaron mayor número de adjetivos fue en el texto número 1 en, ***la descripción de papá y mamá. ¿Cómo son físicamente? y ¿Cuáles son sus cualidades?***, ya que, 10 estudiantes se ubican en nivel superior, es decir, que utilizan más seis adjetivos, de acuerdo con lo solicitado, y en el texto en donde

la mayoría de estudiantes obtuvieron desempeño bajo, fue en el texto 8, **después de escuchar la canción “Despacito” por favor, describe las características de tu tema musical, ¿Es parecido a esta canción?, ¿Es esta misma?, ¿O es otra?, ¿Se parece en ritmo a ésta canción?, ¿Se parece la letra?**, en donde 54 estudiantes, no utilizan adjetivos o utilizan uno o dos adjetivos, ya que solo se centraron en responder a las 5 preguntas y no en realizar las descripción utilizando adjetivos.

Coherencia lineal: en ésta subcategoría a nivel general, de los 56 estudiantes, 6 estudiantes se encuentran en nivel bajo, ya que utilizan solo una proposición para realizar el texto y en el nivel superior 15 estudiantes, relacionan más de cinco proposiciones de manera pertinente para realizar el texto.

Se observa que en el texto, donde obtuvieron mayor desempeño, en el nivel superior fue en el texto 1, en **la descripción de papá y mamá**, donde 32 estudiantes, relacionan más de cinco proposiciones de manera pertinente en el texto descriptivo; y en la descripción en donde obtuvieron mayor desempeño bajo fue en el texto número 8, **después de escuchar la canción “Despacito” por favor, describe las características de tu tema musical**, ya que 16 estudiantes obtuvieron desempeño bajo, es decir, el texto tiene solo una proposición.

Cohesión lineal : en referencia a ésta subcategoría, de los 56 estudiantes, se encuentran en el nivel bajo, 15 estudiantes, ya que no utilizan los signos de puntuación en la descripción de los textos; es de resaltar que el mayor número de estudiantes en donde no hacen uso correcto de los signos de puntuación es en el desempeño básico, ya que 31 estudiantes, utilizan el punto y la coma, pero está mal segmentado en el texto descriptivo, y en el nivel superior se ubican 4 estudiantes, que utilizan los signos de puntuación ya que gracias al buen uso del punto final y la coma, se entiende el texto.

En ésta subcategoría se analiza que en la descripción que presentó mayor desempeño bajo fue en la descripción número 7, **escoge el lugar del colegio y describe : ¿Cómo es? y ¿Cuáles elementos lo conforman?**, ya que 22 estudiantes, no utilizaron los signos de puntuación para realizar la descripción del texto; y en la descripción en donde obtuvieron mayor desempeño superior fue en la descripción número 4, en **la descripción de la personificación de un animal de una película, describe sus características**, pues 9 estudiantes utilizan el punto final y la coma, para que se entienda el texto.

- **Macroestructura:**

Coherencia global: en ésta subcategoría, de los 56 estudiantes, aproximadamente en el desempeño superior, se encuentran 14 estudiantes; puesto que el texto cumple con la consigna completamente y 10 estudiantes se encuentran en el desempeño bajo, debido a que el texto no se ajusta a la consigna de la descripción solicitada.

De las 8 descripciones, 23 estudiantes, obtuvieron desempeño superior, en la **descripción de la personificación de un animal de una película. Describe sus características**, ya que el texto cumple con la consigna completamente, y 29 estudiantes obtuvieron un desempeño bajo, en la descripción 8 correspondiente a, **después de escuchar la canción “Despacito” por favor, describe las características de tu tema musical**, debido a que el texto no se ajusta a la consigna de la descripción solicitada.

- **Superestructura:**

Coherencia global: de los 56 estudiantes, aproximadamente 6 estudiantes se encuentran en el nivel bajo, ya que el texto no es una descripción, en el desempeño superior se ubican 9 estudiantes, en donde el texto realizado es descriptivo.

Teniendo en cuenta que los estudiantes realizan 8 descripciones se analiza que, en el texto con mayor desempeño bajo por parte de los estudiantes, es en la descripción 8, **después de escuchar la canción “Despacito” por favor, describe las características de tu tema musical**, ya que 24 estudiantes no realizan un texto descriptivo, y aproximadamente 14 estudiantes con desempeño superior presentan un texto descriptivo, en la descripción número 3, **descripción del animal con material reciclable**, describe sus características funcionales y también en la descripción número 4, **descripción de la personificación de un animal de una película. Describe sus características**, 14 estudiantes realizan un texto descriptivo.

- **Superestructura:**

Extensión: en ésta subcategoría de los 56 estudiantes, 14 estudiantes se encuentran en el nivel de desempeño bajo, teniendo en cuenta que, utilizan menos de 15 palabras para realizar el texto descriptivo y 6 estudiantes se ubican en el desempeño superior, los estudiantes utilizan más de 45 palabras en el texto descriptivo.

Se realiza un análisis en donde 25 estudiantes, con desempeño bajo, utilizan menos de 15 palabras en el texto descriptivo número 8, ***después de escuchar la canción “Despacito” por favor, describe las características de tu tema musical***, y con desempeño superior, 30 estudiantes utilizaron más de 45 palabras para realizar la descripción, como en el caso del texto número 1, ***la descripción de papá y mamá***, este texto obtuvo mayor número de palabras, debido a que prácticamente se realizaron dos descripciones.

Conclusiones

De acuerdo con los resultados se determina que la categoría en la que los estudiantes obtuvieron el nivel más bajo es el uso de adjetivos; ya que los niños no utilizaron adjetivos o utilizaron uno o dos adjetivos y muy pocos estudiantes usaron más de seis adjetivos, de acuerdo con lo solicitado.

En lo pertinente al uso correcto de los signos de puntuación, los estudiantes no los utilizaron correctamente, ya que la mayoría solo emplearon el punto final y algunos estudiantes usaron la coma, pero mal segmentado el texto y ningún estudiante utilizó el punto y coma.

Para producir texto descriptivo, se requiere seguir una serie de pasos para que finalmente el estudiante pueda escribir e identificar una descripción completa. De ahí que éste proyecto propone implementar una secuencia didáctica para producir texto descriptivo con niños de siete y ocho años que se encuentran cursando el grado segundo.

Por tal motivo los talleres planeados se elaboraron de la siguiente manera: adjetivos, signos de puntuación, de control, eje temático, estructura descriptiva, seguir instrucciones, de control.

Referencias

- Abarca, S. (2007). Psicología del niño en edad escolar. Editorial EUNED. Costa Rica
- Álvarez, T. (1999). La descripción en la enseñanza de la lengua. Didáctica (lengua y literatura). Universidad Complutense de Madrid.
- Álvarez, T. (2010). Competencias básicas en escritura. Octaedro. Barcelona.
- Amaro, F (2011). Características del desarrollo en la edad escolar. Universidad Autónoma de Barcelona. Colegio Oficial de Psicología de Cataluña.

- Arroyo, L. (2015) Competencias en lengua castellana - N°3. España.
- Bermúdez, O. et al. (2009). Leer y escribir comprensivamente en la escuela III: la descripción y la narración en el aula. Pereira.
- Buitrago, L. et al. (2009). La secuencia didáctica en los proyectos de aula: un espacio de interrelaciones entre docente y contenido de enseñanza. Bogotá. D.C.
- Camps, A. et al.(2011) Secuencias didácticas para aprender a escribir. Barcelona. Graó.
- Cassany, D. et al. (2007) Enseñar lengua. Editorial Grau. Imprimex. Barcelona. España.
- Cervera, Á., et al (2007) Saber escribir. Bogotá: Aguilar,. Impreso.
- Dijk, V. (2005) Estructuras y funciones del discurso. Siglo XXI editores s. a de c. v. México.
- Dolz, J. y Schneuwly, B. (2001) Escribir es reescribir. La reescritura en las secuencias didácticas para la expresión escrita. Gobierno de España. Ministerio de educación de España.
- Dolz, J. y Pasquier, A. (2000) Escribo mi opinión. Una secuencia didáctica de iniciación a los textos de opinión para el tercer ciclo de Educación Primaria. Edita. Gobierno de Navarra. Departamento de Educación y Cultura.
- Elliot, J. (2000). ¿En qué consiste la investigación acción en la escuela? *La Investigación-Acción En Educación*. Madrid. Ediciones Morata. S.L.
- García, I. y Manterola, I. (2016). Las secuencias didácticas de lengua : una encrucijada entre teoría y metodología.
- Kemmis, E. y McTaggart, R. (1992) Cómo planificar investigación acción. Editorial Laertes.
- Marulanda, L., y Ortega, T. (2007). Los esquemas textuales para la producción de textos descriptivos. Facultad de ciencias humanas. UIS. Bucaramanga.
- Ministerio de Educación Nacional (2006). Estándares Básicos de Competencia en lenguaje. Bogotá. Colombia.
- Ministerio de educación Nacional. (2006). Lineamientos curriculares de Lengua Castellana. Bogotá. Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional. (2016). Derechos Básicos de Aprendizaje. Grado segundo. Bogotá. Colombia.
- Sánchez, V. y Borzone, A. (2010). Enseñar a escribir textos desde los modelos de escritura a la práctica en el aula. Buenos Aires. Argentina.
- Sotomayor, C. et. al. (2015) Rúbricas y otras herramientas para desarrollar la escritura en el aula, Grafhika Impresores. Chile.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1987) Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Ediciones Páidos Ibérica S.A. Barcelona. España.

Vilcatoma, A. (2013) Análisis de textos no literarios, en el marco la interculturalidad. Perú.
 Vivaldi, G. (2000) Curso de redacción. Teoría y práctica de la composición y del estilo.
 Paraninfo. Thomson learning. Madrid. España.

ANEXOS

Anexo 1. Rúbrica para texto descriptivo.

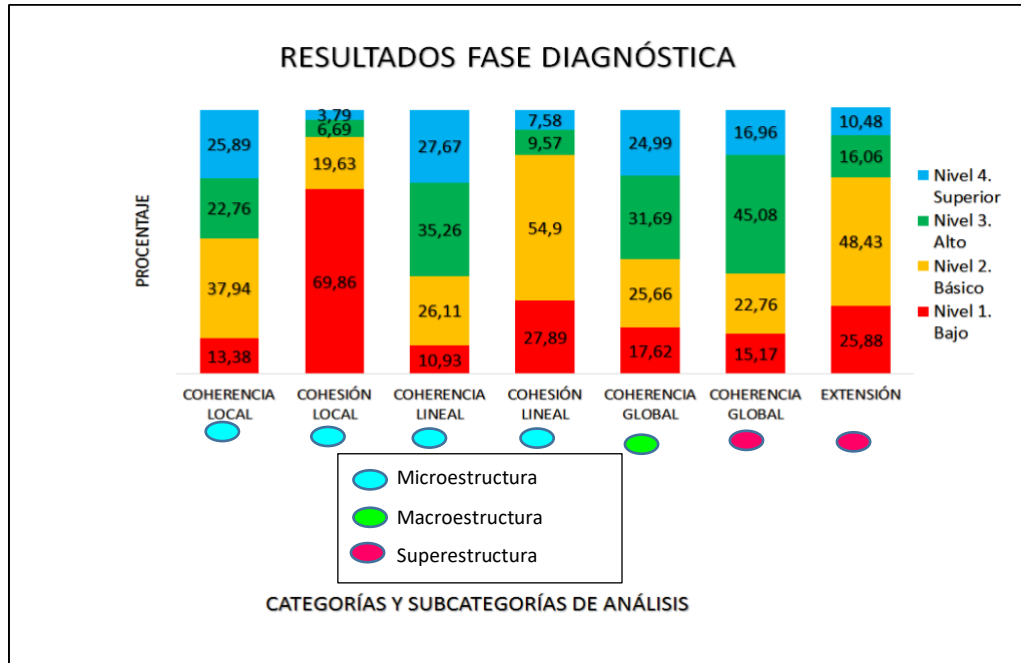
RÚBRICA PARA EVALUAR TEXTO DESCRIPTIVO					
Objetivo: Evaluar la producción de texto descriptivo.					
1. Descripción de papá y mamá. ¿Cómo son físicamente? y ¿Cuáles son sus cualidades?					
DIMENSIONES		NIVELES DE DESEMPEÑO			
CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	NIVEL 1= Bajo	NIVEL 2= Básico	NIVEL 3= Alto	NIVEL 4= Superior
MICROESTRUCTURA Estructura de las oraciones y sus relaciones para el logro de un texto armónico.	COHERENCIA LOCAL El niño entiende las instrucciones y elabora el texto.	El niño no tiene en cuenta las instrucciones dadas.	El niño cumple con una de las instrucciones solicitadas.	El niño cumple con las instrucciones solicitadas de manera incompleta.	El niño cumple las instrucciones perfectamente.
	COHESION LOCAL Estructura el texto con los adjetivos de rigor.	No utiliza adjetivos o utiliza uno o dos adjetivos.	Utiliza tres o cuatro adjetivos.	Utiliza cinco o seis adjetivos.	Utiliza más seis adjetivos, de acuerdo con lo solicitado.
	COHERENCIA LINEAL Uso adecuado de proposiciones.	El texto tiene solo una proposición.	El texto relaciona dos o tres proposiciones.	El texto relaciona cuatro o cinco proposiciones.	El texto relaciona más de cinco proposiciones de manera pertinente.
	COHESIÓN LINEAL Uso correcto de signos de puntuación.	El texto no presenta signos de puntuación.	El texto solo presenta el punto final.	El texto presenta el punto y la coma, pero está mal segmentado.	El texto, gracias al buen uso del punto final y la coma, se entiende.
MACROESTRUCTURA Eje temático.	COHERENCIA GLOBAL ¿Se cumple o no con la consigna?	El texto no se ajusta a la consigna de la descripción solicitada.	El texto se ajusta a la consigna, pero está incompleto.	El texto se ajusta a la consigna, casi es completo.	El texto cumple con la consigna completamente.
SUPERESTRUCTURA Estructura del tipo de texto descriptivo.	COHERENCIA GLOBAL Texto descriptivo.	El texto no es una descripción.	El texto es descriptivo pero es generalizante.	El texto es descriptivo, pero está incompleto.	El texto es descriptivo.
	EXTENSIÓN Número de palabras.	Menos de 15 palabras.	Entre 15 y 30 palabras.	Entre 30 y 45 palabras.	Más de 45 palabras.

Figura 1. Categorías de Análisis para la producción de texto descriptivo. Fuente. Las autoras.

Anexo 2. Gráfico de resultados de la fase de diagnóstico.

Tabla 1.

Gráfico de resultados de la fase de diagnóstico. Fuente: Las autoras.



4.

USO DE LA CULTURA DE LA LENGUA MATERNA PARA LA ADQUISICIÓN DE LA CULTURA ANGLO EN LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA. EXPERIENCIA EN LA UNIVERSIDAD DE LOS LLANOS.

Carlos Enrique Hoyos Diez

Docente de inglés. Grupo Desarrollo Humano integral–GDHIN. Universidad de los Llanos –Colombia.

El propósito de este trabajo es realizar una reflexión acerca del papel primordial que juegan las creencias y conocimientos de la cultura autóctona en el entendimiento de la cultura Anglo para la adquisición del inglés como lengua extranjera, que hace parte del proyecto “Acercamiento a las estrategias pedagógicas y utilización de contenidos interculturales de los docentes de inglés para la enseñanza de la lengua extranjera en la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación”.

“El aprendizaje intercultural de la lengua implica desarrollar con los alumnos una comprensión de su propia cultura e idioma en relación con un idioma y una cultura adicionales” Liddicoat, A.J., Scarino, A. (2013), teniendo en cuenta esto, las experiencias y aproximaciones teóricas que aquí se abordan permiten evidenciar el papel que juega el entendimiento de la cultura propia en el aprendizaje de la lengua extranjera Inglés.

Palabras clave: Lengua, Cultura, Educación intercultural, Enseñanza, Aprendizaje, Inglés con propósitos específicos.

El interés de analizar este tema surge de tres experiencias en la Universidad de los Llanos. 1) Un sondeo situacional con la comunidad educativa revela la falta de interés de los estudiantes y filtros afectivos elevados en cuanto al aprendizaje de la lengua extranjera. 2) El análisis de coherencia entre el PEI del Centro de Idiomas de la Universidad de los

Llanos con el documento de Orientaciones y Principios Pedagógicos -Currículo Sugerido de Inglés del Ministerio de Educación Nacional (2016); que plantea la importancia del desarrollo tanto de competencias comunicativas como Interculturales. 3) El diseño y la implementación del Plan de Bilingüismo de la Universidad de los Llanos – BULL, donde se cuenta con módulos de enseñanza del inglés con Propósitos Específicos direccionados a contenidos disciplinares de las carreras de pregrado de los estudiantes.

1. Contexto

La Universidad de los Llanos fue fundada en el año 1975 a diez kilómetros de la ciudad de Villavicencio, donde queda su campus principal. Es la única universidad de carácter público en la región de la Orinoquia Colombiana que atiende la demanda educativa para los departamentos de Arauca, Casanare, Guainía, Meta y Vichada.

La región ocupa el 28,75% del territorio nacional, con el 3,37% de la población colombiana y una densidad de 4.6 Hab./hm² presentando una baja densidad poblacional con respecto a su extensión. Históricamente la región ha estado influenciada por el conflicto armado causado por la fuerte presencia de grupos al margen de la ley que han desencadenado grandes desplazamientos poblacionales. La zona cuenta con un gran número de reservas y grupos indígenas que según investigaciones realizadas por la universidad reportan cerca de 50 lenguas y variantes.

La universidad tiene 5800 estudiantes en sus programas de pregrado con procedencia de diferentes regiones del país, pero principalmente de los departamentos de la región Orinoquia, incluyendo poblaciones especiales de estudiantes como víctimas del conflicto armado, estudiantes indígenas y estudiantes con diversidad funcional.

El Centro de Idiomas de la Universidad de los Llanos viene prestando sus servicios educativos desde hace 9 años para su comunidad educativa y para toda la comunidad del municipio de Villavicencio, contando en la actualidad con cerca de 1800 estudiantes entre niños, adolescentes y adultos.

2. Sondeo situacional con la comunidad educativa de la Universidad de los Llanos

El Grupo de Investigación de Desarrollo Humano Integral de la Universidad de los Llanos realizó un sondeo situacional para identificar los factores que influyen sobre la falta de

motivación y sobre los índices de ansiedad en el proceso de enseñanza aprendizaje en las clases de inglés como lengua Extranjera y sobre sus resultados. Dentro de los hallazgos se encontraron razones culturales, afectivas, emocionales, didácticas y geográficas.

Se escucharon repetidamente expresiones como: “soy viejo para aprender otro idioma”, o “soy muy bruto para aprender otros idiomas”, entre otras expresiones que demuestran lo arraigado que está culturalmente la baja apreciación que tiene el estudiante de su verdadera capacidad para el aprendizaje de otras lenguas.

Como dice Gorsuch (2009), “es esencial para los estudiantes creer en sus propias capacidades para poder tener éxito en el aprendizaje de Lenguas extranjeras”. Como complemento es importante que el docente plantee una estrategia que permita que el estudiante confíe en sus propias capacidades de aprendizaje. Andres (1999) menciona que “Los docentes pueden tener efecto influyente positivo en el desempeño lingüístico y en el bienestar del estudiante”.

Además, se reportó una gran ansiedad en los estudiantes desde el primer día de clase subiendo los filtros emocionales y generando un bloqueo en el aprendizaje de la segunda lengua. Este estado emocional se incrementó principalmente porque consideraron que su nivel de conocimiento y uso de la lengua era muy bajo, sintieron miedo a cometer errores o no tuvieron confianza para hablar en clase.

Rubio (2007) sintetiza las fuentes de ansiedad en seis categorías: bajo nivel de conocimientos y de uso de la Lengua Extranjera, actuación incorrecta del docente, evaluación, novedad, historia previa del alumnado y factores personales e interpersonales del alumnado. La ansiedad por la Lengua Extranjera puede distinguirse de otros tipos de ansiedad y puede tener efecto negativo en el proceso de aprendizaje de la lengua. Horwitz. (2010).

También se identificó durante el desarrollo de las clases la prelación del estudiante por participar cuando se estuvo trabajando lectura, escritura o la escucha, evitando comunicarse o conversar con el docente u otros estudiantes espontáneamente en la lengua que se está aprendiendo, principalmente por razones como la timidez, la falta de

confianza o el bullying. Como consecuencia no desarrollando la habilidad comunicativa del habla, la más universal de todas las habilidades de comunicación entre los seres humanos. Como dice Fushino. (2010) “Existe un numero de factores cognitivos y factores afectivos en la falta de voluntad para comunicarse en una lengua extranjera: motivación, personalidad, autoconfianza, y clima grupal”.

3. El análisis de coherencia entre el PEI del Centro de Idiomas de la Universidad de los Llanos con el documento de Orientaciones y Principios Pedagógicos -Currículo Sugerido de Inglés del Ministerio de Educación Nacional (2016)

El documento de Orientaciones y Principios Pedagógicos -Currículo Sugerido de Inglés del Ministerio de Educación Nacional (2016) - plantea que el Ministerio de Educación Nacional viene trabajando desde el 2005 la política y normativa de aprendizaje para manejar al menos una lengua extranjera en los ciudadanos colombianos con el objetivo de insertar al país en una economía global. El documento menciona que a pesar de todos los esfuerzos que se han realizado a nivel nacional para que los estudiantes del grado 11° logren el nivel B1 según el marco común europeo, esta meta no se ha alcanzado.

Esta situación con los estudiantes del grado 11°, se pudo corroborar con los exámenes de entrada realizados a los estudiantes nuevos de la Universidad de los Llanos, donde consecutivamente en los años 2015, 2016 y 2017 aproximadamente el 90% de los estudiantes ingresan a partir del nivel A1 al programa de bilingüismo, lo cual le presenta un reto a la universidad si tenemos en cuenta que según los lineamientos del Ministerio para graduarse de educación superior, los estudiantes tienen que alcanzar nivel B2 según el Marco común Europeo.

También plantea que los currículos deben:

“Enfocarse en la necesidad de entender y trabajar el desarrollo de las competencias comunicativas en inglés desde una visión de la lengua más allá del conocimiento de la forma y la estructura que se parece ser el énfasis en el momento... Se precisa ver la lengua como un todo que permitirá trabajar diversos niveles de concreción, favorecer propósitos comunicativos diversos, visionar las estructuras como recursos para comunicar con sentido lo que se pretende según

la audiencia, el contexto y el tema; comunicar ideas sobre temas y contenidos pertinentes al desarrollo integral de los estudiantes a través del inglés y el desarrollo de competencias Interculturales”

El documento además se proyecta como una guía para ilustrar el proceso de toma de decisiones que permita estructurar con coherencia y, servir como posible modelo a los lectores que estén interesados en abordar procesos de construcción curricular.

Algunos autores como Kamwangamalu (2011) manifiestan que Las políticas de bilingüismo alrededor del mundo son una muestra de dominio sociopolítico, por lo general no tienen en cuenta factores como diversidad lingüística, pluralismo cultural, etnicidad, raza, estatus, política y economía del individuo. Tomando estos conceptos, el Centro de Idiomas Evaluó el currículo de Inglés con el fin de proponer una estrategia coherente con la necesidad de los estudiantes de pregrado de la Universidad de los Llanos.

4. Plan de Bilingüismo de la Universidad de los Llanos – BULL

Además de los análisis ya mencionados el Grupo de investigación GDHIN considerando que el Centro de Idiomas de la Universidad de los Llanos tiene como misión principal apoyar a los estudiantes de pregrado de la Universidad procedió a identificar sus necesidades y realidades específicas teniendo en cuenta la legislación nacional relacionada, las disposiciones del Ministerio de Educación Nacional, los resultados de las pruebas saber PRO y la normatividad interna de la universidad que determina como requisito de grado un nivel específico en lengua extranjera según el Marco Común Europeo.

Se encuentra dentro de los *Lineamientos para la Acreditación Institucional CNA (2014) para las Instituciones de Educación Superior*, que uno de los aspectos a evaluar es “Eficacia de las políticas y estrategias institucionales sobre el dominio de lenguas extranjeras por parte de profesores y estudiantes”.

También se localiza en el *decreto Único educativo 1075 (2015) Parte 5 Reglamentación De La Educación Superior, Título 3, Capítulo 2, Sección 2 Condiciones para obtener el registro calificado Artículo 2.5.3.2.2.1. Evaluación de las condiciones de calidad de los programas, en el punto 3.8 de Contenidos Curriculares*, que las universidades deben presentar información que permita verificar “las estrategias pedagógicas que apunten al

desarrollo de competencias comunicativas en un segundo idioma en los programas de pregrado”.

En cuanto a las pruebas saber PRO se encontró bajo rendimiento de los estudiantes en los resultados del módulo de inglés, bajo cubrimiento con aproximadamente 250 estudiantes por semestre y poca o nula flexibilidad en necesidades de los estudiantes.

4.1 Inglés con propósitos específicos y aprendizaje basado en proyectos en el Plan BULL.

Se planteo el plan de Bilingüismo de la Universidad de los Llanos más conocido como plan BULL en el cual se establecen las estrategias dirigidas a desarrollar las competencias comunicativas en una segunda lengua de sus estudiantes de pregrado. Este plan quedo reglamentado dentro del Acuerdo Académico 016 del 2016 donde se establece como requisito cursar un currículo dividido en 4 módulos enfocado en Propósitos Específicos para cada pregrado, y se establecen otros requisitos que permitan la ejecución del plan y el cumplimiento de las metas de bilingüismo en coherencia con la normas legales y reglamentarias, así como con las directrices del MEN y la normatividad interna de la universidad.

La base fundamental de los módulos de inglés es la enseñanza de contenidos relacionados a la carrera a través del inglés, es decir el idioma inglés no es solamente el objetivo final de este, sino que además el inglés es el vehículo para la expansión del conocimiento hacia el campo profesional. Gatehouse (2001) resalta la importancia del uso de materiales con contenidos auténticos en el salón de clases con lo cual se pueden realizar tareas de auto direccionamiento e investigación.

Se aplicó también El Aprendizaje Basado en Proyectos que encamino al estudiante a que resolviera problemas realísticos, elevando el control del estudiante sobre su aprendizaje, a través del trabajo en pares o grupos siempre bajo la supervisión del profesor. (Vega , 2012). El aprendizaje Basado en Proyectos se estableció en miras de que el estudiante empezara a trabajar en su tiempo libre con las herramientas dadas en clase, de manera que descubrió sus habilidades previas del inglés y las usó en el proyecto para expresar, argumentar o solucionar problemas incluyendo situaciones específicas que vivió en el mundo real.

El principal lineamiento para la selección del proyecto fue que los estudiantes desde el inicio del módulo de propósitos específicos al cual pertenecían viniesen trabajando individual o grupalmente en un proyecto de Investigación, proyección Social o emprendimiento de su área disciplinar para presentar un documento final denominado portafolio y una exposición general del proyecto, que junto a los proyectos de otros áreas disciplinares se presentaron en una feria de muestras a la comunidad en general a la cual fueron invitados estudiantes del nivel secundario, así como de otras universidades. Los proyectos fueron evaluados tanto por jueces internos como externos, premiándose a los mejores para promover la motivación, la creatividad y la continuidad de esta feria en pro de mejorar sus versiones futuras.

4.2 Resultado del Plan de Bilingüismo - Expo Bull

La feria (Expo Bull) que se realizó en el primer semestre del 2017 conto con la participación de más de 700 estudiantes y más de 300 proyectos presentados en cubículos independientes para ser sustentados en el idioma inglés. Los proyectos no solo mostraban los contenidos curriculares de sus áreas profesionales, reflejaban además las condiciones, sociales, económicas y culturales de los participantes y de la región evidenciando la motivación con la que se comprometieron para su realización mostrando resultados muy positivos en el aprendizaje de la lengua extranjera.

Figura 1

Muestra de proyectos de Expobull (fuente propia)



Esta experiencia de trabajo con proyectos direccionados en Inglés con propósitos específicos brindo una gran variedad de actividades a la clase, así como una articulación eficaz con Investigación, Emprendimiento y Proyección Social, elevando el interés del estudiante en participar y comunicarse activamente en Inglés asegurando así el desarrollo de competencias comunicativas en un segundo idioma en los programas de pregrado.

4.3 Vinculación de Estudiantes al Proyecto

Durante el proceso de implementación del plan de bilingüismo, los estudiantes que demostraron proficiencia superior a B2 en inglés y promedios académicos superiores a 3.8 se vincularon como auxiliares docentes, figura dentro de las normas internas de la universidad que da esta oportunidad a los estudiantes más destacados. Su rol en el plan de bilingüismo es el de concientizar a sus pares en la importancia de manejar mas de una lengua y las ventajas que ofrece tener estas competencias; colaborar en actividades de divulgación de la cultura anglo enfocado en ferias y fiestas; y participar en planes de actividades extracurriculares para los niños de Villavicencio que se encontraban cursando programas de inglés en el Centro de Idiomas.

En articulación con el departamento de Internacionalización e investigación de la Universidad de los Llanos, estos estudiantes pueden entrar a trabajar en proyectos de investigación lo que les otorga puntos adicionales para optar por becas de intercambio. Para el final del primer semestre del año 2017, cinco estudiantes de los doce vinculados

lograron beneficiarse de becas de intercambio escolar en diferentes países con los convenios que cuenta la universidad.

4.4 Minorías Lingüísticas

Otro resultado importante de este ejercicio fue el reconocimiento de las minorías lingüísticas y los estudiantes de la Universidad de los Llanos pertenecientes estas, así como de sus derechos a la educación en igualdad de condiciones que los hispanos parlantes. Se incluyó dentro de estas minorías a los estudiantes con pérdida total de la audición o en condición de sordera, indígenas o de otras etnias, y extranjeros con lengua materna diferente al español. Como consecuencia se les reconoce el dominio del idioma español como su segunda lengua.

Para estos estudiantes el grupo de Investigación inicio el proyecto de construcción de los Cursos de Español como segunda lengua, en solución a sus necesidades específicas en cuanto a bilingüismo se refiere. Estos cursos también podrán ser ofertados a individuos o colectivos de la comunidad extranjera que estén interesados en el aprendizaje del español como segunda lengua en un ambiente de total inmersión en el idioma, la cultura y el contexto local.

Figura 2

Actividad de Intercambio Lingüístico, (fuente propia)



Adicionalmente se comenzó a trabajar sobre la concientización y el reconocimiento de las lenguas nativas y lengua de señas a través de cursos impartidos por los estudiantes destacados de estas minorías lingüísticas, que fueron vinculados como estudiantes monitores o estudiantes Auxiliares Docentes; Para fortalecerlos como personal de apoyo

se generaron programas de capacitación enfocados en didáctica y metodología. Complementariamente se generaron espacios de intercambio lingüístico entre los estudiantes pertenecientes a las minorías lingüísticas y los estudiantes con proficiencia B2 en Inglés.

5. Uso De La Cultura De La Lengua Materna en las Clases de Inglés

El grupo de Investigación GDHIN, analizando los resultados de la feria EXPOBULL, identifico beneficios adicionales que no fueron contemplados en el plan BULL confirmando que los proyectos expuestos en inglés al estar basados proyectos previos de los estudiantes en sus áreas de investigación, proyección social y emprendimiento de su área disciplinar reflejaban la realidad social, económica y cultural de la región; Dejando en evidencia el alto interés de los estudiantes en las creencias y conocimientos de la cultura llanera, demostrando que esta circunstancia influía en el marcado interés con el que los estudiantes participaron en este evento.

La experiencia con el plan BULL, llevó a reflexionar sobre la forma en que venían siendo impartidos los cursos de inglés para la comunidad en general, con docentes siguiendo textos guía diseñados por editoriales de reconocimiento internacional, pero basados en condiciones ambientales y socioculturales diferentes al contexto regional, mostrando una desconexión con la realidad específica de la población, por lo que fue necesario replantearlos completamente.

Figura 3

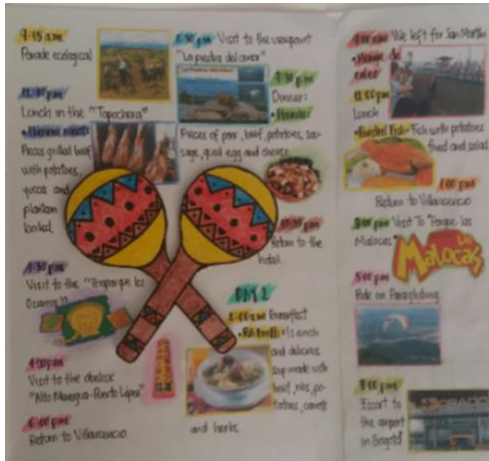
Proyecto de EXPOBULL direccionado a cultura y Bioturismo (fuente propia)



Con la colaboración de docentes de idiomas de diferentes profesiones y procedencias vinculados al grupo de investigación comienzan a realizarse aproximaciones utilizando la cultura llanera como estrategia para aumentar la motivación y participación de los estudiantes en las clases de inglés, para desarrollar las competencias comunicativas en la lengua extranjera que se está adquiriendo, a partir de los conocimientos previos que el estudiante posee de su cultura nativa. Al igual que en el plan BULL las clases se enfocan en el desarrollo de habilidades comunicativas y no en los contenidos gramaticales, logrando bajar los filtros emocionales de los estudiantes y aumentando su motivación para comunicarse en la lengua extranjera al compartir sus propias experiencias y conocimientos que al compararlos con la cultura anglo se generó una conciencia cultural facilitando el entendimiento de la lengua extranjera.

Figura 4

Proyecto de clase, Cronograma actividades turísticas.



fuente Ana Milena Urrea

Se plantea entonces el proyecto de Investigación “*Acercamiento a las estrategias pedagógicas y utilización de contenidos interculturales de los docentes de inglés para la enseñanza de la lengua extranjera en la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación*”. En el que el grupo se encuentra trabajando.

6. Conclusiones

Tener en cuenta los conocimientos disciplinares u ocupacionales, los intereses personales, así como los contextos ambientales y socioculturales individuales de los estudiantes incentiva su interés de participación en las clases disminuye los filtros emocionales y aumenta los resultados positivos de la adquisición de una lengua extranjera.

El reto principal del docente de inglés se encuentra en su disposición a nuevos retos, capacitarse constantemente e involucrar al estudiante en todos los procesos permitiéndole expresar sus propios intereses para mejorar sus clases.

En los planes de Bilingüismo, los estudiantes pertenecientes a minorías lingüísticas deben tener derecho a programas que refuercen sus competencias comunicativas en español ya que ésta es su segunda lengua.

Se ha observado que muchas de las investigaciones recientes se han concentrado en la idea de que no sólo hay interferencia y transferencia de la Lengua Nativa, sino que también existe interferencia y transferencia de la Cultura Nativa, en el sentido de que las similitudes y contrastes entre las culturas nativas y la cultura de la lengua a

adquirir podrían ser herramientas útiles en el estudio de la lengua y la cultura. Moran (2001).

Explorar la identidad personal del estudiante, enfatizando su idiosincrasia singular y el sentimiento e información que el individuo tiene acerca de su imagen personal, prepara a los estudiantes para la comunicación fuera de su ambiente cultural y desarrolla en los aprendices del lenguaje una sensación de conocimiento profundo de sí mismos como mediador entre lenguajes y culturas. Liddicoat. (2011); Wintergerst and McVeigh (2011)

La medida en que el idioma y la cultura se influyen entre sí, y cual es más dominante ha sido un tema controvertido durante muchos años entre académicos como Sapir (1931), Whorf (1958). Sin embargo, la mayoría han acordado que el lenguaje y la cultura no pueden funcionar independientemente.

Referencias

Andrés, V. (1999). Self-esteem in the classroom or the metamorphosis of butterflies. In J.

Arnold (Ed), *Affect in Language Learning* (pp. 87-102). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Consejo Nacional de Acreditación (2014). *Lineamientos para la Acreditación Institucional*.

Fushino, K. (2010) Causal relationships between communication confidence, beliefs about group work, and willingness to communicate in foreign language group work. *TESOL Quarterly*, 44, 700-724.

Gatehouse, K. (2001). Key issues for ESP curriculum development. *TESL Journal*. Retrieved at <http://iteslj.org/Articles/Gatehouse-ESP.html>

Gorsuch, G. (2009). Investigating second language learner self-efficacy and future expectancy o second language use for high-stakes program evaluation. *Foreign Language Annals*, 42, 505-540.

Horwitz, E. (2010). Foreign and second language anxiety. *Language Teaching*, 43, 154-167.

Kamwangamalu, N. (2011). Language planning: approaches and methods. In E. Hinkel, *Handbook of research in second language teaching and learning: Volume II* (pp. 888-904). New York: Routledge.

Liddicoat, A. (2011). Language teaching and learning from an intercultural perspective. In E.

Hinkel (Ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning: Volume II* (pp. 837-855). New York: Routledge.

Liddicoat, A. J., & Scarino, A. (2013). *Intercultural language teaching and learning*. John Wiley & Sons.

Ministerio de Educación Nacional. (2015). Decreto 1075 de 26 de mayo de 2015 por medio del cual se expide el decreto Único Reglamentario del Sector Educativo.

Ministerio de Educación Nacional (2016) *Orientaciones y Principios Pedagógicos - Currículo Sugerido de Inglés*

Moran, P. (2001). Language and culture. In *Teaching culture: Perspectives in practice* (pp. 34-47). Boston, MA: Heinle & Heinle.

Rubio, F. (2007). *Self-esteem and foreign language learning*. Newcastle, UK: Cambridge Scholars Publishing.

Sapir, E. (1931). Conceptual categories in primitive languages. *Science*.

Vega, A., & Brown, C. G. (2012, September). The Implementation of Project-Based Learning. In *National Forum of Educational Administration & Supervision Journal* (Vol. 30, No. 1).

Whorf, B. (1956). Science and linguistics. In J. Carroll (Ed.) *Language, thought, and reality: Selected writings of Benjamin Lee Whorf*. Cambridge, MA: Massachusetts Institute of Technology Press.

Wintergerst, A., & McVeigh, J. (2011). *Tips for teaching culture: Practical approaches to intercultural communication*. White Plains, NY: Pearson Educación.

CONHECIMENTO, PESQUISA E INOVAÇÕES CURRICULARES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL NO ENSINO DE CIÊNCIAS: ELEMENTOS PARA UMA ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE BRASIL E COLÔMBIA

Autoras: Denise Gonçalves da Cruz, Fernanda Siani, Ana Cristina Juvenal da Cruz e Tatiane Cosentino Rodrigues

Orientadoras: Ana Cristina Juvenal da Cruz e Tatiane Cosentino Rodrigues

**E- mail: denise.mafalda@gmail.com e fer_sianilopes@hotmail.com
anacjacruz@gmail.com e tatiane.cosentino@gmail.com**

Universidade Federal de São Carlos – SP/ Brasil.

Este artigo apresenta alguns elementos para o debate sobre o currículo e a formação de professores para o ensino de ciências nos contextos brasileiro e colombiano. Integra uma pesquisa mais ampla que tem construído uma rede transnacional de investigação conjunta entre pesquisadores e pesquisadoras do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar-Brasil) em parceria com três instituições internacionais, dentre elas a Universidad Distrital Francisco José de Caldas (Colômbia). O projeto em tela intitula-se **Conhecimento, pesquisa e inovações curriculares na formação de professores para a diversidade étnico-racial no ensino superior: questionamentos e contribuições das matrizes étnico-raciais e culturais, de saberes africanos e afrodescendentes**” a ser realizada no âmbito do Programa de Desenvolvimento Acadêmico Abdias no Nascimento. O objeto de análise se utiliza de um levantamento das produções acadêmicas no Banco de Dados do SCIELO Brasil e Colômbia buscando analisar se e de que maneira os temas da diversidade étnico-racial estão presentes no campo de ensino de ciências. O resultado, aponta no campo de formação de professores de ciências, limites no que tange a diversidade, na medida em que há poucos estudos sobre a temática racial, .

Palavras chaves: ensino de ciências e diversidade, ensino de ciências e formação de professores, educacion de docentes y interculturalidad.

INTRODUÇÃO.

Este artigo faz parte de uma investigação de mestrado que tem como objetivo compreender se e de que maneira cursos para formação de professores tem buscado

inserir dentro das suas disciplinas as temáticas que visam à educação étnico-racial e os conhecimentos de matriz africana. Tal debate está inserido em diversos campos de pesquisa entre os quais buscamos referências no que se intitulou como perspectiva decolonial. Esta perspectiva compreender o conhecimento de forma descolonizada, tirando o foco das epistemologias eurocêntricas e considerando as demais produções, que ao longo dos anos foram excluídas, como as produções de conhecimentos indígenas e da diáspora africana, por exemplo.

A pesquisa está vinculada ao Projeto **“Conhecimento, pesquisa e inovações curriculares na formação de professores para a diversidade étnico-racial no ensino superior: questionamentos e contribuições das matrizes étnico-raciais e culturais, de saberes africanos e afrodescendentes”**, vinculada ao Programa de Desenvolvimento Acadêmico Abdias Nascimento subvencionado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, Capes do Ministério da Educação do Brasil. O Programa tem o intuito de promover a formação e capacitação de estudantes autodeclarados pretos, pardos, indígenas e estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, novas oportunidades educacionais através da Mobilidade Acadêmica Internacional. O projeto em tela é uma parceria com pesquisadores e pesquisadoras do NEAB- Núcleo de Estudos Afro-brasileiros da Universidade Federal de São Carlos. com outras Universidades como a Geogia State University (EUA), Université Paris Nanterre (França) e com a Universidad Distrital Francisco José de Caldas (Colômbia). Por meio dessas parcerias o Programa busca aumentar a cooperação internacional entre os grupos de estudos étnicos raciais brasileiros e estrangeiros, aumentar a capacitação em experiência internacional de estudantes de graduação e de doutorado participantes do projeto, promover a igualdade racial e maior valorização dos estudos da história Afro-brasileira, a fim de combater o racismo.

Com esses principais objetivos o programa leva o nome de Abdias Nascimento em homenagem a uma das figuras mais importantes da luta antirracista no Brasil. Abdias Nascimento descendeu de uma família pobre, negra, descendentes de escravizados e dedicou sua vida a luta em prol do povo negro e da igualdade racial. Participou ativamente da Frente Negra Brasileira na década de 1930 e foi fundador em 1944 do Teatro Experimental do Negro (TEN), experiência que possibilitou o início da carreira de diversos atores negros muito importantes para a história da dramaturgia brasileira. Abdias trabalhou na organização de eventos de grande importância para a história afro-brasileira como o

Primeiro Congresso do Negro Brasileiro. Foi Senador e Deputado Federal da República Brasileira apresentando inúmeras primeiras propostas de legislação de políticas públicas a favor da igualdade racial e em prol da população negra brasileira. Abdias também foi fundador da Secretaria de Defesa e Promoção da População Afro-Brasileira e da Secretaria de Direitos Humanos no Rio de Janeiro. Além de seu trabalho na política Nascimento deixou um grande legado como escritor, artista plástico e poeta: suas obras sempre buscaram representar a cultura história afro-brasileira. Foi homenageado com prêmios de grande relevância, entre alguns internacionais como o Prêmio Direitos Humanos e Cultura da Paz em 1997 da UNESCO, o Prêmio de Direitos Humanos da ONU em 2003.

Relações étnico-raciais nos contextos colombiano e brasileiro

Em virtude do projeto supracitado buscamos compreender o que se tem produzido neste campo tanto na Colômbia como no Brasil.

Durante a investigação de mestrado que segue em desenvolvimento, foi observado que a maioria dos cursos de ciências biológicas que regem a formação contemporânea possuem um histórico eurocêntrico que excluem a pluralidade de saberes, portanto, se faz necessário questionar quais conhecimentos são difundidos nos cursos de formação de professores de ciências e observar se esses conhecimentos dialogam com as diferentes culturas e povos, e valorizam os diferentes saberes. Pois sendo as Ciências Biológicas o campo que estuda os seres vivos e sua interação com o meio, esta relação também inclui aspectos históricos sociais e culturais.

Nesse sentido, esta investigação tem aponta a necessidade dos cursos de licenciatura assumirem a responsabilidade de proporcionar uma educação que considere a diversidade humana sem dissociar dos aspectos culturais, históricos, sócias e políticos, adequando sua matriz curricular, promovendo eventos e debates sobre a diversidade de maneira que possibilite a promoção da igualdade

Com a aprovação da Lei 10.639/03, o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana passou a ser obrigatório e deve ser inserido nos currículos dos cursos de ensino superior e da educação básica. Desse modo é de extrema importância questionar em que medida essas mudanças vem sendo colocadas em praticas e que efeitos estão surtindo para a formação de professores mais críticos, com uma preparação maior para lidar com a diversidade da comunidade escolar que desejam atuar.

Sendo o Brasil e a Colômbia países que contêm o maior número de Afrodescendentes da América Latina, é relevante pesquisar como esses países avançaram em sentido de elaborar um currículo de formação de futuros profissionais na área que esteja de acordo com a pluralidade cultural, étnica e intelectual.. Isso é fundante dos documentos dos dois países, no caso da Colômbia em sua constituição de 1991, foi estabelecida a oferta de uma educação que seja coerente ao desenvolvimento de sua identidade cultural (CASTILLO e ABRIL, 2008).

Portanto, para esta investigação, realizamos um levantamento bibliográfico sobre o que se tem produzido no cenário acadêmico no Brasil e Colômbia nos anos de 2007 á 2017, sobre a formação de professores de Ciências e analisando se há discussões relativas às relações étnicas e raciais. Buscamos associar a palavra chave “ensino de ciências” a “diversidade”, pois, segundo a pesquisadora Nilma Lino Gomes (2005) a discussão sobre relações raciais no Brasil está dentro de um campo mais amplo que denominamos de *diversidade cultural*. Neste campo são analisados e discutidos os aspectos sociais, políticos e culturais, presentes entre os diversos grupos sociais que compõem a sociedade brasileira. No contexto colombiano, utilizamos esta mesma combinação de palavras-chaves, mas durante o desenvolvimento da investigação observamos a ocorrência frequente da palavra “interculturalidade”. E após compreendermos que a interculturalidade é a ação prática da diversidade, pois, segundo Candau (2008), esta perspectiva tem como principal objetivo o reconhecimento do “outro” colocando em dialogo diversos grupos sociais decidimos acrescentar à nossa busca a fim de verificar quais as discussões feitas nesse campo quando combinado com o campo da formação de professores de ciências, e se há espaço para a discussão racial.

O campo da pesquisa no Brasil e na Colômbia

Este trabalho faz parte de uma investigação em desenvolvimento , no qual se realizou uma revisão bibliográfica, conforme ressaltado por John Creswell (2010), este tipo de metodologia permite observar o que se tem produzido sobre o tema investigado, observar os resultados de outros estudos e evidenciar a relevância social da investigação através do compartilhamento com os leitores.

Nesse sentido, para compreender a produção teórica realizada no campo de formação de professores de ciências e analisar se há discussão racial no campo, foram revisados os artigos publicados nos últimos 10 anos (de 2007 a 2017), disponíveis no Scientific Electronic Library Online – SCIELO Brasil e Colômbia. E, por ser tratar de uma

investigação que busca ferramentas metodológicas no campo da educação comparada, por nos permitir obter resultados interpretativos dos cenários educacionais em diversos níveis de complexidade, foi selecionado um grupo de palavras-chaves comuns aos dois países ou que se apresentavam chaves de discussão próxima à temática da pesquisa. Segundo Bray, Adamson e Mason (2015), a investigação no campo da educação comparada, faz com que despertamos interesse pelo nosso próprio sistema e nossas limitações, pois, quando analisamos um sistema educacional em outra sociedade, conhecemos melhor nosso cenário educacional e valorizamos o que temos de positivo e ainda não havíamos percebido.

Após a contabilização dos artigos encontrados no banco de dados, foi realizado a leitura dos resumos dos artigos e feito uma segunda seleção. Foram selecionados os artigos em que o tema ensino de ciências e formação de professores se relacionava com as discussões feitas no campo da diversidade humana. Como apresentado no quadro a seguir:

Quadro 1: Grupo de palavras-chaves utilizadas para a revisão bibliográfica no Brasil e Colombia.

PALAVRA- CHAVES	OCORRÊNCIAS (artigos encontrados)	ARTIGOS SELECIONADOS
Contexto brasileiro		
Ensino de ciências e diversidade	6	3
Ensino de ciencias e formação de professores	32	3
Contexto colombiano		
educacion de docentes y interculturalidad	18	2
ensenanza de la ciências y diversidade.	0	0
Educacion superior y diversidad	13	3
TOTAL DE ARTIGOS	69	11

Fonte: Cruz, 2017 modificada pela autora.

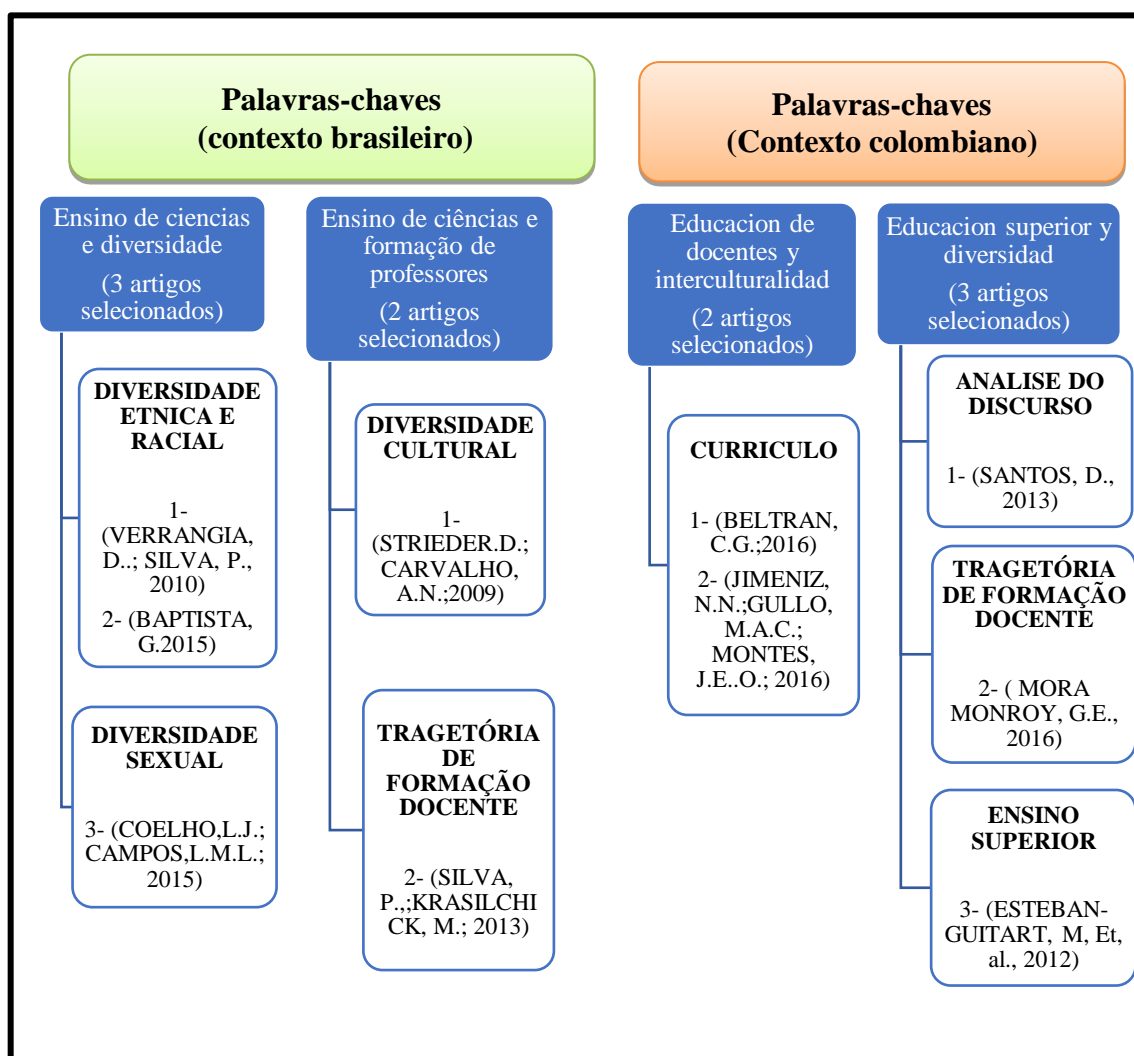
Diante desses resultados, foram analisados os artigos selecionados buscando compreender as discussões realizadas por eles, a presença ou ausência de discussão racial e como podem contribuir para o tema da pesquisa.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

No contexto brasileiro obtivemos 38 artigos, já no contexto colombiano obtivemos 31 artigos. Após a leitura dos títulos e resumos, observamos que muitos desses artigos apresentavam discussões de diversidade relacionadas a educação a distancia, diversidade de ferramentas para ensino de ciências e metodologias de ensino em diversidade biológica relacionado a botânica, zoologia entre outros tema da ciências naturais. Portanto, realizamos uma nova seleção destacando apenas àqueles que julgamos pertinentes a esta pesquisa, totalizando em 11 artigos sendo 6 do contexto brasileiro e 5 do contexto colombiano.

Para melhor compreensão dos resultados desta revisão, os artigos selecionados foram organizados em um *mapa da literatura*, que segundo Creswell (2010), é uma ferramenta que nos permite visualizar o resumo do levantamento realizado. Portanto, após a leitura completa dos artigos, categorizamos por temas, de acordo com a discussão central apresentada em seu conteúdo textual.

Quadro 2: Mapa da literatura selecionada para Brasil e Colômbia



Fonte: Cruz, 2017 modificada pelo autor.

Diante do mapa da literatura, podemos inferir que há pouca discussão sobre o tema das relações raciais tanto no Brasil como na Colômbia, já que de 11 artigos selecionados, apenas dois do contexto brasileiro apresentam discussões diretamente ligados ao tema das relações étnico raciais, entretanto, selecionamos outros que julgamos pertinentes para a discussão da diversidade e consequentemente nos ajudam a pensar a discussão das relações raciais no campo da formação de professores.

Analisando os artigos encontrados a partir das palavras-chaves, começando pelo contexto brasileiro, a combinação entre “ensino de ciencias” e “diversidade”, foi a busca que nos concedeu dados mais exitosos no sentido de debate racial, já que no primeiro artigo, da pesquisadora Petronilha Beatriz Gonçalves Silva e do pesquisador Douglas Verrangia publicado em 2010 com o título *Cidadania, relações étnico-raciais e educação: desafios e potencialidades do ensino de ciências*, os pesquisadores nos permite

questionar: “Como o ensino de ciências pode contribuir para promover a educação das relações etno-raciais entendida como direitos humanos e presente na lei 9.394/1996, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional? ”

Já o segundo artigo, que apresenta como título: *Um enfoque etnobiológico na formação do professor de ciências sensível à diversidade cultural: estudo de caso*, realizado pela pesquisadora Geilsa Costa Santos Baptista (2015), tem por objetivo analisar como a etnobiologia, uma ciência que estuda as relações dos seres humanos com a natureza, pode influenciar na formação dos professores de ciências e biologia, atuantes no ensino médio e fundamental, a fim de incentivar o olhar para a diversidade cultural.

Diante do exposto, podemos compreender que tanto a produção de Verrangia e Silva (2010), quanto a produção de Baptista (2015), são de extrema importância no que tange a formação de professores (as) no ensino de ciências e das relações etno raciais, pois, esses pesquisadores (as) além de ocupar o campo da diversidade, um espaço que se demonstrou pouco explorado pela temática racial, apresentaram pesquisas voltadas para a indicação de propostas pedagógicas tanto de atuação em sala de aula como de formação docente que trabalhem as relações raciais como parte do campo da diversidade, e acreditamos que este movimento tende a contribuir para a descentralização do debate racial e ampliar a discussão.

O terceiro artigo encontrado

O terceiro artigo encontrado dos autores COELHO, Leandro, J.; CAMPOS, e Luciana, M.L; intitulado Diversidade sexual e ensino de ciências: buscando sentidos tem como objetivo, analisar os sentidos atribuídos para o tema da diversidade sexual por professores de ciências e estudantes. Os autores afirmam que a sexualidade é uma construção pessoal influenciada por fatores sociais e históricos, e muitos são os significados construídos socialmente em relação a diversidade sexual, em geral, numa perspectiva biologizante. Para embasar essa hipótese, a autora se utiliza de diversos autores da perspectiva histórico- cultural, que por sua vez, compreendem que os significados são cristalizados histórico-socialmente, tornando-se verdades ao longo do tempo. Entretanto, no que tange a diversidade sexual, alguns desses significados são extremamente problemáticos e influenciam julgamentos relacionados à LGBT's e precisam ser desnaturalizados.

A pesquisadora observou que, apesar de muitos estudantes afirmarem que não são homofóbicos, suas falas demonstraram muitas vezes ódio e repulsa a essas pessoas, em especial as travestis e transexuais, o grupo para o qual há mais recusa. Quanto aos

professores, pelos relatos, suas práticas se restringem as questões reprodutivas e preventivas. Entretanto, apesar dos significados homofóbicos, os autores creem na reconstrução dos significados relacionados a diversidade sexual no âmbito escolar, e para isto compreendem o professor de ciências com um papel fundamental nesse processo. Esse artigo contribui para nosso estudo, pois apresenta uma metodologia de investigação que pode ser utilizada para compreender também as concepções raciais presente no âmbito escolar.

Outros conceitos utilizados como palavra-chave foram: "Ensino de ciências e formação de professores". Nesta busca foram encontrados 2 trabalhos, sendo o primeiro um artigo sobre a diversidade cultural e o segundo trata-se de um trabalho sobre a trajetória de formação docente.

Nos artigos com o tema diversidade cultural, as autoras Dulce Strieder e Anna Maria Carvalho (2009) com o título Ensino de Ciências e cultura local: Um estudo a partir das falas de professores de um contexto teuto-brasileiro. O trabalho apresenta um pouco do cotidiano de uma escola na cidade de Salvador das Missões (RS) que foi colonizada por descendentes germânicos. Durante o ensino de ciências, as autoras identificaram os valores culturais que guiam a prática docente. O artigo se mostra muito interessante por apresentar uma comunidade que utiliza dos seus elementos culturais para transformar assim a cultura científica.

O segundo selecionado neste tema escrito por Paulo Silva e Myriam Krasilchick (2013) analisou de que forma os alunos de cursos de licenciatura em ciências biológicas lidavam com temas controversos. Foram selecionados alguns estudos de casos com os temas: Genética, geopolítica, biodiversidade e produção de ciências. Os autores puderam identificar que os alunos conseguiam distinguir os problemas éticos presentes nos casos, porém não conseguiram sugerir uma solução para eles. Como conclusão, foi possível notar que quando se trata de exercer a criticidade dos alunos, os cursos para formação de futuros professores deixam a desejar. Os mesmos apontam que as disciplinas com o tema bioética podem ser uma boa ferramenta para isso.

Como conclusão, pudemos notar que as palavras-chaves "Ensino de ciências e formação de professores" quando aplicadas em conjunto apontam para grande lacuna para os debates raciais quando se trata da formação de docentes. No entanto, ainda que seja limitado nos traz outras formas para refletir sobre o tema e como se dá a formação das concepções acerca da temática racial.

Já no contexto Colombiano, buscando as combinações “Educación de docentes y interculturalidad” encontramos 2 artigos que categorizamos suas discussões centrais em Currículo, pois o primeiro artigo, escrito por Carlo Granados-Beltrán (2016) apresenta uma reflexão sobre o uso da interculturalidade crítica como uma ferramenta da pedagogia decolonial em programas de formação inicial de docentes em línguas. Para o autor, a interculturalidade crítica nos programas de formação de docentes não devem focar apenas na construção de currículos, mas buscar engajar os docentes a construir conhecimento a partir de uma linguagem crítica, dando espaço às outras narrativas literárias que coloquem em evidência a colonialidade e a desigualdade.

Já o segundo artigo, se propõe a analisar a percepção dos estudantes e docentes indígenas com a experiência de alfabetização de jovens e adultos pelo método etnoeducação desenvolvido na Guainía-Colômbia (Região Amazônica), região marcada pela forte presença indígena. Os autores *Nydia Nina Valencia Jimenez, Maria Aurora Carrillo Gullo, Jorge Eliecer Ortega Montes (2016)* apresentaram como resultados da pesquisa, que há uma tendência entre os nativos a considerar que seus saberes tradicionais são desconsiderados no processo educativo, também que a educação multilíngue facilita a comunicação em aula e aprendizagem. Concluíram também que, o enfoque intercultural no ensino de jovens e adultos deve envolver diversos dispositivos, principalmente aquele que colocam em diálogo os conhecimentos hegemônicos com os saberes próprios de cada etnia, o reconhecimento das línguas nativas, a inclusão da cultura local no currículo e a utilização de dispositivos digitais (uso das tecnologias de informação e comunicação - TIC) que facilitem o acesso e apropriação dos conhecimentos.

Nesse sentido, inferimos que esses artigos nos auxiliaram a aprofundar sobre o debate que se realiza na formação tanto de professores quanto de estudantes sobre a colonialidade e a abertura para outros conhecimentos que valorizem a diversidade étnica do país.

Ao buscar pelas palavras-chaves "Educación superior e diversidad", foram encontrados três (3) artigos. O primeiro apresenta uma categorização sobre o tema "análise do discurso" e traz como título *Mimesis u bilinguismo ideológico: un análisis crítico del discurso sobre la diversidad en un documento de política educativa universitaria en américa latina*. A autora Doris Santos em 2013, analisou documentos sobre a educação

no ensino superior, onde procurou identificar se há uma interferência eurocêntrica nos modelos educacionais Colombianos. Como resultado a autora chega a conclusão que os países que representam uma grande potência moldam-se de forma sucinta as políticas educativas dos países "pouco desenvolvidos".

O segundo artigo, foi escrito por Gloria Esperanza Mora Monroy em 2016, e faz uma relação com o primeiro artigo aqui citado, já que as autoras fazem parte do mesmo grupo de pesquisa. Gloria relata no artigo sua experiência quando lecionada em um curso de leitura e escrita para estudantes negros e indígenas na Universidade Nacional da Colômbia. A autora então, disserta sobre a produção textual desses alunos juntamente com o relato de outros professores que também trabalhavam com esses alunos.

Portanto, os dois artigos se mostram muito pertinentes a nossa pesquisa, nos ajudando a refletir sobre a diversidade existente no ensino superior não só em cursos de licenciatura, mas também nas políticas que valorizam uma produção acadêmica desconectada politicamente de outras fontes de conhecimento que considere outras formas de escritas e conhecimentos.

O artigo *Empatia y tolerancia a la diversidad en un contexto educativo intercultural*, escrito por Moises Esteban-Guitart, Maria Jane R. Damian e Rebeca Myrian, os autores buscaram identificar relações de empatia e tolerância entre homens e mulheres, indígenas e mestiços e entre universidades públicas e universidades interculturais. Para obter esses resultados os autores utilizaram 2 tipos de método de avaliação padronizada. O "Interpersonal reactivity Index" (Davis, 1983) e o questionário "Tolerancia a la diversidad" (Lozano y Etxebarria, 2007).

Em resultados os autores puderam notar em relações entre homens e mulheres, as mulheres geralmente se mostram mais empáticas e tolerantes. Com relação a indígenas e mestiços, há uma maior tolerância da parte dos indígenas quando se trata de assuntos relacionados a "pobreza". E por fim, entre alunos de universidades públicas e os alunos de instituições interculturais ocorre uma maior intolerância da parte dos alunos de universidades interculturais quando se trata do tema "Cultura, Etnia e Imigração". Desse modo, esse último artigo se mostra de grande utilidade para nossa pesquisa por apresentar as variações de concepções sobre o tema "Cultura, Etnia e Imigração" nas universidades interculturais e públicas, nos permitindo refletir sobre a importância de espaços como estes para a formação multicultural no país.

CONCLUSÃO

Os apontamentos elencados neste artigo nos apresentam um espectro do debate sobre relações raciais nos contextos colombiano e brasileiro no que tange à formação de professores de ciências. E partir destes apontamentos podemos inferir que há uma necessidade de desenvolver o debate racial no campo, a fim de produzir investigações que de fato permitam a reflexão a cerca da diversidade de saberes no campo do ensino de ciência, possibilitando uma formação multicultural destes professores. O Estudo nos possibilitou identificar uma faceta do racismo na produção científica, uma vez que nos dois países o debate racial segue invisibilizado nas produções científicas.

REFERENCIAS

BAPTISTA,G.C.S. Um enfoque etnobiológico na formação do professor de ciências sensível à diversidade cultural: estudo de caso. **Ciênc. Educ.**, Bauru, v. 21, n. 3, p. 585-603, 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v21n3/1516-7313-ciedu-21-03-0585.pdf>>. Acesso em: 01 de novembro de 2017.

BRAY, M.; ADAMSON, B.; MASON, M.(orgs). **Pesquisa em educação comparada: métodos e abordagens**. UNESCO: Brasília, 2015.

CANDAU, Vera M. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação** v. 13 n. 37 jan./abr. 2008

CASTILLO, S.S; ABRIL, N.G.P. Colômbia: Invisibilidade e exclusão. In: DIJK, T.A.Van. **Racismo e discurso na América Latina**. Contexto: São Paulo, 2008.

COELHO, L.J.; CAMPOS, L.M.L. Diversidade sexual e ensino de ciências: buscando sentidos. **Ciênc. Educ.**, Bauru, v. 21, n. 4, p. 893-910, 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v21n4/1516-7313-ciedu-21-04-0893.pdf>>. Acesso em 01 de Novembro de 2017.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Tradução Magda Lopes. Porto Alegre: ARTMED, 2010.

ESTEBAN-GUITART, Moisés et.al., Empatía y tolerancia a la diversidad en un contexto educativo intercultural. **Univ. Psychol.**, Bogotá , v. 11, n. 2, p. 415-426, June 2012. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-92672012000200006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 02 de novembro de 2017.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL. **Educação Anti-racista: caminhos abertos pela Lei federal nº 10.639/03**. Brasília, MEC, Secretaria de

educação continuada e alfabetização e diversidade, 2005. P. 39 - 62. Disponível em: < <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/Alguns-termos-e-conceitos-presentes-no-debate-sobre-Rela%C3%A7%C3%B5es-Raciais-no-Brasil-uma-breve-discuss%C3%A3o.pdf>>. Acesso em 1 de novembro de 2017.

GRANADOS-BELTRAN, Carlo. Interculturalidad crítica. Un camino para profesores de inglés en formación. **Íkala**, Medellín , v. 21, n. 2, p. 171-187, Aug. 2016 . Available from <http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-34322016000200004&lng=en&nrm=iso>. access on 06 Nov. 2017.

JIMENEZ, Nidia, N.; GULLO, Maria, A.C.; MONTES, Jorge, E.O. Perception to the literacy process of adults and young natives from Guainía Department Colombia: Look of the protagonists. **investigación & desarrollo** vol. 24, n.º 1, 2016. Disponível em: <http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/investigacion/article/view/6791/8687> >. Acesso em: 04 de novembro de 2017.

MORA MONROY, Gloria E. Dos experiencias educativas y editoriales con estudiantes indígenas, afrodescendientes y de municipios pobres en la universidad, desde una perspectiva intercultural. **Forma funcion, Santaf, de Bogot**, D.C., Bogotá , v. 29, n. 1, p. 61-80, Jan. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-338X2016000100003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 02 de novembro de 2017.

SANTOS, Doris. Mimesis y bilingüismo ideológico: un análisis crítico del discurso sobre la diversidad en un documento de política educativa universitaria en América Latina. **Forma funcion, Santaf, de Bogot**, D.C. [online]. vol.26, n.1. pp.183-216. 2013. Disponível em: < http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-338X2013000100008&lng=en&nrm=iso >. Acesso em: 02 de novembro de 2017.

SILVA, Paulo; KRASILCHIK, Myriam, Bioethics and science education: how to deal with controversial themes – the difficulties of future science and biology teachers. **Ciênc. Educ.**, Bauru, v. 19, n. 2, p. 379-392, 2013. Disponível em:< <http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v19n2/a10v19n2.pdf> >. Acesso em: 01 de novembro de 2017.

STRIEDER, Dulce; CARVALHO, Anna Maria. Ensino de ciências e cultura local: um estudo a partir das falas de professores de um contexto teuto-brasileiro. **Rev. Ensaio** | Belo Horizonte | v.11 | n.01 | p.25-44 | jan-jun | 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/epec/v11n1/1983-2117-epec-11-01-00025.pdf>>. Acesso em: 01 de novembro de 2017.

VERRANGIA, Douglas e SILVA, Petronilha, Beatriz Gonçalves e. Cidadania, relações étnico-raciais e educação: desafios e potencialidades do ensino de ciências. **Educ. Pesqui.** [online]. 2010, vol.36, n.3, pp.705-718. ISSN 1517-9702. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022010000300004>>. Acesso em: 01 de novembro de 2017.

6.

CARACTERIZACIÓN DEL DESEMPEÑO ACADÉMICO EN UNA COHORTE DE ESTUDIANTES EGRESADOS DE UN CURSO PREMÉDICO EN UN PROGRAMA DE MEDICINA

Sandra Liliana Rodríguez Martín PhD

* **sandra.rodriguez@unimilitar.edu.co**

*Docentes investigadoras facultad de Medicina –Universidad Militar Nueva Granada,
Bogotá -Colombia

Correspondencia: Sandra Liliana Rodríguez Martín. Tel 6500000 ext. 2028, móvil
3115866155

Ponencia derivada como producto del proyecto MED2400 registrado y financiado por la vicerrectoría de investigaciones de la Universidad Militar Nueva Granda

RESÚMEN

El presente artículo pretende dar cuenta de los resultados de la caracterización del desempeño académico de una cohorte de egresados del curso premédico, admitidos al primer semestre de un programa de medicina, frente al desempeño académico de los estudiantes que no han cursado el premédico y fueron admitidos al primer semestre de esta carrera por el proceso normal de admisiones. Los resultados obtenidos buscan conocer el estado de este desempeño en los estudiantes participantes de este estudio por medio del análisis estadístico y correlación de variables como el promedio general acumulado (PGA) de primer semestre de la carrera de Medicina, el puntaje de la prueba saber 11 y el promedio definitivo del curso premédico. Los anteriores resultados y su posterior análisis serán usados, para generar recomendaciones y proyectar planes de mejoramiento en este curso y en el programa de Medicina, que favorezcan la formación integral y una educación de calidad para los estudiantes del programa.

PALABRAS CLAVES: Medicina, Rendimiento académico, curso universitario, formación médica, calidad de la educación, Colombia (Fuente: Tesauruso de la Unesco)

ABSTRACT

This article aims to account for the results of the characterization of the academic performance of a cohort of graduates of the premedical course, admitted to the first semester of a medical program, compared to the academic performance of students who have not completed the premedical exam and were admitted to the first semester of this race by the normal process of admissions. The results obtained seek to know the status of this performance in the students participating in this study by means of statistical analysis and correlation of variables such as the accumulated general average (PGA) of the first semester of the Medicine career, the score of the test known 11 and the final average of the premedical course. The previous results and their subsequent analysis will be used to generate recommendations and project improvement plans in this course and in the Medicine program, which favor comprehensive training and quality education for the students of the program.

KEY WORDS: Medicine, Academic performance, university course, medical training, quality of education, Colombia (Source: Unesco Thesaurus)

INTRODUCCIÓN

El presente artículo pretende dar cuenta de los resultados de la caracterización del desempeño académico de una cohorte de estudiantes de primer semestre que hicieron y no hicieron el curso premédico en la Universidad Militar Nueva Granada (UMNG). Los resultados obtenidos buscan conocer el estado del desempeño académico de los participantes, para generar recomendaciones y planes de mejoramiento para este curso y para el programa de medicina de la UMNG, que favorezcan la formación integral y una educación de calidad para los estudiantes del programa.

Este se enmarca en un estado del arte que muestra algunos referentes de estudios sobre el desempeño académico en estudiantes de educación superior y en estudiantes de facultades de Medicina, a nivel internacional, nacional y local. Adicionalmente, sus objetivos tanto el general como los específicos, están orientados a responder las

siguientes preguntas problema: El cursar el premédico mejora el desempeño académico de los estudiantes en el primer semestre del programa de medicina de la UMNG?, Los estudiantes egresados del premédico tiene mejor desempeño académico que los estudiantes que no han cursado el premédico?

El impacto esperado está en el campo de la educación, buscando ser un aporte académico e investigativo que fortalezca el programa de medicina de la Universidad Militar Nueva Granada y la educación médica de nuestro país.

Finalmente, se espera que sea un referente para otros proyectos de investigación del grupo EDUMECIS en el campo de la educación médica a nivel nacional e internacional.

ESTADO DEL ARTE

El desempeño académico, se ha convertido en un indicador que da cuenta de la adquisición o desarrollo de las competencias de los estudiantes en su formación. Por lo que hacer una evaluación de este desempeño en diferentes facultades de medicina a nivel mundial y tratar de encontrar una correlación entre factores que pueden correlacionarse al mismo ha cobrado importancia, ya que permite la optimización de procesos como el de selección y planteamiento de estructura curricular, sino que además permite mejorar la calidad en la formación de los profesionales que tienen una gran responsabilidad social a futuro.

Un ejemplo de esto lo constituye un estudio mexicano en el que se realiza una evaluación del desempeño de la carrera en el primer año de medicina para los estudiantes de la facultad de medicina de la Universidad Nacional Autónoma de México, se realiza un estudio de corte en el que el desempeño académico se evidencia mediante los procesos de evaluación del logro académico del estudiante según los planteamientos que existen en el currículo, la evaluación se puede hacer de aspectos como asistencia, reporte en clases, participación y aplicación de exámenes, en su mayoría de selección múltiple, y es el resultado de estos exámenes lo que se toma como parámetro objetivo para realizar esta observación.

Se evidencia que los antecedentes escolares, es decir el tipo de colegio del que proviene el estudiante sí se correlaciona con su desempeño académico, sin embargo para el caso de esta universidad, el hecho de tener dos jornadas y el criterio de asignación a las mismas según los resultados del examen de conocimientos general que los clasifica, también tiene

un impacto, ya que se evidencia un mejor desempeño académico en aquellos estudiantes de la jornada de la mañana, aunque se aplique los mismo exámenes a los dos grupos (Guevara-Guzmán, R; et al. 2017).

Existen en la literatura reportados otros estudios sistemáticos que hasta han realizado correlación entre la inteligencia emocional del aspirante a facultades de medicina, ya que consideran que este aspecto puede constituir a futuro un facto de éxito en la construcción de la relación médico paciente y lograrla asertividad en la construcción de un diagnóstico y tratamiento adecuados, esto correlacionando únicamente con el proceso de admisión del estudiante, sin embargo se encontró que la medida de éxito del estudiante era muy variable en los artículos revisados ya que unos tomaban cómo parámetro los resultados en las diferentes asignaturas, otros únicamente a quienes habían recibido distinciones durante su formación, lo que no permitió establecer correlación a este respecto, sin mencionar que las escalas de inteligencia emocional utilizadas en los diferentes estudios diferían, aportando más variabilidad (Cook, C; Hilton, T, 2016).

En otros estudios realizados en Cuba también se ha establecido que las variables psicosociales evaluadas mediante cuestionarios de vulnerabilidad psicosocial, cuestionario de asertividad y cuestionario de fobia social, evidencian la vulnerabilidad al estrés y a su vez la relación que esto tiene

El estrés ha constituido otro factor a evaluar como predictor del rendimiento académico, en Cuba se realizó un estudio en la Escuela Latinoamericana de Medicina a los estudiantes de primer año en el cual se evidencia que los estudiantes con menor nivel de estrés autopercebido, también presentan un mejor resultado académico autopercebido (Román, C; Ortiz, F; Hernández, R, 2008). Otro estudio realizado en este centro educativo también se ha establecido que las variables psicosociales evaluadas mediante cuestionarios de vulnerabilidad psicosocial, cuestionario de asertividad y cuestionario de fobia social, evidencian la vulnerabilidad al estrés y a su vez la relación que esto tiene en el desempeño académico (Román, C; Hernández, Y, 2017).

Adicional a esto en universidades de Asia se ha prestado atención en la identificación de las diferentes formas de aprendizaje y el desempeño académico, lo cual ha permitido evidenciar y dar parámetros al desarrollo de las asignaturas que permitan identificar y

optimizar las estrategias didácticas que puedan dar cuenta del desarrollo de competencias a futuro, lo cual da una perspectiva de rendimiento académico vista desde una heterogeneidad que vale la pena analizar, pues la prevalencia del modo de aprendizaje puede guiar las estrategias prevalentes para el desarrollo del curso (Hernández-Torrano, D; et al,2017).

A nivel nacional, en la facultad de medicina de la Universidad del Rosario en nuestro país se realiza un estudio sobre los factores asociados al rendimiento académico durante el curso del primer semestre, buscando diferentes factores que fueron posteriormente analizados mediante un modelo de regresión logística, estas variables estaban constituidas por datos de admisión de la universidad, composición familiar, hábitos de estudio, antecedentes escolares de secundaria, resultado del examen de estado, prueba neuropsicológica y las notas finales de las asignaturas cursadas, en el cual se concluye que factores como el puntaje en las pruebas de estado y los colegios de los que provienen los estudiantes hacen que la población sea homogénea y no se encuentren relaciones estadísticamente significativas, contrario a presentar un valor predictivo los resultado parciales obtenidos en el desarrollo del primer trimestre (Vélez, A; Roa, C, 2005). Así como otros factores de índole social, como la composición del núcleo familiar y actividades que se desarrollan extracurricularmente.

En Perú, en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, se realizó un estudio observacional longitudinal , en el que se incluyó la realización de un cuestionario con el fin de identificar rasgos sociodemográficos, entrevistas psicológicas con el fin de evaluar ansiedad, depresión y personalidad, y también se realizaron evaluaciones médicas y de laboratorio con el fin de establecer el estado general de salud de los estudiantes, evidenciándose que la disposición de recursos económicos y el provenir de colegios reconocidos son un factor predictor de éxito, ya que hábitos como el de lectura y reflexión y crítica estaban mejor desarrollados en estos , y no en habilidades de memoria, así como también una correlación entre la presentación de problemas de salud mental y bajo manejo del estrés, lo que también se correlacionó con un bajo rendimiento académico (Jara, D; et al, M, 2013).

A través de la realización y análisis de diferentes parámetros se ha establecido que los métodos de selección de los aspirantes al pregrado de medicina, son importantes ya que

sí podrían ser un predictor del desarrollo de las capacidades y competencias del médico a su egreso, la realización de una revisión sistemática en países de habla inglesa en el que se analizaron los métodos de selección concluyen que a pesar de ser muy diversos, ya que incluían parámetros como pruebas de aptitud, registros académicos previos, entrevistas, referencias de los aspirantes, , evaluación de inteligencia emocional, y centros de selección entre otros, hay una correlación en los aspectos como las pruebas de aptitud y los registros académicos previos y se sugiere deben estar incluidos y ser contemplados ya que pueden asegurar de alguna manera una mejor adaptación y alcance de las competencias de los estudiantes (Patterson, F; et al, 2015).

En lo que respecta a los criterios de selección y el desempeño académico un estudio analítico realizado en Foundation University Medical College, de Islamabad, en el cual se toma en cuenta la motivación durante el desarrollo de la carrera, no se evidencia una correlación específica, sin embargo si se encuentra relación en los puntajes preadmisión de conocimiento, lo que lleva a concluir que es importante tener en cuenta no solo factores cognitivos, sino de personalidad, y que permitan tener un panorama más holístico de las dimensiones del estudiante, con el fin de garantizar una adaptabilidad y un adecuado desempeño académico (Luqman, M,2013).

MARCO TEORICO

La necesidad de buscar formas de medir el potencial de rendimiento académico de los futuros alumnos universitarios lleva a las Instituciones de Educación Superior a enfrentarse a nivel internacional al desafío de intentar determinar dicho potencial. Ello se une al objetivo de lograr una calidad en la educación superior, teniendo en cuenta además los distintos cuestionamientos que se le hacen al sector público, en relación a la utilización eficiente de sus recursos (relación costo–beneficio social). Por tales motivos, las autoridades universitarias muestran un interés particular por los resultados académicos de sus estudiantes, cuyo estudio y análisis constituyen herramientas sólidas para construir indicadores que orienten la toma de decisiones en educación superior. Algunas variables intentan explicar el rendimiento académico, entre ellas se tienen:

Una importante correlación entre la calificación de los exámenes de acceso y los resultados académicos de primer semestre. También García y San Segundo, observan que “la nota de acceso guarda una relación positiva, muy significativa, con el rendimiento académico tras acceder a la universidad” en un estudio realizado en la Universidad Carlos

III de Madrid. La revisión de la literatura muestra que el rendimiento académico de los alumnos universitarios aparece como un indicador imprescindible para cualquier valoración de la calidad educativa en la enseñanza superior, aportando información imprescindible a los gestores para implementar cambios a nivel institucional o programático, a fin de que se produzcan los efectos deseados y redundando así en el prestigio de las Instituciones de Educación Superior (Jiménez, J; et al, 2015).

Un tema actualmente relevante es el análisis de los factores que influyen en el rendimiento académico de los estudiantes de medicina. Estos se analizan para identificar a los alumnos que tendrán un mayor éxito en su carrera y profesión, o para los procesos de selección y vigilancia con la finalidad de reforzar cualidades o buscar estrategias de apoyo. A grandes rasgos son dos los grupos de elementos relacionados con el desempeño de los alumnos: los de tipo académico y los no académicos. En los aspectos académicos se encuentran, por ejemplo, las calificaciones de los exámenes de ingreso y las notas del bachillerato previas, mismos que se han relacionado con un mejor rendimiento académico. En los no académicos se encuentra la personalidad, los factores sociales, el género, entre otros (Vargas, I; et al, 2011), (Bastias, G; et al,2000)

El rendimiento académico es la expresión que permite conocer la existencia de calidad en la educación a cualquier nivel (Jara, D; et al, 2008). (Erazo, O, 2013)

El rendimiento académico ha sido definido como el cumplimiento de las metas, logros u objetivos establecidos en el programa o asignatura. Este indicador se ha limitado a la expresión de una nota cuantitativa o cualitativa y se encuentra que en muchos casos es insatisfactorio lo que se ve reflejado en la pérdida de materias, del cupo o deserción. (Vélez, A; Roa, C, 2015). Este rendimiento, es determinado por una serie de aspectos cotidianos (esfuerzo, capacidad de trabajo, intensidad de estudio, competencias, aptitud, personalidad, atención, motivación, memoria, medio relacional), que afectan directamente el desempeño académico. Lo más importantes apuntan a problemas de insuficiencia cognitiva, entre ellos deficiente formación en la enseñanza media para acceder a estudios superiores; niveles de conocimiento inadecuados a las exigencias universitarias; desarrollo ineficiente de actitudes especiales acordes al tipo de carrera elegida; falta de estrategias y métodos de estudio o técnicas de trabajo intelectual, entre otros. Es vital identificar las variables que influyen en el rendimiento académico de los estudiantes a nivel de la facultad de Medicina para plantear estrategias que permitan mejorar aún más el progreso estudiantil. (Bermúdez, S; et al, 2006)

OBJETIVO GENERAL

Determinar el desempeño académico en el segundo semestre de 2016, de la cohorte de egresados del premédico 2016-1 que fueron admitidos al programa de medicina de la UMNG, con relación a los admitidos por proceso normal de admisión.

OBJETIVOS ESPECIFICOS

1. Describir las características sociodemográficas de los estudiantes admitidos al programa de medicina en el segundo semestre del 2016.
2. Caracterizar el desempeño académico de estudiantes egresados del premédico y que fueron admitidos al programa de medicina.
3. Caracterizar el desempeño académico de estudiantes que no hicieron premédico y fueron admitidos al programa de medicina.
4. Describir la relación en el desempeño académico en el primer semestre en el programa de medicina de los estudiantes admitidos con premédico y sin premédico con relación al PGA del primer semestre de medicina y a la prueba Saber 11.

METODOLOGIA

Tipo de estudio: estudio descriptivo de corte transversal para una cohorte de admitidos al programa de medicina por premédico y por proceso normal de admisión

Población de estudio: Todos los estudiantes admitidos al programa de medicina del segundo semestre del 2016

Fuentes de información: la información se obtendrá de los registros académicos de la población en estudio que reposa en la dirección del programa y en la división de registro académico en el sistema UNIVEX.

Análisis estadístico

Con los datos obtenidos se construirá una base de datos en la hoja de cálculo de Excel y luego se importará al paquete estadístico SPSS para su posterior análisis, basado en distribuciones de frecuencias, medidas de tendencia central y de dispersión según la

naturaleza cualitativa o cuantitativa de las variables, acompañado de medidas de relación como coeficientes de correlación y determinación

Entre las variables numéricas a analizar se tienen: edad del estudiante, PGA del curso premédico, PGA de primer semestre, Puntaje examen saber 11 y entre las variables categóricas: sexo y lugar de procedencia.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Se incluyeron 60 alumnos, 37 mujeres (61.7%) y 23 hombres (38.3%), con un promedio de edad de 18.5 años con un mínimo de 17 y un máximo de 21. La gran mayoría en estrato socioeconómico 3 y 4 (86.7%) (Ver Tabla 1). Exactamente la mitad de los estudiantes que cursaron primer semestre habían realizado premédico.

Se incluyeron 60 alumnos por ser el número de cupos que se tienen para primer semestre

Tabla 1. Características sociodemográficas de los alumnos

Características		
Edad		
Media	18,5	
Desviación Estándar	0,869	
Mediana	18	
Rango	17-21	
Sexo	N	%
Masculino	23	38,3
Femenino	37	61,7
Estrato socioeconómico	N	%
2	6	10,0
3	25	41,7
4	27	45,0
5	2	3,3

El promedio de las pruebas Saber11, fue 351.4 con un rango entre 288 y 426. El promedio del primer semestre fue de 3.44 con un mínimo de 1.42 y un máximo de 3.94.

Al evaluar si existía relación entre el puntaje obtenido en las pruebas Saber 11 y el promedio del primer semestre de la carrera se encontró que no existía correlación entre estos dos puntajes (coeficiente de correlación de Pearson 0,125 p=0,340).

Posteriormente, se comparó el desempeño académico a través del PGA en primer semestre en aquellos estudiantes que cursaron premédico y aquellos que no. Se encontró

que no existían diferencias significativas entre los dos grupos (T de Student $p=0,207$). Aunque hay una diferencia siendo mayor el promedio de primer semestre de los que cursaron premédico, esta no es significativa. Adicionalmente, como se observa en la tabla 2 dentro de los que hicieron premédico se encuentra los promedios más altos, pero también el más bajo como se evidencia en la gráfica 2.

Tabla 2. Promedio primer semestre según asistencia a o no a premédico

Características	No	Si
Promedio Primer Semestre		
Media	3,44	3,52
Desviación Estándar	0,22	0,25
Mediana	3,38	3,52
Rango	3,04 - 3,84	2,94 - 3,94

Grafica 1. Distribución de promedios con y sin premédico

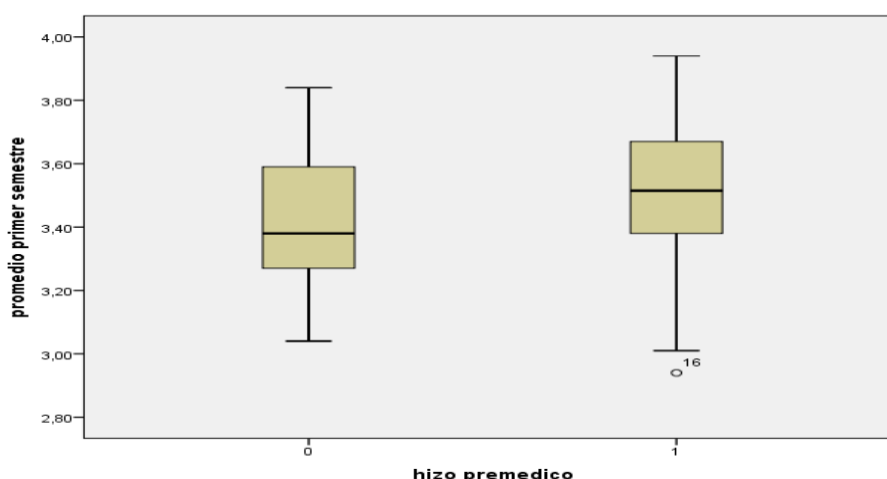


Tabla 3. Percentiles de promedios en primer semestre con y sin premédico

		No hizo/ hizo premedic o	Percentiles							
			5	10	25	50	75	90	95	

Promedio ponderado (Definición 1)	promedio primer semestre	0	3,0600	3,1500	3,2600	3,3800	3,6350	3,7500	3,8400
		1	2,9785	3,1180	3,3800	3,5150	3,6875	3,8680	3,9125
Bisagras de Tukey	promedio primer semestre	0			3,2700	3,3800	3,5900		
		1			3,3800	3,5150	3,6700		

En cuanto a los estudiantes que hicieron el curso el 50 % de los estudiantes tuvieron un promedio alrededor de 3.51, un 5% sobre 3.91 y otro 5 % sobre 2.91

Respecto a los que no lo hicieron, el 50% de los estudiantes tuvieron un promedio alrededor de 3.38, un 5% sobre 3.84 y otro 5% sobre 3.06

Finalmente, en aquellos que cursaron premédico y quedaron dentro de los mejores 20 puestos del mismo, se evaluó si existía correlación entre el PGA del curso y el promedio de primer semestre, encontrando una correlación moderada significativa (Coeficiente de correlación de Pearson 0.485 $p=0,007$). Lo anterior, indicando que los estudiantes que pasan directamente y ocupan los mejores puestos del premédico tienen mejor rendimiento académico que los estudiantes que hicieron este curso y no quedaron en los mejores puestos y a su vez, mejor promedio que los estudiantes que no lo realizaron.

Tabla 4. Correlación entre PGA 1er semestre y premedico con entrada directa

		promedio primer semestre	Pga premedico
promedio primer semestre	Correlación de Pearson	1	,769**
	Sig. (bilateral)		,000
	N	17	17
Pga premedico	Correlación de Pearson	,769**	1
	Sig. (bilateral)	,000	

	N	17	17
--	---	----	----

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

a. pgapremed4 = 1,00

CONCLUSIONES

- Para este estudio el PGA del primer semestre no se correlaciona con el puntaje de la prueba saber 11, contrario a otros estudios publicados.
- El hacer premédico no muestra una diferencia significativa en el rendimiento de los estudiantes de primer semestre, aunque se evidencia promedios ligeramente más altos.
- Se encontró una correlación positiva y significativa entre los mejores puestos del premédico y los mejores promedios generales acumulados de primer semestre.
- El curso premédico, es una opción innovadora que fortalece el rendimiento de los estudiantes, observando promedios ligeramente más altos, pero para que tenga mayor impacto es importante estudiar más variables que influyen en el rendimiento de primer semestre como las que se mencionaron en este artículo, entre ellas están descritas como la motivación, el colegio de procedencia, las competencias emocionales, el manejo del estrés, la depresión y la ansiedad; así como los hábitos de estudio. Lo anterior se enmarca dentro de variables Psicosociales que se deben tener en cuenta al ingreso de primer semestre de una carrera del área de la salud.
- Un adecuado proceso de selección es esencial para un buen rendimiento académico en programas de medicina como se evidencia en diferentes artículos nacionales e internacionales

REFERENCIAS

1. Guevara-Guzmán, R., Galván, M., & Muñoz-Comonfort, A. (2017). *El desempeño académico de los estudiantes de la Facultad de Medicina en el primer año de la*

carrera. *New.medigraphic.com*. Retrieved 24 October 2017, from <http://new.medigraphic.com/cgi-bin/resumen.cgi?IDARTICULO=15090>

2. Cook, C., & Hilton, T. (2016). Does emotional intelligence influence success during medical school admissions and program matriculation?: a systematic review. *Journal Of Educational Evaluation For Health Professions*, 13, 40. <http://dx.doi.org/10.3352/jeehp.2016.13.40>
3. Román Collazo, c., Ortiz rodíguez, f., & Hernández rodíguez, Y. (2008). El estrés académico en estudiantes latinoamericanos de la carrera de Medicina. *Revista Iberoamericana De Educación*, 46, 1-8.
4. Vélez van Meerbeke, A., & Roa González, C. (2005). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes de medicina. *Educación Médica*, 8(2). <http://dx.doi.org/10.4321/s1575-18132005000200005>
5. Jara, D., Velarde, H., Gordillo, G., Guerra, G., León, I., Arroyo, C., & Figueroa, M. (2013). Factores influyentes en el rendimiento académico de estudiantes del primer año de medicina. *Anales De La Facultad De Medicina*, 69(3), 193. <http://dx.doi.org/10.15381/anales.v69i3.1140>
6. Patterson, F., Knight, A., Dowell, J., Nicholson, S., Cousans, F., & Cleland, J. (2015). How effective are selection methods in medical education? A systematic review. *Medical Education*, 50(1), 36-60. <http://dx.doi.org/10.1111/medu.12817>
7. Hernández-Torrano, D., Ali, S., & Chan, C. (2017). First year medical students' learning style preferences and their correlation with performance in different subjects within the medical course. *BMC Medical Education*, 17(1). <http://dx.doi.org/10.1186/s12909-017-0965-5>
8. Luqman, M. (2013). Relationship of Academic Success of Medical Students with Motivation and Pre-admission Grades. *Journal Of The College Of Physicians And Surgeons Pakistan*, Vol.(1), 31-36. <http://dx.doi.org/01.2013/JCPSP.3136>
9. Román Collazo, c., & Hernández Rodríguez, y. (2017). Variables psicosociales y su relación con el desempeño académico de estudiantes de primer año de la Escuela Latinoamericana de Medicina. *Revista Iberoamericana De Educación*, 37(2), 1-7.

10. Jiménez, J; Camuñez, J; Gonzales, M. Factores determinantes del rendimiento académico universitario en el espacio europeo de educación superior. Revista Innovar Journal. España. Vol 25, No. 58. Oct-Dic 2015.p.p 159-175
11. Vargas, I; Ramírez, C; Cortés, J; Farfán, A; Heinze, G. Factores asociados al rendimiento académico en alumnos de la facultad de Medicina: estudio de seguimiento de un año (Universidad Autónoma nacional de México).Revista Salud Mental. México. Vol 34, No. 4. Julio-agosto.2011. p.p 301-308
12. Jara, D; Velarde, H; Gordillo, G; Guerra, G; León, I; Arroyo, C; Figueroa, M. Factores influyentes en el rendimiento académico de estudiantes del primer año de medicina (universidad Nacional de Perú). Revista AN. Fac , Med. Perú. Vol 63 (3).p.p 193-197
13. Velez, A; Roa, C. Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes de Medicina (Universidad del Rosario).Revista educación médica. Colombia. Vol 8 (2). 2015.p.p 74-82
14. Bastias, G; Villareal, L; Zuñiga, D; Marshall, G; Velasco, N; Mena , B. Desempeño académico en los estudiantes de medicina. Un resultado predecible?. Rev Méd Chile. Vol 128 (6). Junio 2000, p.p 671-678
15. Bermúdez, S; Duran, M; Escobar, C y cols. 2006. Evaluación entre la relación entre rendimiento académico y estrés en estudiantes de Medicina (Universidad de Manizales). Revista Med-UNAB. Colombia. Vol 9 N3 . Dic 2006. p.p 198-205
16. Erazo, O. El rendimiento académico una descripción desde las condiciones sociales del estudiante, Fundación universitaria de Popayán. Revista de Psicología GEPU. Colombia. Vol 4 No 1. Junio 2013.p.p 126-148

EL PERFIL DEL DIRECTIVO DOCENTE COLOMBIANO DESDE LA PERSPECTIVA DE LA GESTIÓN DE CONOCIMIENTO

Andrés Felipe Jiménez López¹⁵

Diana Clemencia Sánchez Giraldo¹⁶

Resumen

En el presente capítulo pretende una articulación posible entre el directivo docente desde una visión de su perfil y la aplicación de la gestión del conocimiento en el contexto educativo colombiano. Su importancia se inscribe en la visión futura que se convierte en necesidad actual de las organizaciones educativas como participantes dentro de la denominada sociedad de conocimiento, si se tiene en cuenta que es quien más recae esta tarea es en el directivo docente como dinamizador de cambios dentro de dichas organizaciones, por lo cual hace necesario conocer su perfil para articularlo armónicamente en el contexto de la gestión del conocimiento, como escenario posible de innovación y mejoramiento para las organizaciones educativas.

Palabras claves: Gestión de conocimiento, Organización educativa, directivo docente

Abstract:

This paper seeks a possible articulation between the teaching director from a vision of their profile and the application of knowledge management in the Colombian educational context. Its importance is inscribed in the future vision that becomes the current need of educational organizations as participants in the so-called knowledge society, if one takes into account that it is the one who falls most of this task is in the teaching director as a catalyst for changes within of these organizations, for which it is necessary to know their profile in order to articulate it harmonically in the context of knowledge management, as a possible scenario of innovation and improvement for educational organizations.

¹⁵ Magister en Educación de la Universidad Católica de Manizales, Administrador de Empresas de la Universidad Nacional de Colombia, Docente Tiempo Completo de las Especializaciones en Gerencia Educativa de la Universidad Católica de Manizales, Docente Invitado a la Especialización en Pedagogía de la Universidad Autónoma del Cauca, Docente de Catedra en la Universidad Santo Tomas, Apoyo a la Supervisión de la Secretaria de Educación de Caldas-Colombia. Filiación institucional con la Universidad Católica de Manizales. E-mail: afjimenez@ucm.edu.co – andresfjl@gmail.com orcid.org/0000-0002-9361-1112, http://scienti.colciencias.gov.co:8081/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0001418967, <https://scholar.google.com/citations?user=C1UINWYAAAAJ&hl=en>

¹⁶ Doctoranda en Educación, Magister en Educación y Licenciada en Educación Física de la Universidad de Caldas, Directora de la Maestría en Gestión de Conocimiento de la Universidad Católica de Manizales, Filiación institucional con la Universidad Católica de Manizales. E-mail: disanchez@ucm.edu.co

En términos históricos, dicho cambio paradigmático hacia la sociedad del conocimiento¹⁷ surge a partir de la llamada tercera revolución¹⁸, la cual se basa en el conocimiento, y está permea todos los aspectos culturales y organizacionales en las instituciones educativas, atravesándolas transversalmente, con una cultura curricular o de aula que exige una enseñanza basada en competencias¹⁹. Generando cambios organizacionales encaminados a la generación de conocimiento, lo cual exige, crearlo, retenerlo y gestionarlo. También, generando cambios socioculturales que modifican los perfiles ocupacionales que se tendrán en cuenta en la educación que se imparte, buscando aprender a desaprender y luchar en contra de las desigualdades. Todo lo anterior, para generar una sociedad pensante productora y gestora constante de conocimientos.

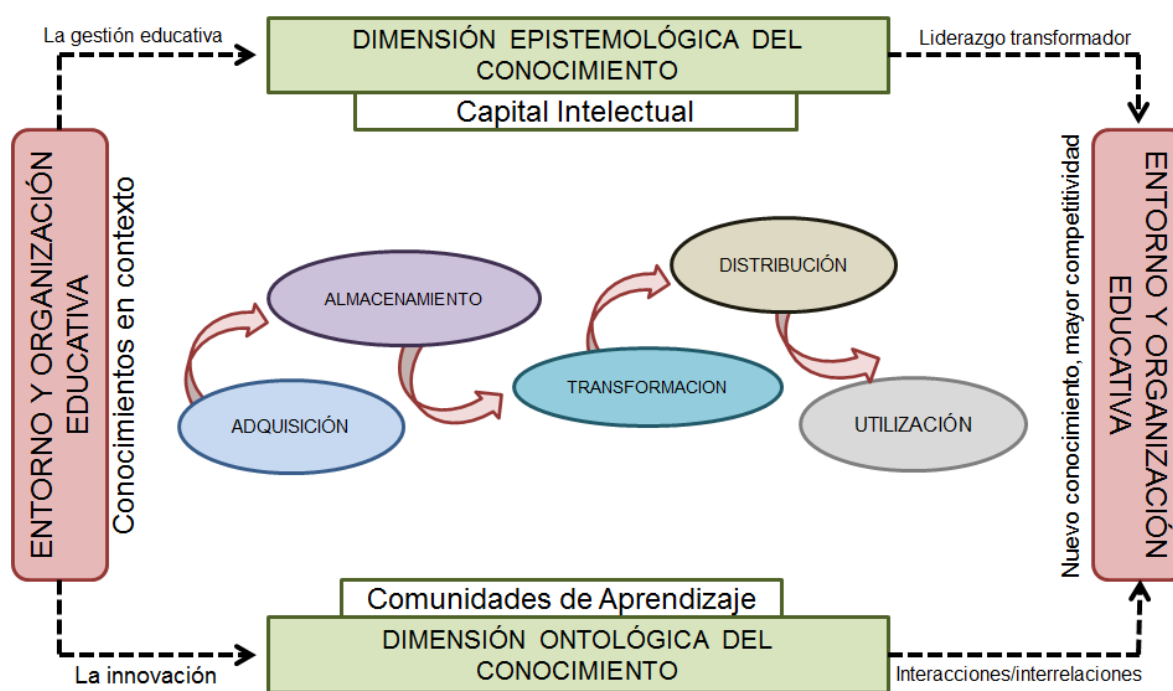
Dado lo anterior, empieza a tener un papel preponderante la economía del conocimiento dentro del nuevo contexto que enmarca la sociedad del conocimiento siendo necesaria su gestión para lograr mayor eficiencia. Surge entonces el concepto “gestión del conocimiento” con diversos acercamientos por parte de los autores. Entre ellos se pueden encontrar concepciones desde la teoría de procesos como desarrollar, estructurar y mantener la información que se crea en las organizaciones, además, busca que se convierta en un recurso o activo crítico que pueda ponerse a disposición de la organización para crear nuevo conocimiento, también debe incluirse el aprendizaje, información de las aptitudes y experiencias desarrolladas en la historia de la organización (Pérez & Coutin, 2005). Otra definición posible es como conjunto de actividades y prácticas que llevan a la adquisición eficiente de habilidades que conllevan a conocimiento y su utilización de forma correcta, todo con la finalidad del logro de resultados óptimos (Aja Quiroga, 2002). Por último, podemos observar la definición de Nonaka y Takeuchi (1995) donde la concibe como un proceso que gestiona los activos no materiales de una organización, el conocimiento, que contempla su generación, búsqueda, almacenamiento y transferencia con el objetivo de aumentar la productividad y competitividad de la organización que lo gestione.

¹⁷ Este concepto surge finalizando 1990 en la cumbre mundial de Ginebra 2003 y Túnez 2005, alrededor del debate teórico para explicar los cambios que surgen en la sociedad con la inclusión de las tecnologías de la información.

¹⁸ La primera corresponde a la revolución agraria y la segunda a la revolución industrial del siglo XIX, por último, la revolución de la información.

¹⁹ “una competencia es la capacidad para responder a las exigencias individuales o sociales o para realizar una actividad o una 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 de comportamiento que puedan ser movilizados conjuntamente para actuar de manera eficaz” (RYCHEN, 2002)

Por tanto, se puede agrupar las diferentes definiciones anteriores de la gestión del conocimiento dentro de las siguientes características: es un proceso sistemático, que va desde develar, desarrollar, compartir hasta la utilización del conocimiento que de la organización educativa pueda generar; que pretende un desarrollo organizacional pero a su vez personal, de las capacidades de los agentes educativos; por último, debe llevar necesariamente a generar una ventaja competitiva de orden superior²⁰ para la organización o las personas que trabajan en ella. También, se puede observar como la gestión del conocimiento *genera y captura* conocimiento del entorno (para el caso la organización), el cual se *transforma* para seguir los objetivos misionales de la organización educativa y de sistematización, seguido de un proceso de *transferencia* para lograr que todos estén generando nuevo conocimiento a partir de existente, donde por último, debe *aplicarse* para que pueda generar la ventaja competitiva de la organización. (Parra Mesa, 2004)



La figura anterior refleja que del entorno y de las dinámicas de la organización educativa se está generando conocimiento contextualizado, el cual, a través de la gestión educativa y la innovación debe ser adquirido, almacenado, transformado, distribuido y utilizado. El cual, desde una perspectiva epistemológica se pueden crear capital intelectual cuando se gestiona el conocimiento educativo, y se pueden generar comunidades de aprendizaje que

²⁰ Esta ventaja competitiva se caracteriza por ser muy difícil de imitar por otras organizaciones (Porter, 1991).

permita compartir experiencias, desde una visión ontológica. Todo lo anterior, se ve cristalizado con un liderazgo transformador que permita mejorar las interacciones e interrelaciones, que lleven a generar nuevo conocimiento del entorno y de la estructura de la organización educativa.

Siendo las organizaciones educativas reconocidas como lugares de conocimiento²¹ están convocadas por la sociedad del conocimiento para gestionar dentro de ellas todo el conocimiento que generan, para transmitirlo y crear sujetos de conocimiento, capaces de crearlo constantemente. Además, dentro de ellas el directivo docente como líder es llamado para generar el tránsito hacia la sociedad del conocimiento convirtiendo la institución educativa en una organización inteligente. Lo anterior, solo puede ser logrado si el directivo docente que asume el reto de gestionar el conocimiento en su organización educativa cuenta con el perfil adecuado para lograr dicho tránsito en la institución educativa que dirige.

En este sentido, el perfil del directivo docente en tiempos de globalización y gestión del conocimiento deberá estar guiado por lo establecido en la Ley General de Educación²², donde se establece las siguientes funciones de un directivo:

- Dirigir la preparación del Proyecto Educativo Institucional con la participación de los distintos actores de la comunidad educativa.
- Presidir el Consejo Directivo y el Consejo Académico de la institución y coordinar los distintos órganos del Gobierno Escolar.
- Representar el establecimiento ante las autoridades educativas y la comunidad escolar.
- Formular planes anuales de acción y de mejoramiento de calidad, y dirigir su ejecución.
- Dirigir el trabajo de los equipos docentes y establecer contactos interinstitucionales para el logro de las metas educativas.
- Realizar el control sobre el cumplimiento de las funciones correspondientes al personal docente y administrativo y reportar las novedades e irregularidades del personal a la secretaría de educación distrital, municipal, departamental o quien haga sus veces.

²¹ Entender la educación como lugar de conocimiento requiere que su base sea “el modelo de aprender a aprender a lo largo del ciclo de vida, y orientado a estimular la creatividad y la innovación en las formas y los objetivos de la aplicación de esta capacidad de aprendizaje en todos los ámbitos de la profesional y social vida” (Castells, 2006, pág. 18)

²² Ministerio de Educación Nacional. (2001). *LEY 715*. BOGOTÁ D.C.

- Administrar el personal asignado a la institución en lo relacionado con las novedades y los permisos.
- Participar en la definición de perfiles para la selección del personal docente, y en su selección definitiva.
- Distribuir las asignaciones académicas, y demás funciones de docentes, directivos docentes y administrativos a su cargo, de conformidad con las normas sobre la materia.
- Realizar la evaluación anual del desempeño de los docentes, directivos docentes y administrativos a su cargo.
- Imponer las sanciones disciplinarias propias del sistema de control interno disciplinario de conformidad con las normas vigentes.
- Proponer a los docentes que serán apoyados para recibir capacitación.
- Suministrar información oportuna al departamento, distrito o municipio, de acuerdo con sus requerimientos.
- Responder por la calidad de la prestación del servicio en su institución.
- Rendir un informe al Consejo Directivo de la Institución Educativa al menos cada seis meses.
- Administrar el Fondo de Servicios Educativos y los recursos que por incentivos se le asignen, en los términos de la presente ley.
- Publicar una vez al semestre en lugares públicos y comunicar por escrito a los padres de familia, los docentes a cargo de cada asignatura, los horarios y la carga docente de cada uno de ellos.

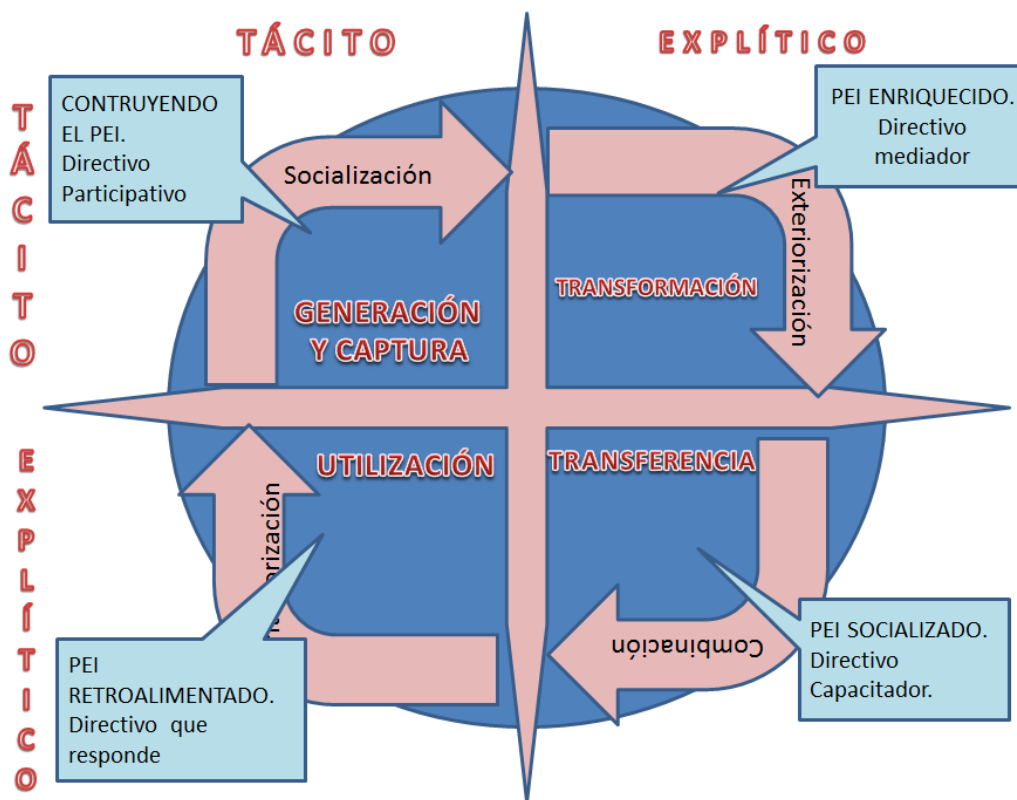
Dentro de estas funciones designadas por la ley se pueden observar cualidades del directivo docente, como: *participativo*, debe orientar toda la comunidad educativa (docentes, estudiantes, padres de familia, sociedad civil, etc.) en pro de un objetivo común; Promover el *trabajo en equipo*, debe lograr que su equipo docente trabajen mancomunadamente por el logro de los objetivos misionales de la institución; promover contantemente *capacitación a su equipo docente*, debe ser flexible y proactivo para lograr una capacitación adecuada a su equipo de trabajo; *orientado al logro*, por ser responsable de la calidad educativa de su institución un directivo debe estar siempre formulando posibilidades para dicho objetivo.

También se pueden agrupar las cualidades del directivo docente en “**patrones internos y externos**”, donde el primero de ellos representa factores personales, formas de ser y de

concebir su profesión; y el segundo, factores sociales y académicos, desde un punto de vista de que espera la sociedad del directivo docente. Además, de todas las cualidades que comparte con otras profesiones (responsabilidad, respeto, entre otras). (Navarrete, 2002).

Para completar el perfil del directivo docente es necesario conocer sus competencias²³. Por su parte, la Fundación Chile (2006) hace una diferenciación en ellas, separándolas en *Competencias Funcionales* y *Competencias Conductuales*. Las Funcionales hacen referencia a las funciones que debe cumplir para un óptimo desarrollo de su labor. Las Conductuales a la capacidad que tiene desenvolviéndose con su entorno, es decir, ejerciendo su liderazgo, Responsabilidad, Negociando y resolviendo los conflictos, y su adaptación al cambio.

Por tanto, un directivo docente que gestiona conocimiento usara sus cualidades y competencias desde la creación y captura hasta aplicación del conocimiento en las organizaciones educativas.



Adaptación del modelo de Nonaka y Takeuchi, y modelo de Gestión del conocimiento de Parra Mesa (2004) al perfil del directivo docente colombiano

²³ Entenderemos competencias como una capacidad para atender una demanda, tarea o problema complejo, a través de la movilización y combinación de recursos personales, de carácter cognitivo o no, y los recursos del entorno. (OECD, 2003)

Como se observar en la figura anterior cada función y competencia del directivo docente colombiano deberá adaptarse en cada una de las fases de la gestión del conocimiento y en cada cuadrante del modelo de Nonaka y Takeuchi.

Cuando el directivo necesite capturar y generar conocimiento deberá enfrentarse a conocimiento totalmente subjetivo pasar de *tácito a tácito* sistematizando los procesos de socialización de conocimiento entre los miembros de la comunidad educativa, capturando de esta manera ese saber; provocando **procesos de participación** que revelen los conocimientos y haga posible construir el Proyecto Educativo Institucional (PEI) con estos saberes. Permitiendo de esta manera develar todo el trasfondo social, político, cultural y económico que componen las dinámicas de la institución. Pero además, permite la construcción de conocimiento entretelado dentro de las concepciones que habitan su comunidad académica.

Para el caso del proceso de transformación de conocimiento donde se articulan los saberes a través del dialogo (*Tácito a Explicito*, externalización), **el directivo provoca el trabajo en equipo** y desarrolla una mediación para la articulación que enriquezca el PEI que se construye. Para el caso, esto le permite al directivo docente dar los virajes necesarios a su institución para implementar e inscribir en ella las cualidades y competencias para ser una organización que aprende.

La transferencia de conocimiento provoca que el **directivo docente capacite** a la comunidad educativa, en específico a sus docentes quienes son los responsables de replicar las experiencias significativas que se socializaron anteriormente. También, se generan los medios posibles para seguir acumulando conocimiento, en este caso, el directivo docente también tendrá que desarrollar los medios para dirigir el trabajo de sus docentes.

Por último, el **Directivo Docente ejerce el control necesario que le permita responder** por la prestación de un servicio de calidad que esté basado en la utilización del conocimiento que la organización educativa genere. Permitiendo el tránsito de conocimiento *Explicito a Tácito*, donde los docentes aplique en su aula lo que el PEI establece, además, que lo retroalimenten constantemente. Lo anterior, institucionaliza una continua creación y captura de conocimiento, iniciando nuevamente el ciclo, el cual es similar al círculo de mejoramiento continuo (Planear-Hacer-Verificar-Actuar).

Conclusiones

A manera de conclusión, el directivo docente que gestiona el conocimiento al interior de su organización educativa gozará de un perfil dinámico y flexible, el cual, le permitirá que

use tanto sus competencias funcionales como las conductuales para ejercer un liderazgo continuo donde constantemente se esté produciendo nuevo conocimiento que sea valioso para la organización. Además, de tener la capacidad de enfrentar el cambio.

En otro aspecto, se puede concluir que el directivo docente colombiano cristalizado a través de la gestión del conocimiento debe estar inscrito dentro de las dinámicas del mundo donde se desenvuelve su institución, exigiendo de él la capacidad de pensar críticamente su institución. Pero también, que las emergencias que surjan de dicha forma de pensar sean implementadas en la organización educativa, permitiéndole ser una Institución de educativa capaz de hacer gestión de conocimiento.

Bibliografía

Aja Quiroga, L. (2002). Gestión de información, gestión del conocimiento y gestión de la calidad en las organizaciones. *ACIMED*, 10(5).

Castells, M. (2006). *The Network Society: from Knowledge to Policy*. Washington: Center for Transatlantic Relations.

Fundacion Chile. (2006). *Manual de Gestion de Competencias para Directivos, Docentes y Profesionales de Apoyo en Instituciones Escolares*. Santiago de Chile.

MEN. (2001). *LEY 715*. BOGOTA D.C.: Ministerio de Educacion Nacional.

Navarrete, L. A. (2002). *El perfil Profesional adecuado de los docente en educacion universitaria*. Peru: Cajamarca.

Nonaka, I., & Takeuchi, H. (1995). *The knowledge-creating company: How Japanese Companies Create the Dynamics of Innovation*. New York-Oxford: Oxford University Press.

OECD. (2003). *La competencia en América Latina y el Caribe*. BID.

Parra Mesa, I. D. (2004). *Los modernos alquimistas: epistemología corporativa y Gestión del Conocimiento*. Medellin: Universidad Eafit.

Pérez, R. Y., & Coutin, D. A. (nov-dic de 2005). La gestión del conocimiento un nuevo enfoque en la gestión empresarial. *ACIMED*, 13(6).

RYCHEN, Y. H. (2002). *Definición y Selección de las Competencias (DeSeCo):
Fundamentos teóricos y conceptuales de las competencias*. París: OCDE.

REFLEXIONES DE LOS IMPACTOS SOCIALES DE LA PRÁCTICA DE TRABAJO SOCIAL EN CONTEXTOS COMUNITARIOS

Clemencia Gaitán Didier²⁴

Docente de planta categoría asociada Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca.

Correo: cgaitan@unicolmayor.edu.co

Celular 3005587650

Yamile Edith Borda Pérez²⁵

Docente ocasional Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca.

Correo: yborda@unicolmayor.edu.co

Celular 3204212246

Yazmín Cruz Vargas²⁶

Docente Corporación Universitaria Minuto de Dios.

Correo: yazmincv@hotmail.com

Celular 3002105870

²⁴ Magister en Educación - Universidad de la Sabana.

Especialista en Dirección Prospectiva y Estratégica de Organizaciones Universitarias - Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD.

Trabajadora Social - Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca.

Docente investigadora. Líder Grupo SOCUDECOFA

²⁵ Mg Salud Mental Comunitaria. Universidad el Bosque 2016.

Especialización Gerencia en Salud Ocupacional Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca.

Especialización en Gerencia social. Corporación Universitaria Minuto de Dios.

Especialización atención social integral en salud mental. Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca.

Trabajadora Social Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca

Docente investigadora. Grupo SOCUDECOFA

²⁶ Magister en Trabajo Social con énfasis en Familia y Redes Sociales- Universidad Nacional de Colombia.

Especialista en Desarrollo Humano – Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Trabajadora Social Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca.

Docente investigadora. Grupo SOCUDECOFA

PALABRAS CLAVE: Impacto Social, Práctica Académica, Contextos Comunitarios

RESUMEN:

En el marco del V Simposio Internacional Apropriación, Generación y Uso edificador del Conocimiento, la experiencia que se presenta a continuación, es producto de los procesos de exploración que el grupo de investigación Sociedad, Cultura, Desarrollo Comunitario y Familia – SOCUDECOFA, de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, ha adelantado durante los últimos dos años con el fin de reconocer los impactos sociales generados tanto a los estudiantes del programa de Trabajo Social, como a los actores sociales beneficiarios de los procesos de prácticas académicas llevados a cabo en contextos comunitarios, tomando como punto de partida la primera investigación realizada por el grupo, la cual se orienta al impacto generado en área educativa.

SUMMARY:

Within the framework of the V International Symposium Appropriation, Generation and Knowledge-Building Use, the experience presented below is a product of the exploration processes of the Society, Culture, Community Development and Family research group - SOCUDECOFA, of the University Colegio Mayor de Cundinamarca, has advanced during the last two years in order to recognize the social impacts generated both to the students of the Social Work program, as well as to the social actors who benefit from the processes of academic practices carried out in community contexts, taking as a starting point the first investigation carried out by the group, which is oriented to the impact generated in the educational area.

RESUMEN:

En el marco del V Simposio Internacional Apropriación, Generación y Uso edificador del Conocimiento, la experiencia que presenta a continuación, es producto de los procesos de exploración que el grupo de investigación Sociedad, Cultura, Desarrollo Comunitario y Familia - SOCUDECOFA, de la Universidad Colegior Mayor de Cundinamarca, durante los últimos años con el fin de reconocer los impactos sociales generalizados tanto los estudiosos del programa de trabajo social, como los actores sociales beneficiarios de los procesos de prácticas académicas llevados a cabo en contextos comunitarios, Como el punto de partida de la primera investigación realizada por el grupo, lo cual es fundamental para el impacto generado en el área educativa.

LA PRÁCTICA DE TRABAJO SOCIAL EN CONTEXTOS COMUNITARIOS Y DEL ÁREA EDUCATIVA

En el contexto de los procesos de calidad en los cuales se encuentran inmersos los programas académicos de educación superior en Colombia, la reflexión sobre la práctica formativa se ha constituido en un tema de análisis permanente y es por ello que el grupo de investigación, ha centrado su mirada en ellas, buscando que los resultados, hallazgos y reflexiones se constituyan en un referente para la discusión académica y aporten a la mejora continua de los programas de las unidades académicas en referencia y en los procesos de práctica propiamente dichos.

Por otra parte para quienes estamos y hemos estado vinculados a la formación de profesionales en Trabajo Social, la práctica académica se constituye un eje fundamental que transversa la construcción de los perfiles de los egresados; es por ello que los mencionados procesos de investigación se han centrado en la medición de los impactos sociales generados a partir de la implementación de prácticas académicas, en el área del Trabajo Social, donde la voz del egresado que participó en dicho procesos cuando asumía el rol de estudiante, es el insumo central para el análisis, así como la voz de los docentes que orientaron las prácticas; estas miradas ofrecen la posibilidad de indagar sobre las diferentes variables que se han planteado en los proyectos de investigación diseñados y ejecutados.

Para esta fase de gestión de la investigación, la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca ha realizado un trabajo conjunto y solidario de las siguientes instituciones , con la Corporación Universitaria del Caribe – CECAR, en su primera fase; para la segunda fase y con el ánimo de ampliar la mirada se adelanta con la investigación con la Corporación Universitaria del Meta, proceso que se encuentra en la fase de planeación, construcción de instrumentos y pruebas piloto, motivo por el cual no es posible presentar productos y resultados finales de esta última.

Para efectos de contextualizar la presentación, a continuación se puntualizan algunos aspectos que caracterizan la concepción y operación de las prácticas en cada una de las

universidades, como antecedente que permitirá ubicar los resultados de la medición de los impactos identificados.

Para la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca (Cundinamarca, 2015) la práctica es concebida como:

Estrategia de aprendizaje a través de la participación de los y las estudiantes en diferentes escenarios de actuación profesional, para que identifiquen y analicen la complejidad de diversas realidades sociales y puedan reflexionar y actuar en contexto, a partir de los conocimientos epistemológicos, teóricos y metodológicos adquiridos en la academia; fortaleciendo competencias, habilidades y actitudes. En este sentido, las prácticas académicas constituyen una estrategia a través de la cual el estudiante asimila con responsabilidad, compromiso y autonomía su formación profesional, en la medida en que asume un papel activo en su aprendizaje y a la vez que contribuye al mejoramiento de las condiciones de vida mediante procesos de desarrollo humano.

En coherencia con lo anterior la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, implementa las prácticas académicas a partir de cuarto semestre y hasta octavo, centrando sus énfasis en los métodos de Trabajo Social: Atención individual y familiar, grupo y comunidad; igualmente en su proceso metodológico: investigación, diagnóstico, programación, ejecución y evaluación.

De otra parte, para la Corporación Universitaria del Caribe - CECAR, (Acuerdo 01 de 2013), la práctica se define como:

El proceso de formación y cualificación pedagógica, que estrechamente vinculada a lo disciplinar e investigativo, pretende desarrollar las aptitudes de los profesores en formación en los ámbitos enunciados, mediante la aplicación de los conocimientos y experiencias asimilados y poder así lograr un eficiente desempeño en su profesión

Es así como CECAR implementa esta estrategia a partir de séptimo y hasta décimo semestre, en tres niveles que inician con la elaboración de diagnósticos institucionales,

situacionales y contextuales que brindan elementos para la formulación, ejecución, evaluación y sistematización de un proyecto de intervención de acuerdo con la problemática que se haya identificado en el diagnóstico realizado.

Con este contexto, para efectos de sustentar teórica y metodológicamente la evaluación de las prácticas, se partió de retomar la propuesta de Arlette Pichardo Muñiz en relación con las variables e indicadores que se tienen en cuenta para la medición del impacto social, de tal manera que las variables y los indicadores permitieran acercarse de manera detallada a los procesos vividos en los contextos sociales donde se llevó a cabo dicho proceso académico.

Considerando que se pretendía una evaluación de impacto donde se requiere un tiempo posterior a la ejecución de los proyectos de práctica para observar los posibles cambios o transformaciones generadas en y por lo actores sociales, se abordó el periodo 2012-2014, tomando como fuentes de información los estudiantes que cursaron la práctica en ese periodo, hoy egresados, y los docentes que en su momento habían orientado los procesos de práctica, como se citó anteriormente.

En cuanto a las precisiones conceptuales de la variable central, (Pichardo, 1997) define el impacto social como, los cambios o variaciones deseados en los destinatarios de las políticas (sociales o no), programas y /o proyectos, por tanto y para los efectos y para los efectos propone que los cambios mencionados sean analizados desde diversas perspectivas, las cuales fueron asumidas como las variables del estudio, así:

- Satisfacción de necesidades básicas y no básicas
- Mejoramiento de las condiciones de vida y de trabajo.
- La generación, fortalecimiento o consolidación de niveles e instancias organizativas, formas de expresión, asociación y participación organizada.
- Cambios de actitudes, condicionantes, aptitudes, comportamientos y mentalidades que modifiquen las concepciones y actuaciones de los actores sociales de los cuales los individuos y grupos forman parte.

Como resultado de la investigación inicial, a partir de la aplicación de la propuesta de Pichardo, se encontraron tres escenarios que corresponden a cada una de las fuentes de información abordadas, a saber:

1. Fuente docentes: Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca:

De manera general, la fuente docente expreso que a través de la práctica se brinda a los estudiantes herramientas conceptuales, metodológicas, éticas y prácticas que fortalecen la praxis profesional tanto en la investigación, como en la intervención individual, familiar, grupal y comunitaria, a partir de diferentes enfoques. Igualmente, se posibilita la generación de una relación directa entre la teoría y la realidad al poner en práctica las metodologías, enfoques y modelos identificados en el aula de clase y que son contrastados en un contexto determinado para así comprender por parte del estudiante la realidad social en la que interviene.

Se fortalecen en los estudiantes habilidades sociales, competencias comunicativas, cognitivas y de trabajo en equipos interdisciplinarios, en general competencias desde el hacer, de cara hacia la vida laboral.

Mediante la elaboración de informes que sintetizan el proceso, se brinda un aporte importante a los profesionales en formación, en la medida en que promueve en ellos la argumentación y síntesis, desarrolla competencias comunicativas, fortalece el trabajo en equipo y en general les permite asumir un proceso ordenado, riguroso, responsable, con una claridad frente a la fundamentación metodológica, teórica y epistemológica, definiendo claramente la articulación teoría - práctica.

A continuación se presentan los resultados más significativos a partir del proceso de investigación:

Tabla 1. Resultados según los docentes. Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca y Corporación Universitaria del Caribe.

Variable	Resultados
----------	------------

<p>Satisfacción de necesidades básicas y no básicas</p>	<p>Las docentes de las dos universidades, coincidieron en afirmar que lograron evidenciar cambios en los beneficiarios de los proyectos desarrollados por los estudiantes de Trabajo Social en la práctica, en cuanto a sus necesidades básicas y/o no básicas. Lo anterior se basa en lo observado a través de la experiencia como docentes, al mantenerse en la misma institución como asesoras de las prácticas, lograron evidenciar que los aportes desarrollados a través de las prácticas académicas, según el nivel de práctica, contribuyeron en la generación de diferentes cambios en la población</p>
<p>Mejoramiento de las condiciones de vida y de trabajo.</p>	<p>El 60% de las docentes lograron evidenciar cambios en las condiciones de vida de los beneficiarios de los proyectos desarrollados por los estudiantes de Trabajo Social, especialmente en los casos en que era necesario el cambio a comportamientos asertivos y manejos específicos de formas de interacción y comunicación y en el logro de la restitución de los derechos de los estudiantes. Particularmente para la CECAR se resalta el logro obtenido con los padres de familia o acudientes frente a un mayor compromiso, reflexión frente a su comportamiento y responsabilidades como padres en el proceso académico y desarrollo personal de sus hijos y en esa medida se refleja en los aspectos comportamentales y académicos del niño.</p>
<p>Impactos sociales que inciden en la generación de formas asociativas de producción</p>	<p>En la mayoría de los procesos de práctica no se logró la participación de los beneficiarios en iniciativas de carácter productivo principalmente porque no se contempló dicho aspecto como uno de los objetivos académicos ni prácticos. En los casos en que los beneficiarios participaron en iniciativas de carácter productivo, se afirma desde el punto de vista de la motivación, aumentando el interés en la participación, en la CECAR, se lograron implementar a través de las escuelas de padres o escuelas de familia algunos espacios de capacitación en un oficio como panadería o costura, sin embargo no se pudieron materializar ya que se tienen limitaciones de recursos tanto material y físico.</p>

Variable	Resultados
<p>Impactos sociales que inciden en las formas de organización social y participación cultural</p>	<p>En la mayoría de los casos no se logró la participación de los beneficiarios en iniciativas de organización social porque no se contempló dicho aspecto como uno de los objetivos académicos ni prácticos. Solo se identificó un caso en el que dentro del proceso de práctica se conformó un colectivo de jóvenes como líderes comunitarios.</p> <p>En contraste, el 60% de los docentes, reconocen que los beneficiarios sí participaron en iniciativas de carácter</p>

	cultural, particularmente a través de jornadas culturales y en general en actividades programadas por la institución en la que a pesar de no ser objeto de la práctica, los estudiantes en formación de Trabajo Social apoyaron con sus conocimientos, directamente ya sea en la planeación o en la organización.
Impactos sociales en los componentes subjetivos, actitudinales y conductuales de la población destinataria o de otros actores sociales	En general se considera que el proceso vivido le aportó a los beneficiarios para generar cambios o transformaciones en los componentes subjetivos, actitudinales y conductuales, evidenciadas principalmente en las intervenciones de grupo y/o de intervención individual y familiar ya que por ejemplo al aplicar con los beneficiarios técnicas de auto reflexión y reconocimiento de actitudes o de acciones de riesgo para su crecimiento personal o dinámica familiar, se generan cambios.
Impactos en las relaciones de poder entre los destinatarios y otros actores sociales	Se logró identificar que el proceso vivido en las prácticas académicas les aportó en mayor medida a los estudiantes y en menor proporción a los beneficiarios para reconocer y cambiar las relaciones de poder de su cotidianidad

Tomado del informe de investigación (Borda Perez, Cruz Vargas, & Gaitan Didier, 2017)

Por su parte los egresados realizan un reconocimiento a los aportes de las prácticas académicas, resaltando elementos como la aproximación a los contextos sociales, el reconocimiento de los mismos y la planificación de proyectos de investigación e intervención pertinentes a las necesidades, problemas o intereses identificados.

Tabla 2. Resultados según los egresados. Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca y Corporación Universitaria del Caribe

Variable	Resultados
Satisfacción de necesidades básicas y no básicas	Los procesos de práctica generan sensación de felicidad especialmente al reconocer que mediante el ejercicio profesional se ayuda a las personas a transformar su realidad, se adquieren constantemente conocimientos tanto personales como profesionales, lo cual se traduce en un crecimiento profesional desde la perspectiva de transformación fundada en la participación activa de los protagonistas de los procesos. Adicionalmente, al hacer lo que les gusta, se siente la sensación de felicidad y ésta se logra a través del ejercicio profesional.
Mejoramiento de las condiciones de vida y de trabajo.	La mayoría de egresados manifiestan que el proceso de práctica académica no le permitió vincularse laboralmente en el área disciplinar, sin embargo al verlo por universidad, en CECAR el 86% afirma que sí, pero más que contar con una vinculación laboral como tal, está inclinado hacia la motivación ya que el desempeño en el campo de práctica en el área de educación los incentivó para orientar su quehacer profesional hacia esta área, como por ejemplo la docencia. Respecto a los que afirman que no les permitió o no les motivo una vinculación laboral en esta área, argumentan que en dicha área predominan otro tipo de profesiones, limitando la oportunidad de ubicación laboral para un Trabajador Social o que por el contexto de la educación en Colombia, no hay muchas garantías para la intervención profesional generando limitaciones.
Impactos sociales que inciden en la generación de formas asociativas de producción	El proceso vivido en las prácticas, en cuanto a las formas asociativas de producción, se logró identificar que en la mayoría no le generó una motivación para diseñar o participar en proyectos de generación de ingresos ni para diseñar o participar en algún tipo de cooperativa
Impactos sociales que inciden en las formas de organización social y participación cultural	Al abordar las problemáticas de la población, en la mayoría no fue necesaria la vinculación con las diferentes iniciativas de organización comunal. En los casos en que sí se relacionaron, se tuvo contacto con las organizaciones sociales de la comunidad educativa, como forma de fortalecer las redes de apoyo y en alguna oportunidad se generaron proyectos de voluntariado. En ese mismo sentido sólo algunos incluyeron las juntas de acción comunal y alguno creó la escuela de familia.

Variable	Resultados
Impactos sociales en los componentes subjetivos, actitudinales y conductuales de la población destinataria o de otros actores sociales Impactos en las relaciones de poder entre los destinatarios y otros actores sociales	Se confirma que la mayoría de encuestados afirma que a partir del proceso de práctica, si considera que vivencia el poder de modo diferente, en general se reconocen las jerarquías, que los procesos sociales son dinámicos y particulares, que existen diferentes liderazgos, que el poder en el contexto educativo no siempre es asumido solo por el docente y las directivas, también lo hacen los estudiantes

Tomado del informe de investigación (Borda Perez, Cruz Vargas, & Gaitan Didier, 2017)

REFLEXIONES FINALES

Como puede visualizarse en los datos mencionados, a través del estudio, se identificaron como impactos sociales de las prácticas académicas en el área educativa en los Programas de Trabajo Social en la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca y la Corporación Universitaria del Caribe, los siguientes (Borda Perez, Cruz Vargas, & Gaitan Didier, 2017):

En las prácticas académicas en el área educativa, se abordan diferentes grupos poblacionales, vulnerables ya sea por su condiciones económicas o sociales y se opera en los diferentes niveles de intervención. Por tanto con los procesos de práctica se logró llegar a diferentes contextos comunitarios y diferentes actores sociales, llevando a cabo actuaciones profesionales planificadas, con propósitos concretos, posibilitando al estudiante acceso a prácticas en diferentes campos y niveles de intervención a lo largo de los 5 semestres de práctica para el caso de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca.

Para el caso de la CECAR, se realiza un único proceso de práctica en los tres semestres, lo cual hace que el profesional en formación profundice en un área específica, en este caso el área de educación y esto incide en que su ubicación laboral la enfocan en esta área.

En este sentido, las prácticas académicas, cualquiera que sea la estructura que, en el marco de la autonomía universitaria, establece cada programa, genera los impactos objeto

del presente estudio, tanto en los estudiantes de Trabajo Social como en la población objeto de la misma

Por otra parte, frente a los Impactos sociales en la satisfacción de necesidades básicas y no básicas se identificó (Borda Perez, Cruz Vargas, & Gaitan Didier, 2017)

El proceso de práctica brindó un aporte importante en la población objeto de intervención, en la medida en que durante su desarrollo se dio cumplimiento al plan de intervención previsto, a partir de las características propias del contexto y la realidad con el fin de dar respuesta a las necesidades de la misma, es decir en el diagnóstico.

Respecto al estudiante de Trabajo Social se da un aporte principalmente en cuanto al crecimiento emocional y profesional; se centra básicamente en el desarrollo de las habilidades y competencias de cara al quehacer profesional. No se evidencian aportes significativos al cambio de condiciones respecto a servicios públicos o vivienda, por el contrario generaron en ese momento gastos adicionales respecto a transportes y alimentación. Sin embargo, una vez se convirtieron en egresados se observa que más que el campo de práctica como tal, en general la obtención del título profesional los motivó a buscar nuevas y mejores alternativas laborales, aunque la realidad del país los confrontó frente a formas de contratación no tan óptimas.

- En relación con los Impactos sociales en las condiciones de vida y de trabajo se encontró:

El proceso de práctica definitivamente ayudó a los estudiantes a mejorar su percepción de bienestar y satisfacción en diferentes aspectos de la vida, en la medida en que la interacción con los sujetos de intervención les permitió valorar diferentes aspectos de la vida cotidiana, generar un encuentro con la realidad y comprender mejor los fenómenos sociales.

Igualmente les permitió ratificar su vocación frente a la profesión, lo cual les generó una sensación de felicidad y tranquilidad.

En este punto se destaca la limitación manifestada por los docentes frente al tiempo que se dedica a la asesoría de práctica mediante la cual la labor del docente se enfoca principalmente al alcance de los objetivos académicos, dejando de lado el apoyo en el ámbito personal de cada estudiante, teniendo en cuenta entre otras limitaciones, el volumen de estudiantes y el tiempo destinado para el acompañamiento.

Respecto a las condiciones de trabajo frente a los estudiantes, se resalta que la práctica les permitió la generación de habilidades para el desempeño en un cargo como profesional, les permitió desarrollar habilidades para concretar objetivos medibles y realistas, les permitió un acercamiento a la realidad laboral generando experiencias significativas para su proyección laboral y que a partir de la experiencia identificaron el rol del Trabajador Social en el área educativa.

En cuanto a la población objeto de intervención de las prácticas, los impactos en las condiciones de vida y de trabajo, se basaron principalmente en el cumplimiento del plan de intervención.

De otra parte, se identifica como principal limitante para observar los impactos en la población, el tiempo dedicado a la práctica y especialmente que las instituciones una vez ésta finaliza el semestre, no hacen seguimiento a los resultados de la intervención.

- Los Impactos sociales encontrados respecto a la generación de formas asociativas de producción, son:

A través de las prácticas académicas no se identifican impactos frente a la generación de formas asociativas de producción. Durante el proceso de práctica ese aspecto no se tiene en cuenta a menos que el plan de intervención así lo establezca, lo cual según se evidenció ocurre en muy pocos casos.

- Frente a los Impactos sociales en las formas de organización social y participación cultural, se encontró:

No se evidencia que los procesos de práctica generen impactos frente a las formas de organización social y participación cultural, hecho éste que genera inquietud teniendo en

cuenta que una de las funciones del Trabajo Social se enmarca en la participación ciudadana y en el empoderamiento de las personas frente a los cambios de su entorno, para lo cual se deben organizar. Esto podría explicarse en la medida en que el nivel de intervención de comunidad en general no es tan frecuente en el área educativa.

- En relación con los Impactos sociales en los componentes subjetivos, actitudinales y conductuales, se encontró:

En coherencia con los hallazgos relacionados con los impactos en las condiciones de vida, las prácticas académicas posibilitaron a los estudiantes aportes en los componentes subjetivos, actitudinales y conductuales de los estudiantes, particularmente para el ejercicio profesional en la medida en que se confrontaron ante las diferentes realidades sociales y en ese sentido experimentaron formas de manejar los aspectos subjetivos de cara a una intervención objetiva.

En cuanto a la población objeto de intervención de las prácticas, los impactos en cuanto a los componentes subjetivos, actitudinales y conductuales, se basaron principalmente en el cumplimiento del plan de intervención.

- Finalmente, en la variable Impactos sociales en las relaciones de poder, pudo evidenciar: Desde el punto de vista de los estudiantes los impactos generados respecto a las relaciones de poder se basan particularmente en la identificación de su significado y sus manifestaciones tanto en el trabajo en equipo.

Se reconoce el ejercicio del poder en aquellos profesionales que inciden en el plan de intervención que desarrollan los estudiantes, afectando así, el cumplimiento de los objetivos y a las personas que intervienen en el proceso.

En lo que concierne a la población objeto de intervención, en la mayoría de los casos no se identificaron cambios en las relaciones de poder de su cotidianidad debido a que este tema no se aplica como tal en los objetivos académicos ni prácticos.

Con los resultados presentados, el estudio propuso algunas recomendaciones, que pudiesen ser analizadas y tenidas en cuenta en los procesos de evaluación curricular de los programas académicos de Trabajo Social de las dos Universidades, así:

- Teniendo en cuenta que los resultados obtenidos apuntan a la identificación de impactos relacionados con el ejercicio profesional más que en el ámbito personal de los estudiantes, se sugiere la inclusión dentro elementos de formación que apunten o direcciones a la dimensión humana y personal de los estudiantes.
- Con el propósito de apoyar los procesos de mejoramiento de calidad de vida y ubicación laboral de los estudiantes practicantes, futuros egresados, se propone incluir en los convenios suscritos en el marco de las prácticas académicas, apoyos económicos al estudiante que le posibiliten soportar los costos de la práctica; igualmente, generar límites temporales frente a la asignación de grupos de práctica a una misma entidad, de tal manera que se promueva la contratación de profesionales.
- Para efectos de poder adelantar el seguimiento a los procesos, se sugiere revisar los tiempos de práctica.
- Considerando la diversidad de áreas de intervención profesional del trabajador social, se propone establecer la rotación de por lo menos 3 áreas durante el proceso de formación profesional.
- Teniendo en cuenta las limitaciones encontradas por los estudiantes de Trabajo Social frente al mercado laboral, sería conveniente fomentar en las prácticas académicas formas asociativas de producción como alternativa de emprendimiento.
- Es necesario fomentar la importancia de la participación activa en los diferentes ámbitos tanto en los estudiantes de Trabajo social como en la población objeto de las intervenciones, generar procesos de empoderamiento frente al cambio de la realidad social, laboral y profesional.

Para finalizar es importante reconocer y hacer visible la importancia de las prácticas académicas en los diferentes actores sociales y contextos comunitarios de acuerdo a lo

observado en las dos unidades académicas ya que al ser procesos planificados, con rigurosidad académica y con objetivos definidos de acuerdo a los intereses, necesidades y/o problemas diagnosticados en el contexto, llevan a acciones de transformación, reflexiones frente a realidades específicas y comprensión de fenómenos sociales.

Trabajos citados

- Borda Perez, Y., Cruz Vargas, Y., & Gaitan Didier, C. (2017). *Estudio del impacto social de las prácticas académicas en el área educativa, de los programas de Trabajo Social de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca y la Corporación Universitaria del Caribe CECAR, en el periodo 2012-2014*. Bogota D.C.
- Cundinamarca, U. C. (2015). Reglamento de Prácticas Académicas. *Reglamento de Prácticas Académicas para Trabajo Social*. Bogotá D:C: UCMC.
- Pichardo, A. (1997). *Evaluación del Impacto Social : el valor de lo humano ante la crisis y el ajuste: el valor de lo humano ante la crisis y el ajuste*. Buenos Aires: Lumen Humanitas.

DESIGN THINKING PARA PROCESOS DE ACTUALIZACIÓN CURRICULAR EN PROGRAMAS DE CARÁCTER ACADÉMICO TÉCNICO DEL CAMPO DEL DISEÑO

Andrés Guillermo Moreno Rondón, Carolina Vesga Montes

andresmorenorondon@hotmail.com / notasacademiavm@gmail.com

Fundación Academia de Dibujo Profesional

Palabras clave: Pensamiento Visual, Actualización Curricular, Diseño

Resumen

El artículo presenta el *Design Thinking* como estrategia para llevar a cabo la revisión y actualización curricular de la Fundación Academia de Dibujo Profesional cuyo carácter académico es la formación Técnica Profesional en el campo del Diseño. Aborda los productos resultantes de la aplicación de la herramienta específica del *Doble Diamante*. Se describe el desarrollo y avance del proyecto evidenciado en los procesos de investigación formativa de la Institución. El documento expone la forma como se venía abordando la revisión curricular bajo los lineamientos institucionales, del MEN y del CNA, hasta el nuevo desarrollo que contempla la agregación de valor en el proceso a partir de la co-creación y el trabajo colaborativo. Igualmente se justifica la razón por la que se escogen las herramientas anteriormente mencionadas para el abordaje del *Reto* desde el lenguaje de la innovación en un sentido claro de alinear los objetivos del plan de desarrollo institucional.

The article presents design thinking as an alternative tool to carry out the revision and curricular update of the Fundación Academia de Dibujo Profesional whose academic character is focused in the professional technical training in the field of Design. It addresses the products resulting from the application of the specific Double Diamond tool. It also describes the development and progress of the project evidenced in the formative research

processes of the institution. The document exposes the way in which the curricular revision was addressed under the institutional guidelines of the MEN and the CNA, up to the new development that contemplates the value aggregation in the process based on co-creation and collaborative work. The reason for choosing the previously mentioned tools in order to address the challenge from the language of innovation in a clear sense of aligning the objectives of the institutional development plan is also justified.

Contextualización

La Educación Superior en Colombia se imparte en dos niveles: pregrado y posgrado. El nivel de pregrado tiene, tres niveles de formación, siendo uno de ellos el Nivel Técnico Profesional (relativo a programas Técnicos Profesionales).

A su vez, las Instituciones de Educación Superior (IES) en Colombia se clasifican según su carácter académico, el cual, “constituye el principal rasgo que desde la creación de una institución de educación superior define y da identidad respecto de la competencia que en lo académico le permite ofertar y desarrollar programas de educación superior, en una u otra modalidad” (MEN, Ministerio de Educación Nacional, 2010) y, según su naturaleza jurídica.

Según su carácter académico, las Instituciones de Educación Superior (IES) que imparten programas académicos Técnico Profesionales, se denominan Instituciones Técnicas Profesionales y “como está previsto en la Ley 30 de 1992, y en el artículo 213 de la Ley 115 de 1994 (...), tienen la capacidad legal para desarrollar” (MEN, Ministerio de Educación Nacional, 2010) programas a nivel de pregrado: programas técnicos profesionales y nivel de posgrado: especializaciones técnicas profesionales. Finalmente, según su naturaleza jurídica una IES puede ser: pública o privada.

La FADP, el Diseño, y la relación entre Calidad y Actualización Curricular.

La Fundación Academia de Dibujo Profesional (FADP) es una Institución de Educación Superior Colombiana, ubicada en la ciudad de Cali, de naturaleza jurídica privada y de carácter académico Técnico Profesional, con 40 años de experiencia en este sector. Actualmente ofrece 8 programas de formación: Técnico Profesional en Diseño Gráfico, Técnico Profesional en Diseño de Modas, Técnico Profesional en Dibujo Arquitectónico y Decoración, Técnico Profesional en Producción en Publicidad, Técnico Profesional en Producción en Audio y Video, Técnico Profesional en Producción en Diseño Industrial,

Técnico Profesional en Producción Multimedial, Técnico Profesional en Producción en Diseño de Interiores.

La FADP se caracteriza por, contar con un Proyecto Educativo Institucional (PEI) que incluye: un *modelo pedagógico* centrado en la formación del ser, una *estructura curricular* organizada por módulos y un *proyecto de investigación formativa (proyecto integrador)* que articula todas las variables del proceso de enseñanza aprendizaje a través del cual, el estudiante realiza un ejercicio autónomo-dirigido con enfoque en proyectos reales, que le permite evidenciar su aprendizaje y potenciar sus competencias en el campo técnico del diseño. Otra particularidad de la Institución es, que su oferta de formación se especifica en el campo del Diseño, esta competencia en lo académico establece en gran medida los requerimientos y determinantes en los procesos de Actualización Curricular.

Ahora bien, si hacemos una relación de los objetos de estudio de acuerdo a los niveles de formación profesional desde el campo del Diseño para definir aspectos de la Actualización Curricular, como se muestra en la Figura 1; el Nivel Profesional (relativo a programas profesionales universitarios) tendrá como objeto de estudio la CONCEPTUALIZACIÓN del Diseño, el Nivel Tecnológico (relativo a programas tecnológicos), la GESTIÓN del Diseño y el Nivel Técnico Profesional (relativo a programas Técnicos Profesionales) la PRODUCCIÓN del Diseño.

En ese orden de ideas, la formación asociada al Nivel Técnico del Diseño deberá enfocarse en establecer proyectos con “ Alto grado de especificidad y menor grado de complejidad en cuanto a número y naturaleza de las variables que intervienen” (MEN, 2007) en el proceso de diseño, esto se refiere específicamente a la formación de competencias asociadas a la práctica y dominio de procedimientos técnicos del diseño, en cualquiera de sus especificidades, que para el caso de la FADP se refiere a los programas de formación que oferta.

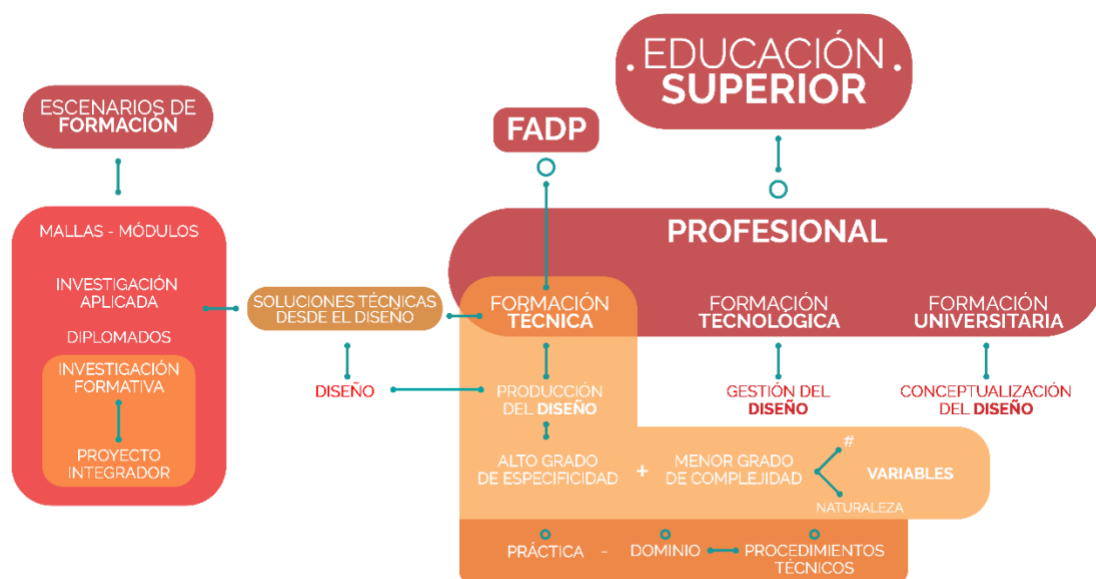


Figura 1. Formación Técnica en Diseño en la Fundación Academia de Dibujo Profesional FADP. Fuente: Creación propia.

Así las cosas, la Actualización Curricular en la FADP, tiene que ver con la evolución del campo del diseño y el carácter técnico del mismo, al menos en los últimos años, esa ha sido una de las razones que ha movilizó el proceso, estableciendo metodologías y ubicando espacios significativos donde sea posible visualizar y medir este ejercicio Institucional. Así mismo, tiene que ver con la pertinencia del egresado en el medio y con la *Calidad* durante el proceso de formación, enfocado en desarrollar en el estudiante la capacidad de respuesta a retos técnicos, aportando en él, competencias y habilidades consecuentes con las necesidades del sector externo.

En efecto, en las IES se realizan procesos de Actualización Curricular debido a que, una de las principales preocupaciones Institucionales, que devienen de los requisitos del Ministerio de Educación Nacional (MEN) para ofertar programas, es la correspondencia entre el perfil de egreso establecido y el proceso de formación, considerando que este proceso es clave para valorar la Calidad Institucional y la *Calidad* de los resultados en el aprendizaje.

En Colombia la *Calidad* en la Educación Superior, se ha establecido a través del: *Sistema Integrado de la Calidad*, en dos niveles: El primero; los requisitos mínimos de funcionamiento regulados por el Ministerio de Educación Nacional que constituyen el **Registro Calificado** para los programas de formación que ofrecen las IES y **La Acreditación** que es:

El reconocimiento por parte del Estado de la calidad de instituciones de educación superior y de programas académicos.(...) El proceso de Acreditación, se desarrolla a través de la evaluación de la calidad realizada por la institución misma (auto,evaluación), por pares académicos externos que pueden penetrar en la naturaleza de lo que se evalúa (heteroevaluación) y por el Consejo Nacional de Acreditación CNA (evaluación final); el proceso culmina con el reconocimiento público de la calidad por parte del Ministerio de Educación Nacional. (CNA, 2013)

Todos los programas que oferta la FADP, cuentan con Registro Calificado Vigente, y dos de ellos; el Programa Técnico Profesional en Diseño Gráfico y el Programa Técnico Profesional en Diseño de Modas, con Acreditación de Alta Calidad, esto demuestra que la Institución ha establecido dentro de sus parámetros de desarrollo, un direccionamiento centrado en la Calidad, que asegura la realización de procesos para obtener la Actualización Curricular.



Figura 2. Actores y espacios externos e internos de la Actualización Curricular en la Fundación Academia de Dibujo Profesional FADP. Fuente: Creación Propia.

El proceso en la Institución

En principio, en la Institución, el proceso para obtener el resultado de *Actualización Curricular o Actualización De Los Programas Y Procesos Curriculares**, se realiza a partir de lo que se establece en el Plan de Desarrollo Institucional (PDI), el cual a su vez se encuentra alineado estratégicamente con los elementos filosóficos: Misión, Visión y Proyecto Educativo Institucional (PEI).

La Misión y la Visión, cuando hablan de *Calidad*, se refieren a una gestión de alto nivel, gestión que prioriza la realización de una oferta pertinente, accionada a partir de la *Actualización Curricular*, desde los planes de acción derivados del PDI, de las áreas: Coordinaciones de Programa, Unidad de Investigación, Unidad de Pertinencia e Impacto Social (UPIS) y Unidad de Innovación.

La Actualización De Los Programas Y Procesos Curriculares se define como el fortalecimiento de:

“(…) los procesos de actualización, desarrollo e innovación de los Programas Académicos y del Modelo Pedagógico, a partir de la retroalimentación con el entorno local, regional, nacional e internacional y fundamentado en el fortalecimiento de las competencias pedagógicas y la alta calificación profesional de los docentes, de acuerdo con las necesidades institucionales”. (FADP, 2016, pág. 34)

Ahora bien, para obtener este y otros resultados de desarrollo Institucional, el PDI se estructura desde **Objetivos Estratégicos**, **Políticas** o Indicadores de impacto, **Programas** o Indicadores de efecto/resultados, **Componentes** o Indicadores de productos y actividades que se reflejan en los planes de acción para las áreas institucionales.



Figura 3. Alineamiento Estratégico mediante la Gestión por Proyectos. Fuente: Tomado del documento: PLAN DE DESARROLLO INSTITUCIONAL, Fundación Academia de Dibujo Profesional FADP.

Para el resultado de Actualización Curricular el Objetivo Estratégico Institucional a partir del cual se establecen los planes de acción de las áreas mencionadas es: **CALIDAD ACADÉMICA**.

La Calidad Académica, según está establecido en el PDI (2016-2020), se cimienta en *la calidad del docente*; la cual ayuda a dinamizar la actualización permanente de los programas académicos y de los procesos curriculares. De igual manera, se reconoce la importancia de *la adecuada dotación de los medios educativos* que soporten el desarrollo de la propuesta educativa en toda su diversidad, así como también la de *los proyectos* que se derivan de la puesta en marcha de las funciones sustantivas, en un proceso de *articulación e integración con el sector externo*, también considera *el seguimiento al desempeño de los egresados* en el medio y su desarrollo profesional.

La gestión por áreas enfocada en la Actualización Curricular

Por consiguiente, las Coordinaciones de Programa tienen como parte de su gestión, desde el PDI y desde el Objetivo Estratégico: Calidad Académica: la **Política** de Actualización De Los Programas y Procesos Curriculares, el **Programa** de Evaluación y Actualización e Innovación de los Programas Académicos y el **Proyecto** de Fortalecimiento Curricular que se desarrolla a través de la realización de estudios y/o proyectos formulados o en progreso, permanentes y sistemáticos sobre:

- Conceptualización en modernización, actualización y pertinencia del currículo de acuerdo con las necesidades del entorno.
- Las necesidades formativas en la región de influencia de los programas.
- La necesidad social del programa en la metodología que se ofrece.
- Tendencias y líneas de desarrollo de la disciplina o profesión y su incidencia en el programa en el ámbito local y regional.
- Comparabilidad con otros programas nacionales e internacionales de la misma naturaleza.

Así mismo, otro **Proyecto** asociado desde las Coordinaciones de Programa es: Pertinencia y actualización curricular, el cual desarrolla las siguientes acciones:

- Análisis sobre la correspondencia del perfil de estudiante con respecto a las necesidades del sector productivo y los procesos académicos de la Institución.

Por otra parte, la Unidad de Pertinencia e Impacto Social (**UPIS**) tiene, desde el *PDI* y desde el *Objetivo Estratégico: Calidad Académica*, la **Política** de: Proyección social – Banco de Necesidades del Contexto, el **Programa** de Fortalecimiento de la Articulación con la Proyección Social, el Emprendimiento y la Docencia y el **Proyecto** Banco De Necesidades, que se desarrolla a partir de las siguientes acciones:

- Identificación y evaluación de las necesidades y las tendencias del desarrollo social y sus posibles problemáticas.
- Análisis del impacto en el entorno que han generado los proyectos de extensión o proyección social que ha desarrollado la Institución.

Igualmente, el **Proyecto**: Solución de problemas regionales, nacionales e internacionales de la UPIS, derivado del mismo Objetivo Estratégico, Política y Programa, que se acciona a partir de la realización de estudios para la identificación de problemáticas sociales, empresariales y poblaciones en condiciones de vulnerabilidad, planteamiento de proyectos en ese sentido y validación del impacto de los mismos, así como el **Proyecto** Emprendimiento y Desarrollo Productivo, que se acciona a partir de la identificación de los retos en la formación de diseñadores y su incidencia en la industria, responden a la gestión del departamento enfocada en el la Actualización Curricular.

También, la Unidad de Investigación tiene, desde el *PDI* y desde el *Objetivo Estratégico: Calidad Académica*, la **Política** INVESTIGACIÓN, INNOVACIÓN Y CREACIÓN, el **Programa** Creación y Reglamentación del comité de ética y de Investigación, el cual se acciona a partir del **Proyecto** de Evaluación y Acciones de mejora a las políticas y estrategias de enseñanza y aprendizaje en el marco de la formación para la investigación. De igual manera los resultados obtenidos en esta área dan cuenta de la gestión realizada en dirección de la Actualización Curricular.

Sin embargo, las acciones llevadas a cabo por cada una de las áreas, en la ejecución de sus planes de acción, al estar inconexas, no permiten obtener el resultado de Actualización Curricular Institucional y enfocar los procesos en este sentido para verificar la eficacia de cualquier proyecto que se lleve a cabo.

Por lo tanto, desde la Unidad de Innovación es posible realizar la articulación de todas las acciones de las áreas y obtener resultados de Actualización Curricular, dado que igualmente desde el *PDI* y el *Objetivo Estratégico: Calidad Académica*, se considera la **Política** Actualización de los programas y procesos curriculares, mediante el **Programa** Evaluación y actualización e innovación de los Programas Académicos que se ejecuta mediante el **Proyecto**:Pertinencia y actualización curricular, el cual, se acciona mediante el establecimiento de Estrategias verificables de seguimiento, evaluación y mejoramiento continuo y gestión de la innovación de los procesos y logros del programa, así como de su pertinencia y relevancia social.

La Estrategia establecida desde la Unidad de Innovación que permite realizar seguimiento, evaluación y mejoramiento continuo en el sentido que aquí nos ocupa, es el Pensamiento de Diseño o Design Thinking. Esta estrategia es coherente con el objeto de estudio de la oferta de formación.

El pensamiento de Diseño

El pensamiento de diseño se constituye en una herramienta que permea diferentes disciplinas, permitiendo accionar retos en variados escenarios educativos involucrando los múltiples actores de un problema para descubrir las necesidades reales a través de la generación de insights o datos relevantes que permitan mejorar la toma de decisiones, un enfoque claro del DBI o diseño basado en investigación. (Leinonen & Durall, 2014)

Este proceso permite que la ideación se alinee de manera innovadora con la solución esperada agregando valor y potenciando procesos tradicionales de creación bajo el trabajo en equipo desde la co-creación y la colaboración multidisciplinaria. Ya que las metodologías tradicionales pueden resultar poco efectivas y limita la entrega de soluciones diferentes.

Actualmente los procesos de formación deben tener un sentido accionable y estar alineados con las diferentes dinámicas creativas, permitiendo resolver problemas reales. En este punto se debe entender la innovación educativa como la oportunidad de agregar valor a dichos procesos formativos con nuevas herramientas y metodologías dando lugar a un trabajo motivador que estimula el pensamiento creativo e innovador, que potencia su autonomía y facilita el aprendizaje de competencias transversales y profesionales. (González, 2015)

El pensamiento de diseño reta a despojarse de ideas tradicionales e invita a trabajar con definiciones detalladas de los problemas para poder gestionar el análisis como insumo de la creatividad de manera estratégica.

Una característica importante de la metodología se centra en la posibilidad de generar prototipos que pueden ser validados rápidamente para hacer ajustes que permitan entregar soluciones con un alto nivel de desempeño. Es recurrente el uso de la iteración como un elemento fundamental del proceso, dando espacio al error como principal elemento de aprendizaje.

La competencia académica de la Fundación Academia De Dibujo Profesional demanda el uso de lenguajes y herramientas propias del diseño, puesto que las dinámicas de trabajo difieren de otros entornos de formación, entendiendo esta disciplina no solo desde lo estético y funcional sino en la búsqueda de la alineación con elementos estratégicos que aportan valor a las necesidades del sector externo.

Una característica fundamental de la práctica del pensamiento de diseño es el poder comprender los problemas de una forma detallada, recabando información determinante a partir del uso de instrumentos de investigación que profundicen en datos poco evidentes y relevantes para llevar a cabo un buen proceso de creativo.

Alinear el diseño como disciplina y la innovación permite obtener desarrollos más elaborados, de igual forma los diseñadores se pueden entender como integradores de disciplinas y personas, un perfil profesional especialmente útil cuando se deben abordar problemas complejos y que requieren soluciones interdisciplinarias y creativas (Freire & Onrubia, 2009), convirtiéndose en elemento determinante para llevar a cabo la revisión curricular y así mismo agregar valor a la práctica formativa en la Institución.

Para abordar el pensamiento de diseño se pueden emplear gran variedad de herramientas y modelos con algunos elementos comunes como lo son las iteraciones que determinan la no linealidad del proceso, el pensamiento divergente y convergente, la empatía, la comprensión detallada del problema, la ideación y prototipado para evidenciar la viabilidad de las propuestas para la creación de un sistema de soluciones.

Dentro de las diferentes metodologías que se emplean dentro del design thinking la Fundación Academia de Dibujo Profesional, escogió el modelo de doble diamante como estrategia verificable de seguimiento, evaluación y mejoramiento continuo, para gestionar sus procesos de Revisión y Actualización Curricular con miras a ser replicado en el proyecto de investigación formativa de la institución.

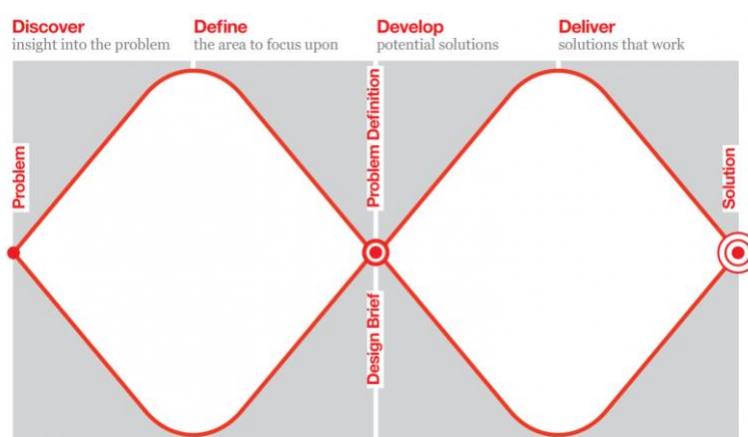


Figura 4. Modelo doble diamante. Fuente: (Design Council, 2018)

La estructura de doble diamante que propone el Design Council (Figura 4) centra la práctica del pensamiento de diseño en cuatro etapas, descubrimiento, definición, desarrollo y entrega, que se enmarcan en actividades de divergencia y de convergencia. En este proceso el planteamiento del problema pasa por dos momentos que lo convierte en un *Reto* adecuado para ser desarrollado como un sistema de soluciones.

En su etapa inicial, el doble diamante hace un descubrimiento de información clave para identificar elementos que no se hayan tenido en cuenta en el primer planteamiento del problema o necesidad. Durante este momento se exploran referentes y antecedentes relacionados con dicho problema. El trabajo de campo es determinante para recoger y analizar datos que permitan entender mejor la situación y poder definirla de manera estratégica dando inicio a la segunda etapa en donde se da una lectura más detallada a la información, se reconocen las oportunidades de trabajo enfocado para la formulación de un *Reto* o redefinición del problema inicial, es decir, se hace síntesis de los datos obtenidos.

Con un *Reto* establecido, se puede iniciar la tercera etapa: el proceso de ideación, momento creativo en donde el pensamiento divergente otorga la oportunidad de generar un gran número de ideas que se convertirán en la solución para ser prototipada y validada.

La cuarta y última etapa es el momento convergente de implementación del sistema de soluciones que previamente ha sido seleccionado. Al no ser un sistema lineal, es posible llevar a cabo las iteraciones necesarias para mejorar el producto final. Dicha implementación se somete a monitoreo permanente para medir la calidad de los resultados obtenidos. Al trabajar en el marco de la innovación, los proyectos se vuelven adaptables realizando las mejoras permanentes.

En la Fundación Academia de Dibujo Profesional se emplea el sistema doble diamante del design thinking tomando los resultados de los planes de acción de las áreas de la Institución (Coordinaciones de Programa, UPIS, Unidad de Investigación) para interpretarlos de manera específica y poder obtener un verdadero resultado de Actualización Curricular. Dicha actualización se viene implementando de manera puntual y se constituye en evidencia del proceso a través de la *Investigación Formativa* que la Institución ha denominado *Proyecto Integrador*.

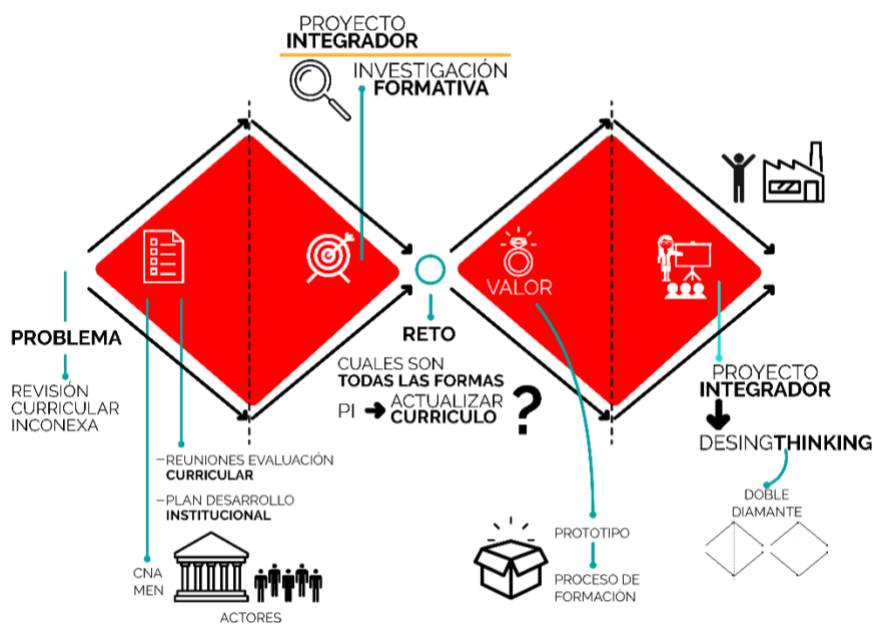


Figura 5. Pensamiento de diseño para el proceso de Actualización Curricular en la Fundación Academia de Dibujo Profesional FADP. Fuente: Creación Propia, basada en el modelo del Design Council

Para la aplicación de la metodología seleccionada, la Institución reinterpretó y definió las cuatro etapas con el objetivo de dinamizar las herramientas y actividades que se iban a utilizar desde un lenguaje propio del ejercicio curricular de la Fundación Academia de Dibujo Profesional.

Como punto de partida del ejercicio se planteó la *Revisión Curricular Inconexa*, de la que se habló anteriormente al abordar los resultados de la gestión por áreas, estableciéndose como el problema a abordar en las cuatro etapas del sistema. En la primera de ellas denominada *descubrimiento*, se llevó a cabo la recolección de la información en un trabajo específico con los actores involucrados que en este caso son los Docentes, Coordinadores de Programa, la Unidad de Pertinencia e Impacto Social (UPIS), la Unidad de Innovación y la Vicerrectoría Académica. Se analizaron los documentos que registran la práctica actual de revisión curricular en el marco del plan de acción y las actividades puntuales en algunos casos aisladas de cada una de las áreas.

El trabajo colaborativo gestionado en las reuniones de evaluación curricular se convirtió en el principal insumo para la comprensión detallada del problema. Los ejercicios de divergencia implementados en talleres y capacitaciones dieron cuenta del estado actual de dicho proceso de revisión.

En un segundo momento o etapa, la síntesis de la información permitió definir con más claridad el problema propuesto inicialmente, el análisis de datos ayudó a identificar y filtrar las oportunidades en donde se podía innovar, para realizar una Actualización Curricular con verdadero valor en la práctica formativa. El trabajo de convergencia definió como campo de innovación y oportunidad la Investigación Formativa o Proyecto Integrador de la institución que daría paso a la construcción específica de un *Reto*.

Definir el *Reto* implicó reconocer las capacidades de la Institución y sus equipos de trabajo para abordar un sistema de soluciones que realmente se pudiera implementar y diera respuesta a las exigencias del Plan de Acción, el Ministerio De Educación Nacional y el Consejo Nacional De Acreditación, la pregunta que direccionó el ejercicio fue: ¿Cuáles son todas las formas en que el proyecto integrador permite actualizar el currículo?

La tercera etapa tuvo la responsabilidad de agregar valor sin desvirtuar la filosofía plasmada en el Proyecto Educativo Institucional PEI de la FADP. La ideación fue el momento de divergencia en donde el equipo pudo construir un prototipo que convirtió al proyecto integrador en un sistema que le agregaría valor desde el diseño a la formación de los estudiantes y generaría soluciones accionables para el medio externo entendido como el sector productivo y la sociedad en general.

El diseño del prototipo se basó en crear un modelo de investigación formativa orientado al mismo pensamiento de diseño y exigía utilizar un lenguaje propio de la disciplina en estrategia e implementación, agregando valor desde su modelo de trabajo para sacarlo del nivel de requisito de formación y convertirlo en una verdadera competencia de los técnicos profesionales. El diseño del prototipo permite que los estudiantes y líderes de proyecto puedan resolver problemas centrados en los usuarios y sus experiencias de una manera más ágil con un sistema de documentación evidenciable y medible permanentemente.

Las validaciones iniciales a nivel interno con los diferentes actores del proceso arrojaron un marcado interés por enriquecer los recursos didácticos y llevar a otro nivel de calidad la formación en investigación con miras a ser implementadas por los estudiantes de manera directa y real con el sector externo.

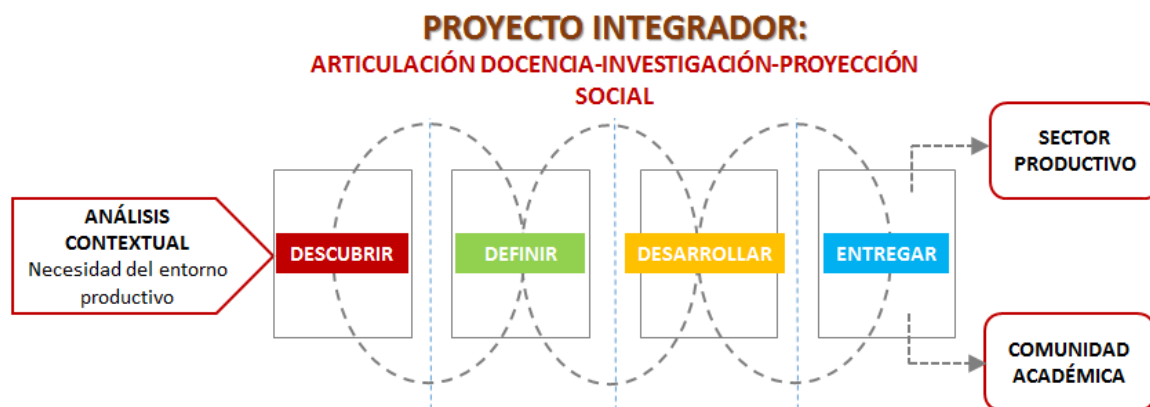


Figura 6. Modelo de Investigación Formativa – Proyecto Integrador, Fundación Academia de Dibujo Profesional FADP

La cuarta etapa o momento de implementación se lleva a cabo actualmente en la institución utilizando como herramientas de aplicación los entrenamientos a líderes de investigación y docentes a cargo de las tutorías, la creación de instructivos y guías adaptadas a la naturaleza de cada uno de los programas y el suministro de herramientas propias de la gestión de la innovación. En este punto se puede afirmar que la utilización del pensamiento de diseño le permitió a la institución mejorar su modelo de investigación formativa con la adaptación e implementación específica del sistema de doble diamante.

Conclusiones

La Actualización Curricular en la FADP, tiene que ver con la evolución del campo del diseño y el carácter técnico del mismo, así como de los requisitos de CALIDAD de los diferentes niveles del Sistema Integrado de la Calidad del país, para ofertar programas : Registros Calificados y Acreditación, lo cual está asociado entre muchas cosas, con la PERTINENCIA del Egresado y la PERTINENCIA del proceso de formación.

Todos los elementos Institucionales que permiten el desarrollo de los programas y de la Institución misma, se encuentran alineados estratégicamente mediante la Gestión por Proyectos que se establece, mediante el Plan de Desarrollo Institucional.

Los resultados de Actualización Curricular serán valorados en la medida en que las IES respondan a los parámetros establecidos por el Ministerio de Educación Nacional y el Consejo Nacional de Acreditación, sin embargo, estas Instituciones no establecen cuál debe ser la metodología que las IES deben utilizar para lograr este objetivo, así las cosas, la búsqueda de los métodos para obtener la suficiente información de alta calidad para

llegar a este resultado, constituye una responsabilidad Institucional y con la comunidad académica.

La Fundación Academia de Dibujo Profesional es una Institución que se declara desde su Proyecto Educativo Institucional – PEI -, como altamente flexible, donde es posible establecer procesos de cambio asociados a iteraciones y los mismos serán asimilados por sus colaboradores debido a que se encuentran inmersos en el campo del diseño y se acostumbran prácticas de trabajo colaborativo, de hecho a pesar de que muchos instrumentos de sistematización Institucional pueden llegar a ser estáticos, los colaboradores se convierten en los articuladores de la información.

Los Retos de trabajo identificados y valorados en este ejercicio se mueven en los espacios propios de Actualización Curricular: La actualización docente, la actualización de los recursos de apoyo académico y planta física, la articulación y alineación con el sector externo, la situación de los egresados, y el establecimiento de proyectos, sin embargo al ponderar estos espacios, la investigación formativa puntea por el impacto y alcance curricular que tiene ante cualquier modificación, de hecho, en este sentido, es posible que esta direcciona los otros procesos de actualización.

El uso de design thinking y la metodología doble diamante, se convierte en una herramienta idónea para la actualización curricular en programas de diseño a nivel técnico profesional puesto que la naturaleza de la disciplina demanda recursos de análisis que sean accionables desde la innovación educativa y que puedan agregar valor permanentemente a todos los actores alineándose con las demandas del sector externo.

Referencias

- CNA. (Enero de 2013). Ministerio de Educación Nacional. Obtenido de https://www.cna.gov.co/1741/articles-186359_pregrado_2013.pdf
- Design, C. (2018). Design Council. Obtenido de <https://www.designcouncil.org.uk/news-opinion/design-process-what-double-diamond>
- FADP. (2016). Plan de Desarrollo Institucional PDI. Cali: FADP.
- Freire & Onrubia, J. V. (2009). Pensamiento de diseño y educación: el espacio-Red de Prácticas y culturas digitales de la UNIA. *I + Diseño: revista internacional de investigación, innovación y desarrollo en diseño*, 68-72.
- González, C. S. (2015). Estrategias para trabajar la creatividad en la Educación Superior: pensamiento de diseño, aprendizaje basado en juegos y en proyectos. *Revista de Educación a Distancia*, 40.

- Leinonen & Durall, T. E. (2014). *Pensamiento de diseño y aprendizaje colaborativo/Design Thinking and Collaborative Learning*. Comunicar.
- MEN. (2007). Educación Superior por Ciclos y Competencias. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- MEN. (2010). Ministerio de Educación Nacional. Obtenido de <https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-231240.html>

FORMACION INTEGRAL: ELEMENTOS AXIOLÓGICOS Y SOCIOCULTURALES

Miriam Bermeo De Rubio²⁷

Juan Carlos Millan²⁸

Universidad Santiago de Cali

RESUMEN

La investigación tuvo como objetivo conocer la percepción de estudiantes de Odontología sobre su formación integral, desde elementos axiológicos y socioculturales que influyeron en ella; realizando un estudio cuantitativo, descriptivo de corte transversal, con 144 estudiantes de primero, quinto y decimo semestre del programa de Odontología de una universidad privada, por considerarlos clave en la vida universitaria. Se utilizaron encuestas tipo Likert validadas por expertos y prueba piloto. Los resultados mostraron que los estudiantes perciben casi siempre el interés de los docentes por darles una formación integral, siendo casi siempre respaldada por el programa. En cuanto a lo sociocultural, perciben apoyo para algunas actividades que no son aprovechadas por los estudiantes. En cuanto a la percepción de los elementos axiológicos, se evidencia un valor representativo sobre la relación estudiante-docente siendo **siempre** respetuosa en las aulas de clase, con pocas acciones de solidaridad. Los estudiantes perciben que tan solo **algunas veces** los docentes transmiten valores éticos y que solo algunas veces durante el trayecto de su formación han estado en cursos o talleres de desarrollo humano.

²⁷ Docente Universidad Santiago de Cali, Universidad del Valle. bermeo76@usc.edu.com, celular 3006527498.

Universidad Santiago de Cali, Universidad del Valle

Cali, Valle del Cauca, Colombia

Odontóloga - Universidad del Valle

Especialista Ética y Pedagogía de Valores - Pontificia Universidad Javeriana

Magistra - Educación: Desarrollo Humano - Universidad San Buenaventura

Máster - Comités de Ética y Bioética de las Organizaciones: Gestión y Participación en Diversos Comités Sanitarios - Universidad Nacional de Educación a Distancia - UNED

Miembro Comité de Ética USC - Docente - Investigadora

jcmillanusc@gmail.com, 3206376312

Universidad Santiago de Cali, Universidad del Valle

Cali, Valle del Cauca, Colombia

Bioquímico - Universidad Santiago de Cali - USC

Especialista - Docencia en Educación Superior - USC

Magistro - Epidemiología - Universidad del Valle

Magistro - Educación Ambiental y Desarrollo Sostenible - USC

Miembro Comité de Ética USC - Docente - Investigador

Palabras Claves: Formación Integral, Axiología, Sociocultural, Percepciones

SUMMARY

The objective of the research was to know the perception of dentistry students about their integral formation, from axiological and sociocultural elements that influenced it; performing a quantitative, descriptive, cross-sectional study with 144 first, fifth and tenth semester students of the Dentistry program of a private university, considering them key in university life. We used Likert surveys validated by experts and pilot test. The results showed that the students almost always perceive the interest of the teachers to give them an integral formation, being almost always supported by the program. As for the sociocultural, they perceive support for some activities that are not used by the students. Regarding the perception of the axiological elements, a representative value is shown about the student-teacher relationship, always being respectful in the classrooms, with few actions of solidarity. Students perceive that only sometimes teachers transmit ethical values and that only during the course of their training have they been in courses or workshops for human development.

Key words: Integral formation, Axiology, Sociocultural, Perceptions

INTRODUCCION

La actual es una época de crisis de valores morales y violaciones permanentes a los derechos humanos en todo el mundo; por lo que se espera que los estudiantes de las

instituciones educativas, ingresen a las sociedades como profesionales formados integralmente que traten de cambiar éste panorama.

La formación integral del estudiante viene a ser un imperativo cada vez más importante en la educación superior del siglo XXI, en la medida en que reconocemos la complejidad del mundo en el que nos desenvolvemos. De ahí que nos veamos compelidos a propiciar el desarrollo de conocimientos y egresados que sean capaces de insertarse y aportar significativamente a la solución de los problemas más apremiantes de la sociedad en que vivimos. (Vélez Cardona, W. 2013)

Varios investigadores, filósofos, psicólogos, educadores, identifican la importancia de la formación integral (FI) para el desarrollo del ser humano, entre ellos Morín, quien recomienda entre otros aspectos la necesidad de enseñar a los estudiantes la condición humana, comprender la ética y sus relaciones con el universo. (Alemañy Pérez, E., 2014)

Para que sean ellos mismos quienes identifiquen lo positivo y negativo de su formación.

Los estudiantes constituyen la fuente de información básica para evaluar la calidad, pertinencia y equidad de su propia formación, así como de las fortalezas y debilidades del proceso y sus resultados. Esa información se nutre de dos fuentes: los resultados del aprendizaje y las valoraciones de sus experiencias durante su formación en los escenarios docentes (Alemañy Pérez, E., 2014)

Estas valoraciones son desarrolladas por medio de *percepciones* tenidas como referente en cada espacio universitario, a través de las cuales se forma un nuevo concepto de la realidad que se va construyendo de manera constante, alimentado por las experiencias y vivencias.

Las percepciones no se encuentran aisladas, intervienen diversas características, con las cuales el sujeto se encuentra conviviendo en su cotidianidad, y percibe a través de los sentidos, lo que otros no alcanzan a percibir, por lo que es común ver o escuchar lo que de forma emocional queremos o para lo que estamos preparados, dado que la percepción no puede deslindarse de la personalidad, así el perceptor interpreta dependiendo de las circunstancias que vive y experimenta. (Flores, C. y Herrera Reyes, I., 2010)

Teniendo en cuenta lo anterior y con el fin de conocer las percepciones de los estudiantes, sus realidades acerca de los elementos axiológicos y socioculturales que influyen en su

formación Integral, se realizó un estudio no experimental de tipo cuantitativo, descriptivo de corte transversal, con estudiantes de primero, quinto y decimo semestre de un programa de odontología en el período 2017B.

Semestres escogidos teniendo en cuenta, que los estudiantes de primero traen una historia de formación, que puede complementarse o transformarse en la institución educativa mediante las nuevas percepciones que se experimentan en la etapa universitaria inicial.

Los de quinto semestre, porque al llegar a la mitad de su carrera, han tenido la oportunidad de vivir experiencias que agregadas a las que traían al ingresar, generan otro tipo de percepciones que adecúan a los procesos personales y clínico-asistenciales. Los de décimo semestre, porque al culminar su paso por la universidad, completan un ciclo de educación formal colmada de vivencias que presuntivamente dan lugar a percepciones elaboradas con mayor madurez emocional y espíritu reflexivo y crítico.

Los investigadores se comprometieron con la Institución Universitaria y la población de estudio, en socializar los resultados encontrados en el proceso de recolección de información, llevada a cabo con encuestas tipo Likert, realizadas a los estudiantes previa aplicación del consentimiento informado.

Dichos resultados, son importantes para el programa de odontología, que se encuentra en proceso de acreditación, puesto que generan la oportunidad de identificar fortalezas y debilidades con respecto a la formación integral de los estudiantes. La información obtenida en el estudio, se presenta como una propuesta de reflexión y análisis para elaborar estrategias de mejoramiento curricular. Será también de beneficio para los estudiantes del programa, al ser los receptores de las mejoras en los planes de curso en los cuales se matriculen en el transcurso de su carrera.

Otros programas de la facultad de salud, podrán también beneficiarse al realizar reflexiones similares en sus respectivos planes de estudio, tomando como referencia la presente investigación. Y la comunidad en general se verá beneficiada, al poder contar con profesionales confiables, estructurados integralmente.

Siendo coherentes con el compromiso de socializar resultados y dando continuidad al desarrollo del presente artículo, se plantean a continuación elementos fundamentales con sus respectivos anexos.

METODOLOGIA

Estudio no experimental, observacional, descriptivo transversal, realizado durante un determinado tiempo, para comprender y analizar el estado actual del problema de investigación.

Desarrollado por estudiantes del programa de odontología de una Universidad privada del suroccidente colombiano jornada diurna, con una población de 652 estudiantes de primero a décimo semestre y una muestra por conveniencia de 144, distribuidos en 38 de primero, 64 de quinto y 42 estudiantes de décimo semestre.

Trabajo de Campo

- Validación de la encuesta elaborada con base en la escala de Likert, mediante evaluación de un experto: el psicólogo Dr. Eugenio Enríquez y posterior prueba piloto.
- Recolección de la información a través de la encuesta previamente corregida y definida con base en la prueba piloto.
- Realización de la prueba piloto a 9 estudiantes de decimo semestre donde se encontraron falencias en el cuestionario tales como:
- No se evidenciaban las variables descritas en la metodología, de sexo, etnia, vinculación al SGSS, estrato socioeconómico y plan de estudios. Se decidió cambiar el formato del cuestionario, diseñándolo en forma de tabla para una mejor visualización.
- Inicialmente eran 24 preguntas y se decidió eliminar la pregunta No. 17 que preguntaba si “En las prácticas clínicas es respetada la posición docente-estudiante”, ya que los estudiantes de primer semestre no tendrían criterio para responderla, quedando un cuestionario de 23 preguntas, divididas en tres bloques. El primero con 10 preguntas sobre Formación Integral, el segundo con 7 preguntas sobre Elementos Axiológicos y el tercero con 6 preguntas sobre Elementos Socioculturales.
- Se realizó una tabla de tabulación con las observaciones acerca del cuestionario. En general los estudiantes consideraron el cuestionario bien estructurado y fácil de diligenciar, dada la claridad y descripción sencilla de las preguntas. Solo el 37,5% consideraron que se tomaba mucho tiempo el responderlas.

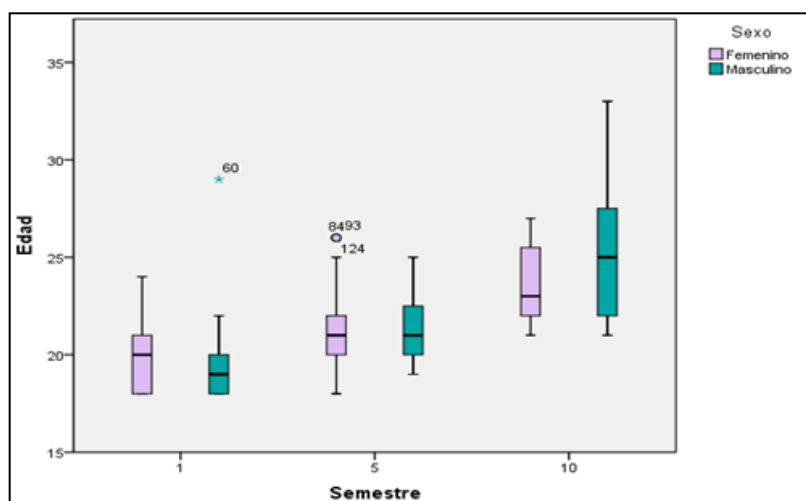
Se analizó la información recogida y se obtuvieron conclusiones válidas para la población estudiada.

Para el desarrollo de la investigación y la recopilación de la información, se hizo uso de: EXCEL 720, IBM SPSS statistics.

RESULTADOS

En esta sección se realiza la caracterización de los estudiantes que cursan los semestres 1°, 5° y 10° del programa de odontología. Se realizó un análisis descriptivo de las variables estudiadas con el fin de medir la percepción de los estudiantes a partir de las frecuencias obtenidas de sus respuestas y estadísticos como la media, mediana y desviación estándar a las variables cuantitativas.

Gráfica 1. Distribución porcentual de la edad de los estudiantes por semestre según el género



Fuente: Propia.

En cuanto al género se tiene una distribución del 61.8% estudiantes de género femenino y el 38.2% son estudiantes de género masculino.

De acuerdo a la edad mencionada por los estudiantes, se tiene una edad promedio de 22 años con una desviación de 3 años. Se identificó que la edad mínima es de 18 años y la máxima de 33 años. Se realiza una identificación de edad por semestre y género, puesto que se presenta variación. En la tabla 1 se encuentra la información de la edad de los estudiantes según el semestre, donde se evidencia que la edad promedio de los estudiantes de primer semestre es de 20 años, para los estudiantes de 5° semestre es de 21 y para los de 10° es 24 años.

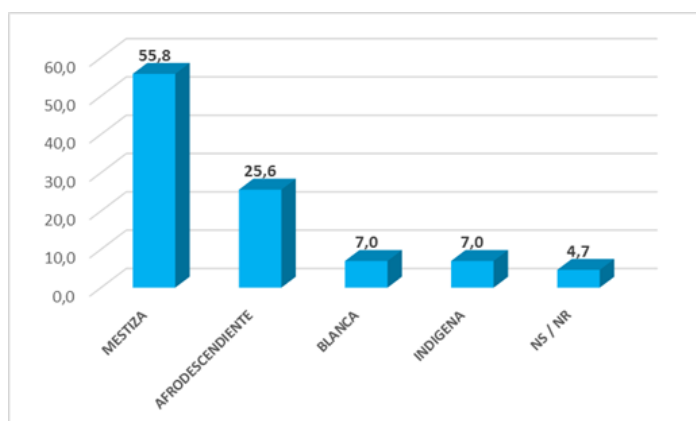
Así mismo se tiene la distribución de la edad según el género de los estudiantes, teniendo que tanto para las mujeres como para los hombres se tiene la misma edad promedio, siendo de 22 años con una edad mínima de 18 años. En cuanto a la edad máxima si se

presenta diferencias donde las mujeres presentan una edad máxima de 27 años, mientras que los hombres tienen una de 33 años. (VER TABLA 2)

En la gráfica 1, se tiene la distribución de la edad de los estudiantes según el semestre y el género, donde se evidencia un comportamiento creciente puesto que a mayor semestre así mismo es la edad (aumenta); también, se identifica estudiantes con edades fuera de lo común, tal como: para primer semestre que existe un estudiante con una edad de 29 años y en quinto semestre se presenta 3 estudiantes con edad de 26 años.

El estudio se realizó a 144 estudiantes distribuidos por semestres de la siguiente manera: 26.39% correspondiente a 38 estudiantes que se encuentran en primer semestre, el 44.44% pertenecen a 5 semestre (64 estudiantes) y 29.17% son 42 estudiantes que se encuentran en decimo semestre. (VER TABLA 1)

Gráfica 2. Distribución de los estudiantes que pertenecen a una etnia.



Fuente: Propia.

En cuanto a los 43 estudiantes que dicen pertenecen o se identifican con una etnia, se presenta el 25.6% que son afrodescendientes, seguidos de Mestiza con el 55.8% y Blanca e Indígena con el 7%. También existe un 4.7% que no especificó cuál es la etnia a la que pertenecen. (VER GRAFICO 2)

También se evidenció que el 96.5% de los estudiantes tienen un sistema de seguridad social, mientras que el 1.4% dijo que no. Además, se presentó 3 (2.1%) estudiantes que no respondieron.

De los 139 estudiantes que respondieron que presentan afiliación al SGSS, el 62.6% pertenecen al Régimen Contributivo y el 30.9% al Régimen Subsidiado. También se evidenció el 6.5% (9 estudiantes) que no especificaron a que régimen se encuentran afiliados. (VER TABLA 3)

En la tabla 4 se presenta la distribución de los estudiantes según el estrato donde viven, observándose que el 41.7% residen en estrato 3, seguido por el 20.1% pertenecientes al estrato 4. El 4.9% de los estudiantes no especificó el estrato donde viven. **(VER TABLA 5)**

FORMACIÓN INTEGRAL. En cuanto a las preguntas referentes a la formación integral se muestra a continuación su distribución por las respuestas dadas por los estudiantes y según el semestre al que pertenecen.

El 50% de los estudiantes de primer semestre consideran que Siempre el docente muestra interés en la educación integral de los estudiantes; mientras que para los estudiantes de 5° y 10° el 53.1% y 64.3% respectivamente respondieron Casi siempre. Es importante destacar que el 6.3% de los estudiantes de 5° semestre respondieron rara vez. **(VER TABLA 6)**

En la tabla 7 se evidencia que el 50% de los estudiantes de primer semestre respondieron Siempre a la pregunta de si los docentes dan a conocer el ideal de estudiantes que desean formar; mientras que en 5° semestre se logra ver que las respuestas no son tan concentradas a respuestas positivas, donde el 7.8% de los estudiantes manifiestan que Rara vez y el 26.6% dicen que Algunas veces. En cuanto a los estudiantes de 10° semestre se evidencia un alto porcentaje (54.8%) que está de acuerdo con Casi siempre, manifestando que en la mayoría de las ocasiones esta situación sucede.

En cuanto a la pregunta si el docente tiene en cuenta los intereses de los estudiantes y los conocimientos previos, el mayor porcentaje de respuestas en los tres semestres fue Casi Siempre; donde el 34.2% de los estudiantes de primero respondieron esta opción, seguido de Algunas veces con el 28.9%. Para los estudiantes de 5° semestre se tiene que el 34.4% contestaron Casi Siempre, seguido por el 31.3% que respondieron: Algunas veces, también se evidenció que 1 estudiante respondió: Nunca. **(VER TABLA 7)**

Para el caso de los estudiantes de 10° semestre se tiene que el 47.6% respondieron Casi siempre, seguido del 35.7% Algunas veces. Se encontró un estudiante que no respondió esta pregunta. Del total de estudiantes encuestados (144) el 16.7% manifestaron que consideran que Siempre el profesor tiene en cuenta sus intereses y conocimientos previos. **(VER TABLA 8)**

Para los estudiantes de 1° semestre el 44.7% respondieron que Siempre el profesor permite que sean los constructores de sus propios conocimientos. Mientras que para los semestres 5° y 10° el 43.8% y 50% respectivamente consideran que Casi siempre. En

cuanto a los estudiantes de 5° semestre el 10.9% respondieron Rara vez, seguido del 3.1% respondieron Nunca.

El 68.4% de los estudiantes pertenecientes al primer semestre respondieron que consideran Siempre que el programa de Odontología los orienta sobre su futuro profesional, se presentó un estudiante que no respondió dicha pregunta.

Para los semestres 5° y 10° se evidenció que el mayor porcentaje de estudiantes respondieron Casi siempre con el 45.3% y 42.9% respectivamente. **(VER TABLA 9)**

Se presentaron estudiantes de 5° semestre que consideran que Nunca y Rara vez el programa los orienta en el futuro profesional de sus estudiantes.

El 63.2% de los estudiantes de 1° semestre consideran que Siempre la evaluación es secuencial, con el fin de evidenciar el crecimiento personal en la formación académica; mientras que los estudiantes de 5 y 10 semestre consideran Casi siempre. Se evidencia que los estudiantes de quinto semestre son los que presentan mayor variación en las respuestas dadas, puesto que existe una pequeña proporción que no está de acuerdo (1.6% respondieron Nunca y Rara vez). También se presentó un estudiante que no respondió esta pregunta. **(VER TABLA 10)**

En cuanto a la pregunta Las actividades realizadas en el aula de clases completan su educación integral, el 53.5% (77) de los estudiantes encuestados respondió Casi siempre. El 7.8% de los estudiantes de 5 semestre consideran que Rara vez dichas actividades completan su educación integral. **(VER TABLA 11)**

En la tabla 12 se evidencia que los porcentajes de las respuestas dadas por los estudiantes están muy variados, donde para los estudiantes de 1 semestre el 55.3% consideran que Siempre el programa respalda la importancia de una educación humanista; mientras que para los estudiantes de 5 semestre se evidencia gran variación, donde el 39.2% considera Casi siempre, seguido por el 28.1% con Algunas veces y el 9.4% respondieron que Rara vez. **(VER TABLA 12)**

En cuanto a los estudiantes de 10 semestre solo el 4.8% consideran que Rara vez el programa respalda la importancia de una educación humanista.

En cuanto a si se respeta la planificación de las actividades programas al inicio del semestre, la respuesta más frecuente en cada uno de los semestres evaluados fue Casi siempre con 47.4% para primer semestre, 50% para quinto y 52.4% para decimo. **(VER TABLA 13)**

Existen estudiantes de quinto semestre que consideran que Nunca y Rara vez se respeta la planificación de las actividades programadas al inicio correspondiente a 3.1% y 7.8% respectivamente.

El 34.2% de los estudiantes pertenecientes a primer semestre consideran que Casi siempre la proporción entre clases teóricas, prácticas y prácticas clínicas es adecuada, seguido por el 57.8% que opinan que Algunas veces y Siempre (28.9% cada uno). **(VER TABLA 14)**

En cuanto al 32.8% de los estudiantes de quinto semestre opinan que Algunas veces, seguido por Casi siempre y Rara vez con el 21.9% y 20.3% respectivamente. Se evidencia que el 6.3% consideran Nunca.

El 50% de los estudiantes de decimo consideran que Casi siempre la proporción entre clases teóricas, prácticas y prácticas clínicas es adecuada, seguido por el 35.7% que consideran Algunas veces. **(VER TABLA 15)**

Como se evidenció en el análisis realizado para cada una de las preguntas referentes a la formación integral, el mayor porcentaje de estudiantes responden con Casi siempre y/o Siempre. Sin embargo, se destaca que el 12.5% de los estudiantes de quinto semestre respondieron a alguna de las preguntas Nunca, mientras que para los estudiantes de los otros semestres no se presentó esta respuesta. En cada semestre se presentó un estudiante que no respondió alguna de las preguntas. **(VER TABLA 16)**

ELEMENTOS SOCIOCULTURALES. En cuanto a las preguntas referentes a los elementos socioculturales se desarrolla el análisis de acuerdo a cada pregunta de forma individual y comparando las respuestas por semestre.

A partir de la pregunta si cree que el entorno sociocultural del programa logra un individuo comprometido con su formación a nivel individual y social el 51.4% de los estudiantes encuestados respondieron Casi siempre. Se destaca que el 2.1% respondieron Rara vez correspondiente a 3 estudiantes pertenecientes a quinto semestre.

En cuanto a 5 y 10 semestre se tiene que el 20.3% y 28.6% respectivamente respondieron Algunas veces. Mientras que los estudiantes de primer semestre el 36.8% respondieron Casi siempre y el 47.4% Siempre.

En cuanto a la pregunta sobre la existencia de bullying entre compañeros se evidencia un comportamiento diferente según el semestre al que pertenezca el estudiante; es decir, para los estudiantes de primer semestre se presenta mayor porcentaje en las respuestas Nunca, Rara vez y Algunas veces; mientras que para los estudiantes de decimo semestre se evidencia un comportamiento creciente en las respuestas más frecuentes, el 33.3%

respondió Algunas veces, seguido del 28.6% de los estudiantes que respondieron Casi siempre. **(VER TABLA 17)**

Para los estudiantes de 5 semestre se presenta un comportamiento muy similar entre las respuestas, sin embargo, existe mayor frecuencia en las respuestas Nunca, Rara vez y Algunas veces.

Respecto a si se realiza énfasis en los valores de convivencia armónica en las actividades en clase se evidencia una mayor concentración de los estudiantes que respondieron Algunas veces. En primer semestre se presenta el 31.6% de los estudiantes que respondieron Siempre, seguido de Casi siempre y Algunas veces con el 23.7% cada una. Para los estudiantes de 5 semestre el 37.5% respondieron Algunas veces, seguidos de Casi siempre donde el 28.1% respondieron esto. Para los estudiantes de decimo se presenta el 52.4% que respondieron Algunas veces, seguido de Casi siempre con el 28.6%. **(VER TABLA 18)**

Se presenta el 5.6% del total de estudiantes que respondieron Nunca en cuanto al énfasis que se realiza en las actividades de clase sobre los valores de convivencia armónica.

Se evidencia respuestas positivas frente a la pregunta si el programa realiza actividades lúdico-culturales, donde la mayor concentración por semestre esta en Algunas veces y Casi siempre. **(VER TABLA 19)**

También se destaca un pequeño porcentaje de estudiantes correspondientes al 19.4% de los estudiantes encuestados que consideran que Rara vez se realizan este tipo de actividades y solo el 0.7% correspondiente a un estudiante respondió Nunca.

Respecto a la pregunta si el programa respalda económicamente actividades formativas, solo el 7.6% del total de estudiantes encuestados respondieron Siempre. **(VER TABLA 20)**

La mayor concentración se encuentra en las respuestas Rara vez y Algunas veces en los semestres superiores, donde el 32.8% de los estudiantes de 5° consideran que Rara vez se respalda económicamente dichas actividades, mientras que el 35.7% de los estudiantes de decimo consideran que Algunas veces.

En cuanto a la pregunta si el programa promueve y realiza actividades deportivas, se presenta que el 26.3% de los estudiantes de primer semestre respondieron Algunas veces, seguido del 23.7% con Casi siempre. También se evidencia estudiantes que respondieron Nunca y Rara vez con el 18.4% cada una. **(VER TABLA 21)**

Para los semestres superiores se presenta que el 34.4% para quinto y el 35.7% para decimo respondieron Algunas veces. También se presenta el 12.5% de los estudiantes de 5 que consideran que el programa Nunca promueve actividades deportivas.

Como se evidenció a lo largo de los análisis individuales para cada pregunta existe una gran parte de estudiantes que respondieron Nunca o Rara vez a algunas de las preguntas, llevando a pensar que si el programa desarrolla o apoya diversas actividades socioculturales una gran parte de los estudiantes no las están notando ni participando en ellas. (VER TABLA 22)

ELEMENTOS AXIOLÓGICOS.

En cuanto al conjunto de preguntas de Elementos Axiológicos se encuentra el análisis por cada una de ellas y al final se tiene una tabla resumen para todo el conjunto. (VER TABLA 23)

En la tabla 24 se muestra que el 34.2% de los estudiantes de primer semestre consideran que Casi siempre en el transcurso de su formación han tenido cursos dentro del plan de estudio que tengan que ver con valores humanos, también se identifica que el 13.2% de ellos consideran que Nunca y el 7.9% Rara vez. Este comportamiento es muy similar para los estudiantes de los otros semestres, donde el 34.4% y 31.3% respondieron que Casi siempre y Algunas veces, pero también existe el 10.9% que respondieron Nunca y el 4.7% Rara vez. (VER TABLA 24)

Para los estudiantes de décimo se tiene que el 31% consideran que Algunas veces y el 23.8% respondieron que Rara vez han tenido cursos que tengan que ver con valores humanos en el transcurso de su formación.

Para la pregunta si el profesor cuenta con material didáctico que permita realizar reflexión crítica y razonamiento sobre los temas de clase, el 44.7% de los estudiantes de primer semestre respondieron Casi siempre, seguido por el 36.8% con Siempre.

Pese a que existe proporción de estudiantes que respondieron Nunca o Rara vez, la mayor concentración se encuentra en Casi siempre con el 48.4% de los estudiantes de quinto semestre y el 45.2% para los de décimo.

Se presentó un estudiante que no respondió a esta pregunta perteneciente al 5 semestre. (VER TABLA 25)

En cuanto a la pregunta si los estudiantes han estado en cursos o talleres sobre desarrollo humano se evidencia que la mayor concentración se encuentra en Algunas veces, Rara vez y Nunca para todos los estudiantes encuestados. Se destaca que el 13.9% de estos Nunca han estado en este tipo de cursos o talleres, el 23.6% respondieron Rara vez.

En la tabla 26 se evidencia que gran porcentaje de las respuestas de los estudiantes se encuentra en Siempre, donde el 73.7% de los estudiantes de primer semestre consideran que el rendimiento académico del estudiante depende de su voluntad y compromiso. Así

mismo, se presenta para los estudiantes de 5 semestre donde el 67.9% respondieron Siempre. **(VER TABLA 26)**

Sin embargo, para los estudiantes de décimo semestre se ve una variación en la respuesta, donde el 45.2% dijeron que Casi siempre, el 40.5% dicen Siempre y el 14.3% consideran que Algunas veces. **(VER TABLA 27)**

Respecto a la pregunta si cree que el docente fomenta su autonomía e interés por la clase, el 44.7% de los estudiantes de primer semestre respondieron Siempre, en cambio más de la mitad de los estudiantes de 5 y 10 semestre consideran Algunas veces con el 51.6% y 54.8% respectivamente.

Para la pregunta si en el aula de clase son frecuentes las actitudes de solidaridad, el 40.3% de los estudiantes encuestados respondieron Algunas veces, donde los estudiantes de primer semestre consideran que existen estas actitudes, respondiendo el 57.8% Casi siempre y Siempre (28.9% para cada uno); mientras que para los semestres superiores este porcentaje disminuye, donde el 9.4% de los estudiantes perciben que Siempre y los de décimo semestre el 7.1%. **(VER TABLA 28)**

El 6.3% del total de estudiantes consideraron que Nunca se presentan estas actitudes de solidaridad en las aulas de clase.

Para los estudiantes de primer semestre se evidencia que el 71.1% consideran que la relación entre estudiante y docente es respetuosa Siempre; mientras que el porcentaje para los estudiantes de décimo semestre disminuye 23.8%. **(VER TABLA 29)**

En la tabla se muestra que el 4.8% de los estudiantes de decimo y el 3.1% de quinto consideran que Rara vez la relación estudiante-docente es respetuosa.

En cuanto al conjunto de preguntas sobre elementos axiológicos se evidenció que los estudiantes pertenecientes a quinto semestre presentan una gran variación en las respuestas dadas, donde el 25% respondieron en al menos una pregunta Nunca y el 46.9% respondieron Algunas veces. También se destaca que existen 2 estudiantes que no respondieron alguna de las preguntas. **(VER TABLA 30)**

Sin embargo, la mayor proporción de estudiantes respondieron entre Casi siempre y Siempre a las preguntas de esta sección. Es importante indagar más sobre la relación existente entre estudiantes y docente, y evaluar la presencia de cursos o talleres que ayuden al desarrollo humano y se fomenten las actitudes de solidaridad y buenos valores entre estudiantes. **(VER TABLA 31)**

DISCUSION

Para la realización de esta investigación es importante identificar los criterios para la definición de cada elemento que influye en la formación integral de los universitarios, con el objetivo de poder describir las percepciones de los estudiantes.

En el estudio de Piedrahita Pérez, S. (2014) , Imaginarios de estudiantes universitarios sobre formación integral, los estudiantes expresaron que para la universidad no es prioritaria la enseñanza de valores morales, al ser la formación, parte de su misión y de sus principios y que la formación que reciben de la universidad no incluye procesos que ayuden a desarrollar principios éticos, ni valores morales, tan necesarios para llevar a cabo una mejor convivencia social, mientras que en nuestro estudio el 52.1% de los estudiantes opinan que CASI siempre tienen formación integral en su universidad lo que contrasta con el anterior estudio.

Ortiz y Torres (2016) en el estudio Percepciones y expectativas del aprendizaje en jóvenes universitarios, refieren que los alumnos señalan la importancia acerca de la interacción con sus profesores, el cual se orienta en la actitud de cordialidad y trato que esperarían de ellos; en un porcentaje del 11% dicen tener una buena relación con el docente, mientras que el presente estudio contrasta puesto que 46,5% responden siempre tener una buena relación con los docentes, teniendo así una gran diferencia con el estudio anterior.

En el estudio de García López, et. al., (2009), La formación ética profesional desde la perspectiva del profesorado universitario, los docentes opinan que es de vital importancia transmitir valores éticos a sus estudiantes, lo que contrasta con el estudio anterior, en el cual los estudiantes responden en un 38.2 % que solo algunas veces los docentes transmiten valores éticos.

En relación con lo anterior es necesario trabajar las relaciones interpersonales entre estudiantes ya que percibimos en el proceso de recolección de datos un trato no tan respetuoso como lo tienen hacia los docentes, sin embargo, los estudiantes estuvieron prestos a la colaboración no obligatoria de las encuestas, siendo así algo muy positivo para lograr una mayor validez en la investigación.

CONCLUSIONES

- En el estudio se identificó que la edad promedio de los participantes es de 22 años y que es mayor la población de género femenino. Se evidenció que el valor más representativo referente a etnia, pertenece a la mestiza. También se identificó que es mayor el porcentaje de estudiantes afiliados al SGSS en el régimen contributivo y que el mayor número de estudiantes reside en estrato 3; tan solo un estudiante informó pertenecer al estrato 6.
- En la percepción de los estudiantes sobre su formación integral se evidencia un valor representativo donde casi siempre los docentes se muestran interesados en su educación integral y también casi siempre el programa respalda la importancia de una educación humanista en los estudiantes.
- En la percepción de los estudiantes en cuanto a elementos socioculturales se evidenció notablemente que los estudiantes consideran que el programa algunas veces promueve actividades deportivas y que, si el programa desarrolla o apoya diversas actividades socioculturales, una gran parte de los estudiantes no las están notando ni participando en ellas. A partir de la pregunta: ¿Si cree que el entorno sociocultural del programa logra un individuo comprometido con su formación a nivel individual y social? los estudiantes respondieron casi siempre.
- En cuanto a la percepción de los elementos axiológicos, según los resultados obtenidos se evidencia un valor representativo sobre que la relación estudiante-docente es siempre respetuosa en las aulas de clase. A la pregunta: ¿Son frecuentes las actividades de solidaridad? hay relevancia de algunas veces.
- Según la percepción de los estudiantes se evidencio que tan solo algunas veces durante el trayecto de su formación han estado en cursos o talleres de desarrollo humano. Así mismo, consideran que algunas veces son frecuentes las actitudes de solidaridad.

AGRADECIMIENTOS

Esta investigación fue posible gracias a **SILVANA GIRALDO GALINDO, CLAUDIA ALEJANDRA RODRÍGUEZ, LIZETH VALENCIA MAMIAN**, estudiantes de pregrado del programa de Odontología, quienes colaboraron de manera comprometida y responsable con la realización del estudio, como miembros activos del Centro de Estudios e Investigaciones en Salud CEIS, Universidad Santiago de Cali, de la ciudad de Santiago de Cali, Colombia.

Agradecimientos especiales a la Universidad Santiago de Cali, que bajo la supervisión y aprobación de sus directivos aportó el tiempo de los docentes directores del proyecto, recursos humanos e instalaciones requeridas para llevar a cabo la investigación.

Al Comité de Ética y Bioética CEB, de la Facultad de Salud de la Universidad Santiago de Cali, por la evaluación, aprobación del proyecto de investigación y el permanente acompañamiento durante su desarrollo.

BIBLIOGRAFIA

VÉLEZ CARDONA, W. *Integración de saberes y formación integral en los estudios generales del siglo XXI*. V Simposio Internacional de Estudios Generales. Universidad de Puerto Rico Recinto de Río Piedras. 2013. Disponible en internet: <http://www.rideg.org/wp-content/uploads/2014/04/Integraci%C3%B3n-de-saberes-y-formaci%C3%B3n-integral-en-los-estudios-generales-del-siglo-XXI.pdf>

ALEMAÑY PÉREZ, E. Percepción de estudiantes sobre el proceso docente educativo. Universidad de Ciencias Médicas de La Habana. 2014. Disponible en internet: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-519X2014000600016

FLORES, C. Y HERRERA REYES, L. *Estudio sobre la percepción y la educación ambiental*. Revista Universidad autónoma del estado de México, volumen. 11, número 22, Toluca, México, 2010. Disponible en internet: <http://www.redalyc.org/pdf/311/31121072004.pdf>

MONTESINOS SALAZAR, E I. Los valores en la formación de los universitarios desde la construcción de su identidad. 2010. Disponible en internet: <http://www.gestiopolis.com/los-valores-en-la-formacion-de-los-universitarios-desde-la-construccion-de-su-indentidad/>

VILLARREAL VARGAS, S. Los hábitos de estudio y su influencia en el rendimiento escolar. Disponible en internet: <http://www.monografias.com/trabajos83/habitos-estudio-influencia-rendimiento-escolar/habitos-estudio-influencia-rendimiento-escolar.shtml#planteamia#ixzz4PYtFGOiX>

GUERRA, G., MARTÍNEZ, M., MARTÍNEZ, D., PATERNINA, J. Acompañamiento de los padres de familia, procesos y elementos pedagógicos reflejados en el desarrollo de competencias y habilidades cognitivas y el ambiente de convivencia, montería –Córdoba. 2011. Disponible en internet: <http://proyectos039.blogspot.com.co/2011/05/acompanamiento-de-los-pades-de-familia.html>

UNIVERSIDAD MARIANO GÁLVEZ DE GUATEMALA, Maestría en E-Learning, Grupo Alpha. Educación en valores. Disponible en internet: <http://educacionconvalores.weebly.com/>

GÓMEZ RODRÍGUEZ, T, MOLANO, P O, RODRÍGUEZ CALDERÓN, S. La actividad lúdica como estrategia pedagógica para fortalecer el aprendizaje de los niños de la institución educativa niño Jesús de Praga. Trabajo de grado, Instituto de Educación a Distancia, Licenciatura en Pedagogía Infantil, 2015. Disponible en internet: <http://repository.ut.edu.co/bitstream/001/1537/1/RIUT-JCDA-spa-2015La%20actividad%20l%C3%BAdica%20como%20estrategia%20pedag%C3%B3gica%20para%20fortalecer%20el%20aprendizaje.pdf>

FLÓREZ MOLA, J., PORTERO RICOL, A. E. Problemas actuales en la formación del profesional universitario. Los valores en la disciplina de Tecnología. Arquitectura y Urbanismo, volumen 33, numero 2, La Habana, 2012. Disponible en internet: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1815-58982012000200008

MOLINA, L, PÉREZ PELLÍN, RODRÍGUEZ, G. La importancia de formar en valores en la educación superior. Universidad Central de Venezuela, volumen 46, numero 1, 2008. Disponible en internet: http://www.actaodontologica.com/ediciones/2008/1/importancia_formar_valores_educacion_superior.asp

MEJÍA, C.P., GRISALES, J.A. El saber pedagógico y la formación de maestros. Los estilos de aprendizaje y el tiempo empleado por el maestro dentro del aula de clase en la conducta del niño de preescolar y básica primaria de la escuela normal superior Rebeca Sierra Cardona en el año 2012. Universidad Católica de Manizales. Disponible en internet: http://www.ucm.edu.co/wp-content/uploads/docs/COMPILACION_CONGRESO.pdf

RUIZ LUGO, L. Formación integral: desarrollo intelectual, emocional, social y ético de los estudiantes. Revista Universidad de Sonora. Disponible en internet: <http://www.revistauniversidad.uson.mx/revistas/19-19articulo%204.pdf>

GARCÍA LÓPEZ, R. I., Cuevas Salazar, O., Vales García, J. J., Roberto Cruz, I. Impacto del Programa de Tutoría en el desempeño académico de los alumnos del Instituto Tecnológico de Sonora. Revista Electrónica de Investigación Educativa, volumen 14, número 1, 2012. Disponible en internet: <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/299/685>

GARCÍA LÓPEZ, R. I., CUEVAS SALAZAR, O., VALES GARCÍA, J. J., ROBERTO CRUZ, I. Impacto del Programa de Tutoría en el desempeño académico de los alumnos del Instituto Tecnológico de Sonora. Revista Electrónica de Investigación Educativa, volumen 14, número 1, 2012. Disponible en internet: <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/299/685>

LÓPEZ BAMBINO, LR., QUINTANA PÉREZ, M., CHÁVEZ ANTÚNEZ, A., OJALVA MILTRANY, V., ABREU MORALES, R., ZORRILLA COTINO, M., NÚÑEZ ESTÉVEZ, Y., LÓPEZ, A. El saber ético de ayer a hoy. Tomo II. Editorial Félix Varela. Cuba, 2004, p 98. Disponible en internet: <http://catalogo.bnjm.cu/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=66048>

VALMASEDA, J. La dimensión axiológica del hombre, los valores de revelación axiológica y formación humana. Espacio latino.com., pp. 8-9

REYNOSO FLORES, M, CASTILLO ELIZONDO, JA. DIMAS RANGEL, M I. La formación integral del estudiantado de ingeniería a través de la educación continua. Educare, volumen 18, número 1, Heredia, 2014. Disponible en internet: http://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-42582014000100005#3

VIAMONTES ORTIZ, O. La formación de valores en la educación superior. 2012. Disponible en internet: <https://www.gestiopolis.com/la-formacion-valores-educacion-superior/>

LÓPEZ ALCALÁ, V. Formación Integral en El Nivel Superior. Disponible en internet: <https://es.scribd.com/document/220444343/Formacion-Integral-en-El-Nivel-Superior>

GARCÍA RAMOS, J.M. La formación integral: objetivo de la Universidad. Revista Complutense de Educación, volumen 2, numero 2, pp.323-335, 1991. Disponible en internet: <http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/viewFile/RCED9191230323A/18154>

GINER DE LOS RÍOS, F. Escritos sobre la universidad española. Madrid, Colección Austral, Espasa-Calpe. 1990. Disponible en internet: <http://www.biblioteca.org.ar/libros/154568.pdf>

CORRIGAN, R. La Misión pedagógica de José Ortega y Gasset. Centro Virtual Cervantes, 1962. Disponible en internet: https://cvc.cervantes.es/literatura/aih/pdf/01/aih_01_1_020.pdf

GEVAERT, J. El problema del hombre. Introducción a la Antropología filosófica. Traducción Ortiz, A. Sígueme, 5 edición, Salamanca, pp. 154-155, 1983. Disponible en internet: <https://es.scribd.com/doc/26859338/Funciones-Del-Conocimiento-Humano>

DÍAZ MONSALVE, A E, CARMONA AGUDELO, N C. La formación integral: una mirada pedagógica desde los docentes. Bogotá, Colombia, pp. 726, 2009. Disponible en internet: <http://www.scielo.org.co/pdf/calj/v12n1/v12n1a02.pdf>

OJALVO MITRANY, V. Y CURIEL PEÓN, L. La formación integral del estudiante y la formación continua de los profesores en la educación superior cubana: el papel de la responsabilidad social universitaria (RSU) en su consecución. Tesis Universidad de la Habana, Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior, Cuba, 2015. Disponible en internet: <http://www.ledonline.it/index.php/ECPS-Journal/article/viewFile/921/734>

VYGOTSKY, L.S. Obras escogidas II. Problemas de psicología general. Ed. Visor, Madrid, 1982

SARABIA L. Elementos axiológicos de los sistemas de información orientados al profesional de la administración como tomador de decisiones. Revista TEACS, año 7, número 15, 2014. Disponible en internet: <http://www.ucla.edu/ve/dac/revistateacs/articulos/Rev15-Art6-Sarabia.pdf>

MEJÍA LÓPEZ, A. La Axiología. 2013. Disponible en internet: <https://www.clubensayos.com/Temas-Variados/La-Axiolog%C3%ADa/1127210.html>

HARO MEDIAVILLA, M.E., MÉNDEZ, MAIGUA, A.V. El desarrollo de los procesos cognitivos básicos en las estudiantes del “Colegio Nacional Ibarra” sección diurna de los segundos y terceros años de bachillerato. Tesis Universidad Técnica del Norte, Facultad de Educación Ciencia y Tecnología. Ibarra, Ecuador, 2010. Disponible en internet: <http://es.slideshare.net/1049617699/tesis-desrrollo-de-os-procesos-cognitivos-bsicos>

PINTO BLANCO, A. M., CASTRO QUITORA, L. Los Modelos Pedagógicos. Ensayo Universidad Abierta. Revista del Instituto de Educación a Distancia de la Universidad del Tolima, Numero 7, 2008. Disponible en internet: <https://pedroboza.files.wordpress.com/2008/10/2-2-los-modelos-pedagogicos.pdf>

OÑORO MARTÍNEZ, R.C. Las reformas de la educación superior y las implicaciones en la formación de educadores. 2007. Disponible en internet: <http://www.eumed.net/libros-gratis/2007a/227/index.htm>

BRUNNING, R.H., SCHRAW, G.J. Y NORBY, M.M. Psicología cognitiva y de la instrucción. Editorial Pearson Educación, 5° Ed., 2006. Disponible en internet: https://issuu.com/luisorbegoso/docs/psicologia_cognitiva_y_de_la_instru

HERNÁNDEZ MÉNDEZ, G. Miradas docentes...percepciones estudiantiles. Revista Docencia e Investigación, número 21, 2011. Disponible en internet: <http://www.uclm.es/varios/revistas/docenciaeinvestigacion/pdf/numero11/04.pdf>

MATEOS BLANCO, T. La percepción del contexto escolar. Una imagen construida a partir de las experiencias de los alumnos. Tesis Universidad de Sevilla, Cuestiones Pedagógicas, volumen 19, pp. 285-300, 2008/2009. Disponible en internet: <http://institucional.us.es/revistas/cuestiones/19/16Mateos.pdf>

CASTAÑEDA CONDO, J.M. El contexto escolar en el desarrollo de las neurofunciones de los niños de educación inicial 2 paralelo "A" de la unidad Educativa Miguel Ángel León Pontón, del cantón Riobamba, provincia de Chimborazo, año lectivo 2014-2015. Tesis Universidad Nacional de Chimborazo, Facultad de Ciencias de la Educación, Humanas y Tecnológicas. Riobamba, Ecuador, 2016. Disponible en internet: <http://dspace.unach.edu.ec/bitstream/51000/1832/1/UNACH-FCEHT-TG-E.PARV-2016-000050.pdf>

LUNA ACOSTA, E.A. Y LÓPEZ MONTEZUMA, G.A. El currículo: concepciones, enfoques y diseño. Revista UNIMAR, número 58, 2011. Disponible en internet: <https://es.scribd.com/document/326968261/el-curriculo-concepciones-enfoques-y-diseno-pdf>

MEJÍA, C.P., GRISALES, J.A. El saber pedagógico y la formación de maestros. Los estilos de aprendizaje y el tiempo empleado por el maestro dentro del aula de clase en la conducta del niño de preescolar y básica primaria de la escuela normal superior Rebeca

Sierra Cardona en el año 2012. Disponible en internet: http://www.ucm.edu.co/wp-content/uploads/docs/COMPILACION_CONGRESO.pdf

BERMÚDEZ ASPRILLA, M. Algunas reflexiones sobre el currículo en la educación. Contribuciones a las ciencias sociales. 2011. Disponible en internet: <http://www.eumed.net/rev/cccs/16/mba.html>

SIGNIFICADOS. Que es Axiológico. 2013. Disponible en internet: <http://www.significados.com/axiologico/>

CAPACIDAD INTELLECTUAL. Disponible en internet: <http://articulos.corentt.com/capacidad-intelectual/>

GABRIEL, B. Que es Capacidad intelectual. Disponible en internet: http://www.ehowenespanol.com/capacidad-intelectual-info_191951/

ENFOQUES EDUCATIVOS/MODELO CENTRADO EN EL DESEMPEÑO. Que es una Competencia. Disponible en internet: <http://hadoc.azc.uam.mx/enfoques/competencia.htm>

ENFOQUE POR COMPETENCIAS. Tipos de competencias. 2006. Disponible en internet: http://biblioteca.itson.mx/oa/educacion/oa6/enfoque_por_competencias/p5.htm

GONZÁLEZ DUARTE, S. Definición de Cultura, 2008. Disponible en internet: <http://patrimoniocultural-estudiantesuabc.blogspot.com/2008/10/definiciones-de-cultura.html>

PSICÓLOGOS ONLINE Definición de Didáctica. Disponible en internet: <http://www.psicopedagogia.com/definicion/didactica>

SCAFATI, L. Sociedad. Disponible en internet: <http://www.cricyt.edu.ar/enciclopedia/terminos/Sociedad.htm>

DEFINICIÓN. Definición de Sociocultural. Disponible en internet: <https://definicion.mx/sociocultural/>

CHÁVEZ ESQUEDA, S.M. ¿Qué significa Sociocultural? 2017. Disponible en internet: http://www.ehowenespanol.com/significa-sociocultural-hechos_443819/

JIMÉNEZ, J.C. El Valor de los valores en las organizaciones, Definición de los Valores. 2008. Disponible en internet: <http://elvalordelosvalores.com/definicion-de-los-valores/>

DECLARACIÓN DE HELSINKI DE LA AMM-Principios éticos para las investigaciones médicas en seres humanos. Disponible en internet: <http://www.isciii.es/ISCIII/es/contenidos/fd-investigacion/fd-evaluacion/fd-evaluacion-etica-investigacion/Declaracion-Helsinki-2013-Esp.pdf>

FERRO, MA. La bioética y sus principios. Acta Odontológica Venezolana, volumen 47, número 2, 2009. Disponible en internet: <http://www.actaodontologica.com/ediciones/2009/2/art26.asp>

COLOMBIA, MINISTERIO DE SALUD. Resolución 8430 de 1993 (octubre 4), por la cual se establecen las normas científicas, técnicas y administrativas para la investigación en salud. Disponible en internet: https://www.unisabana.edu.co/fileadmin/Documentos/Investigacion/comite_de_etica/Res_8430_1993_-_Salud.pdf

COLOMBIA, CONGRESO DE LA REPUBLICA. Ley 35 de 1989 (marzo 8) Sobre ética del odontólogo colombiano. Disponible en internet: http://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/ley_0035_1989.htm

NIETO MESA, M.O. Guía para elaborar el marco metodológico de un proyecto. 2010. Disponible en internet: <https://es.scribd.com/doc/39980319/GUIA-PARA-ELABORAR-EL-MARCO-METODOLOGICO-DE-UN-PROYECTO-DE-INVESTIGACIÓN>

PIEDRAHITA PÉREZ, S.O. Imaginarios de estudiantes universitarios sobre formación integral. Tesis Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud, CINDE-Universidad de Manizales, Maestría en Educación y Desarrollo Humano. Manizales, 2014. Disponible en internet: http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/bitstream/handle/6789/2478/Piedrahita_P_Sar_a_O.pdf?sequence=1

SOTO ORTIZ, J.L. Y TORRES GASTELU, C.A. Percepciones y expectativas del aprendizaje en jóvenes universitarios. Revista de Docencia Universitaria Universidad Veracruzana, México, volumen 14, número 1, 2016. Disponible en internet: <https://polipapers.upv.es/index.php/REDU/article/view/5797/6350>

GARCÍA LÓPEZ, R.; SALES CIGES, A.; MOLINER GARCÍA, O. Y FERNÁNDEZ BARRUECO, R. La formación ética profesional desde la perspectiva del profesorado universitario. Tesis de grado Universidad de Valencia, Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. 2009. Disponible en internet: https://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/71777/1/La_formacion_etica_profesional_de_sde_la_pdf

ANEXOS

Anexo A. Registro de tablas del estudio

Tabla 1. Estudiantes por semestre

Semestre	No. Estudiantes	%
1°	38	26,39%
5°	64	44,44%
10°	42	29,17%
Total	144	100,00%

Fuente: Propia.

Tabla 2. Estudiantes según el género

Genero	No. Estudiantes	%
Femenino	89	61,8
Masculino	55	38,2
Total	144	100,0

Fuente: Propia.

Tabla 3. Estudiantes según afiliación al Sistema de Seguridad Social.

SGSS	No. Estudiantes	%
SI	139	96,5
NO	2	1,4
NS / NR	3	2,1
Total	144	100,0

Fuente: Propia.

Tabla 4. Estudiantes según el régimen al que se encuentran afiliados

SGSS	No. Estudiantes	%
------	-----------------	---

RC	87	62,6
RS	43	30,9
NS/NR	9	6,5
Total	139	100,0

Fuente: Propia.

Tabla 5. Estudiantes según el estrato donde residen

Estrato	No. Estudiantes	%
1	7	4,9
2	18	12,5
3	60	41,7
4	29	20,1
5	22	15,3
6	1	,7
NS / NR	7	4,9
Total	144	100,0

Fuente: Propia.

Tabla 6. Respuestas de los estudiantes según el semestre: ¿Cree Ud. que los docentes se muestran interesados en su educación integral?

	Semestre							
	1°		5°		10°		Total	
	No. Estudiantes	%	No. Estudiantes	%	No. Estudiantes	%	No. Estudiantes	%
Rara vez	0	0,0%	4	6,3%	0	0,0%	4	2,8%
Algunas veces	5	13,2%	12	18,8%	6	14,3%	23	16,0%
Casi siempre	14	36,8%	34	53,1%	27	64,3%	75	52,1%
Siempre	19	50,0%	14	21,9%	9	21,4%	42	29,2%
Total	38	100,0%	64	100,0%	42	100,0%	144	100,0%

Fuente: Propia.

Tabla 72. Respuestas dadas por los estudiantes según el semestre: ¿Los docentes dan a conocer el ideal de estudiantes que desean formar?

	Semestre							
	1°		5°		10°		Total	
	No. Estudiantes	%	No. Estudiantes	%	No. Estudiantes	%	No. Estudiantes	%
Rara vez	1	2,6%	5	7,8%	0	0,0%	6	4,2%
Algunas veces	4	10,5%	17	26,6%	9	21,4%	30	20,8%
Casi siempre	14	36,8%	24	37,5%	23	54,8%	61	42,4%
Siempre	19	50,0%	18	28,1%	10	23,8%	47	32,6%
Total	38	100,0%	64	100,0%	42	100,0%	144	100,0%

Fuente: Propia.

Tabla 8. Respuestas dadas por los estudiantes según el semestre: ¿El profesor tiene en cuenta los intereses de los estudiantes y los conocimientos previos?

	Semestre							
	1°		5°		10°		Total	
	No. Estudiantes	%	No. Estudiantes	%	No. Estudiantes	%	No. Estudiantes	%
NS / NR	0	0,0%	0	0,0%	1	2,4%	1	,7%
Nunca	0	0,0%	1	1,6%	0	0,0%	1	,7%

Rara vez	4	10,5%	11	17,2%	2	4,8%	17	11,8%
Algunas veces	11	28,9%	20	31,3%	15	35,7%	46	31,9%
Casi siempre	13	34,2%	22	34,4%	20	47,6%	55	38,2%
Siempre	10	26,3%	10	15,6%	4	9,5%	24	16,7%
Total	38	100,0%	64	100,0%	42	100,0%	144	100,0%

Fuente: Propia.

Tabla 9. Respuestas dadas por los estudiantes según el semestre: ¿El profesor permite que Ud. sea el constructor de sus propios conocimientos?

	Semestre							
	1°		5°		10°		Total	
	No. Estudiantes	%	No. Estudiantes	%	No. Estudiantes	%	No. Estudiantes	%
Nunca	0	0,0%	2	3,1%	0	0,0%	2	1,4%
Rara vez	4	10,5%	7	10,9%	2	4,8%	13	9,0%
Algunas veces	5	13,2%	13	20,3%	17	40,5%	35	24,3%
Casi siempre	12	31,6%	28	43,8%	21	50,0%	61	42,4%
Siempre	17	44,7%	14	21,9%	2	4,8%	33	22,9%
Total	38	100,0%	64	100,0%	42	100,0%	144	100,0%

Fuente: Propia.

Tabla 10. Respuestas dadas por los estudiantes según el semestre: ¿Cree Ud. que el programa de odontología lo orienta sobre su futuro profesional?

	Semestre							
	1°		5°		10°		Total	
	No. Estudiantes	%	No. Estudiantes	%	No. Estudiantes	%	No. Estudiantes	%
NS / NR	1	2,6%	0	0,0%	0	0,0%	1	,7%
Nunca	0	0,0%	1	1,6%	0	0,0%	1	,7%
Rara vez	0	0,0%	1	1,6%	2	4,8%	3	2,1%
Algunas veces	2	5,3%	7	10,9%	14	33,3%	23	16,0%
Casi siempre	9	23,7%	29	45,3%	18	42,9%	56	38,9%
Siempre	26	68,4%	26	40,6%	8	19,0%	60	41,7%
Total	38	100,0%	64	100,0%	42	100,0%	144	100,0%

Fuente: Propia.

Tabla 11. Respuestas dadas por los estudiantes según el semestre: ¿La evaluación es secuencial, para que vaya evidenciando su crecimiento personal en su formación académica?

	Semestre							
	1°		5°		10°		Total	
	No. Estudiantes	%	No. Estudiantes	%	No. Estudiantes	%	No. Estudiantes	%
NS / NR	0	0,0%	1	1,6%	0	0,0%	1	,7%
Nunca	0	0,0%	1	1,6%	0	0,0%	1	,7%
Rara vez	1	2,6%	1	1,6%	0	0,0%	2	1,4%
Algunas veces	3	7,9%	7	10,9%	8	19,0%	18	12,5%
Casi siempre	10	26,3%	32	50,0%	23	54,8%	65	45,1%
Siempre	24	63,2%	22	34,4%	11	26,2%	57	39,6%
Total	38	100,0%	64	100,0%	42	100,0%	144	100,0%

Fuente: Propia.

Tabla 12. Respuestas dadas por los estudiantes según el semestre: ¿Las actividades realizadas en el aula de clase completan tu educación integral?

	Semestre							
	1°		5°		10°		Total	
	No. Estudiantes	%	No. Estudiantes	%	No. Estudiantes	%	No. Estudiantes	%
Rara vez	0	0,0%	5	7,8%	0	0,0%	5	3,5%
Algunas veces	4	10,5%	17	26,6%	9	21,4%	30	20,8%
Casi siempre	20	52,6%	29	45,3%	28	66,7%	77	53,5%
Siempre	14	36,8%	13	20,3%	5	11,9%	32	22,2%
Total	38	100,0%	64	100,0%	42	100,0%	144	100,0%

Fuente: Propia.

Tabla 13. Respuestas dadas por los estudiantes según el semestre: ¿El programa respalda la importancia de una educación humanista?

	Semestre							
	1°		5°		10°		Total	
	No. Estudiantes	%	No. Estudiantes	%	No. Estudiantes	%	No. Estudiantes	%
Nunca	0	0,0%	1	1,6%	0	0,0%	1	,7%
Rara vez	0	0,0%	6	9,4%	2	4,8%	8	5,6%
Algunas veces	8	21,1%	18	28,1%	11	26,2%	37	25,7%
Casi siempre	9	23,7%	25	39,1%	22	52,4%	56	38,9%
Siempre	21	55,3%	14	21,9%	7	16,7%	42	29,2%
Total	38	100,0%	64	100,0%	42	100,0%	144	100,0%

Fuente: Propia.

Tabla 14. Respuestas dadas por los estudiantes según el semestre: ¿Se respeta la planificación de las actividades programadas al inicio?

	Semestre							
	1°		5°		10°		Total	
	No. Estudiantes	%	No. Estudiantes	%	No. Estudiantes	%	No. Estudiantes	%
Nunca	0	0,0%	2	3,1%	0	0,0%	2	1,4%
Rara vez	1	2,6%	5	7,8%	2	4,8%	8	5,6%
Algunas veces	9	23,7%	14	21,9%	15	35,7%	38	26,4%
Casi siempre	18	47,4%	32	50,0%	22	52,4%	72	50,0%
Siempre	10	26,3%	11	17,2%	3	7,1%	24	16,7%
Total	38	100,0%	64	100,0%	42	100,0%	144	100,0%

Fuente: Propia.

Tabla 15. Respuestas dadas por los estudiantes según el semestre: ¿La proporción entre clases teóricas, prácticas y prácticas clínicas es adecuada?

	Semestre							
	1°		5°		10°		Total	
	No. Estudiantes	%	No. Estudiantes	%	No. Estudiantes	%	No. Estudiantes	%
Nunca	0	0,0%	4	6,3%	0	0,0%	4	2,8%
Rara vez	3	7,9%	13	20,3%	1	2,4%	17	11,8%
Algunas veces	11	28,9%	21	32,8%	15	35,7%	47	32,6%
Casi siempre	13	34,2%	14	21,9%	21	50,0%	48	33,3%

Siempre	11	28,9%	12	18,8%	5	11,9%	28	19,4%
Total	38	100,0%	64	100,0%	42	100,0%	144	100,0%

Fuente: Propia

Tabla 16. Respuestas conjuntas dadas por los estudiantes según el semestre

Formación Integral	Semestre							
	1°		5°		10°		Total	
	No. Estudiantes	%	No. Estudiantes	%	No. Estudiantes	%	No. Estudiantes	%
NS / NR	1	2,6%	1	1,6%	1	2,4%	3	2,1%
Nunca	0	0,0%	8	12,5%	0	0,0%	8	5,6%
Rara vez	10	26,3%	29	45,3%	7	16,7%	46	31,9%
Algunas veces	24	63,2%	51	79,7%	37	88,1%	112	77,8%
Casi siempre	35	92,1%	63	98,4%	41	97,6%	139	96,5%
Siempre	32	84,2%	45	70,3%	21	50,0%	98	68,1%

Fuente: Propia.

Tabla 17. Respuestas dadas por los estudiantes según el semestre: ¿Cree Ud. que el entorno sociocultural del programa logra un individuo comprometido con su formación a nivel individual y social?

	Semestre							
	1°		5°		10°		Total	
	No. Estudiantes	%	No. Estudiantes	%	No. Estudiantes	%	No. Estudiantes	%
Rara vez	0	0,0%	3	4,7%	0	0,0%	3	2,1%
Algunas veces	6	15,8%	13	20,3%	12	28,6%	31	21,5%
Casi siempre	14	36,8%	36	56,3%	24	57,1%	74	51,4%
Siempre	18	47,4%	12	18,8%	6	14,3%	36	25,0%
Total	38	100,0%	64	100,0%	42	100,0%	144	100,0%

Fuente: Propia.

Tabla 18. Respuestas dadas por los estudiantes según el semestre: ¿Entre los compañeros del programa existe el bullying?

	Semestre							
	1°		5°		10°		Total	
	No. Estudiantes	%	No. Estudiantes	%	No. Estudiantes	%	No. Estudiantes	%
Nunca	17	44,7%	15	23,4%	4	9,5%	36	25,0%
Rara vez	5	13,2%	17	26,6%	8	19,0%	30	20,8%
Algunas veces	13	34,2%	14	21,9%	14	33,3%	41	28,5%
Casi siempre	1	2,6%	9	14,1%	12	28,6%	22	15,3%
Siempre	2	5,3%	9	14,1%	4	9,5%	15	10,4%
Total	38	100,0%	64	100,0%	42	100,0%	144	100,0%

Fuente: Propia.

Tabla 19. Respuestas dadas por los estudiantes según el semestre: ¿En las actividades de clase se hace énfasis en los valores de convivencia armónica?

	Semestre			
	1°	5°	10°	Total

	No. Estudiantes	%	No. Estudiantes	%	No. Estudiantes	%	No. Estudiantes	%
Nunca	2	5,3%	5	7,8%	1	2,4%	8	5,6%
Rara vez	6	15,8%	12	18,8%	5	11,9%	23	16,0%
Algunas veces	9	23,7%	24	37,5%	22	52,4%	55	38,2%
Casi siempre	9	23,7%	18	28,1%	12	28,6%	39	27,1%
Siempre	12	31,6%	5	7,8%	2	4,8%	19	13,2%
Total	38	100,0%	64	100,0%	42	100,0%	144	100,0%

Fuente: Propia.

Tabla 20. Respuestas dadas por los estudiantes según el semestre: ¿El programa realiza actividades lúdico-culturales?

	Semestre							
	1°		5°		10°		Total	
	No. Estudiantes	%	No. Estudiantes	%	No. Estudiantes	%	No. Estudiantes	%
Nunca	0	0,0%	1	1,6%	0	0,0%	1	,7%
Rara vez	5	13,2%	16	25,0%	7	16,7%	28	19,4%
Algunas veces	15	39,5%	25	39,1%	17	40,5%	57	39,6%
Casi siempre	11	28,9%	13	20,3%	10	23,8%	34	23,6%
Siempre	7	18,4%	9	14,1%	8	19,0%	24	16,7%
Total	38	100,0%	64	100,0%	42	100,0%	144	100,0%

Fuente: Propia.

Tabla 21. Respuestas dadas por los estudiantes según el semestre: ¿El programa respalda económicamente actividades formativas?

	Semestre							
	1°		5°		10°		Total	
	No. Estudiantes	%	No. Estudiantes	%	No. Estudiantes	%	No. Estudiantes	%
Nunca	6	15,8%	14	21,9%	10	23,8%	30	20,8%
Rara vez	9	23,7%	21	32,8%	8	19,0%	38	26,4%
Algunas veces	6	15,8%	15	23,4%	15	35,7%	36	25,0%
Casi siempre	11	28,9%	11	17,2%	7	16,7%	29	20,1%
Siempre	6	15,8%	3	4,7%	2	4,8%	11	7,6%
Total	38	100,0%	64	100,0%	42	100,0%	144	100,0%

Fuente: Propia.

Tabla 22. Respuestas dadas por los estudiantes según el semestre: ¿El programa promueve y realiza actividades deportivas?

	Semestre							
	1°		5°		10°		Total	
	No. Estudiantes	%	No. Estudiantes	%	No. Estudiantes	%	No. Estudiantes	%
Nunca	7	18,4%	8	12,5%	0	0,0%	15	10,4%
Rara vez	7	18,4%	18	28,1%	11	26,2%	36	25,0%
Algunas veces	10	26,3%	22	34,4%	15	35,7%	47	32,6%
Casi siempre	9	23,7%	11	17,2%	11	26,2%	31	21,5%
Siempre	5	13,2%	5	7,8%	5	11,9%	15	10,4%
Total	38	100,0%	64	100,0%	42	100,0%	144	100,0%

Fuente: Propia.

Tabla 23. Respuestas conjuntas dadas por los estudiantes según el semestre

Elementos Socioculturales	Semestre							
	1°		5°		10°		Total	
	No. Estudiantes	%	No. Estudiantes	%	No. Estudiantes	%	No. Estudiantes	%
Nunca	23	60,5%	31	48,4%	13	31,0%	67	46,5%
Rara vez	22	57,9%	52	81,3%	24	57,1%	98	68,1%
Algunas veces	29	76,3%	50	78,1%	34	81,0%	113	78,5%
Casi siempre	28	73,7%	53	82,8%	33	78,6%	114	79,2%
Siempre	24	63,2%	26	40,6%	15	35,7%	65	45,1%

Fuente: Propia.

Tabla 24. Respuestas dadas por los estudiantes según el semestre: ¿En el transcurso de su formación ha tenido cursos dentro del plan de estudio que tengan que ver con valores humanos?

	Semestre							
	1°		5°		10°		Total	
	No. Estudiantes	%	No. Estudiantes	%	No. Estudiantes	%	No. Estudiantes	%
Nunca	5	13,2%	7	10,9%	1	2,4%	13	9,0%
Rara vez	3	7,9%	3	4,7%	10	23,8%	16	11,1%
Algunas veces	8	21,1%	20	31,3%	13	31,0%	41	28,5%
Casi siempre	13	34,2%	22	34,4%	12	28,6%	47	32,6%
Siempre	9	23,7%	12	18,8%	6	14,3%	27	18,8%
Total	38	100,0%	64	100,0%	42	100,0%	144	100,0%

Fuente: Propia.

Tabla 25. Respuestas dadas por los estudiantes según el semestre: ¿Su profesor cuenta con material didáctico que le permita realizar reflexión crítica y razonamiento sobre los temas?

	Semestre							
	1°		5°		10°		Total	
	No. Estudiantes	%	No. Estudiantes	%	No. Estudiantes	%	No. Estudiantes	%
NS / NR	0	0,0%	1	1,6%	0	0,0%	1	,7%
Nunca	0	0,0%	2	3,1%	1	2,4%	3	2,1%
Rara vez	3	7,9%	6	9,4%	2	4,8%	11	7,6%
Algunas veces	4	10,5%	17	26,6%	14	33,3%	35	24,3%
Casi siempre	17	44,7%	31	48,4%	19	45,2%	67	46,5%
Siempre	14	36,8%	7	10,9%	6	14,3%	27	18,8%
Total	38	100,0%	64	100,0%	42	100,0%	144	100,0%

Fuente: Propia.

Tabla 26. Respuestas dadas por los estudiantes según el semestre: ¿En el trayecto de su formación ha estado en cursos o talleres sobre el desarrollo humano?

	Semestre							
	1°		5°		10°		Total	
	No. Estudiantes	%	No. Estudiantes	%	No. Estudiantes	%	No. Estudiantes	%
Nunca	6	15,8%	8	12,5%	6	14,3%	20	13,9%
Rara vez	6	15,8%	14	21,9%	14	33,3%	34	23,6%
Algunas veces	14	36,8%	22	34,4%	9	21,4%	45	31,3%
Casi siempre	3	7,9%	17	26,6%	12	28,6%	32	22,2%
Siempre	9	23,7%	3	4,7%	1	2,4%	13	9,0%

Total	38	100,0%	64	100,0%	42	100,0%	144	100,0%
-------	----	--------	----	--------	----	--------	-----	--------

Fuente: Propia.

Tabla 27. Respuestas dadas por los estudiantes según el semestre: ¿Cree Ud. que el rendimiento académico del estudiante depende de su voluntad y compromiso?

	Semestre							
	1°		5°		10°		Total	
	No. Estudiantes	%	No. Estudiantes	%	No. Estudiantes	%	No. Estudiantes	%
NS / NR	0	0,0%	1	1,6%	0	0,0%	1	,7%
Rara vez	0	0,0%	1	1,6%	0	0,0%	1	,7%
Algunas veces	1	2,6%	5	7,8%	6	14,3%	12	8,3%
Casi siempre	9	23,7%	14	21,9%	19	45,2%	42	29,2%
Siempre	28	73,7%	43	67,2%	17	40,5%	88	61,1%
Total	38	100,0%	64	100,0%	42	100,0%	144	100,0%

Fuente Propia.

Tabla 28. Respuestas dadas por los estudiantes según el semestre: ¿Cree Ud. que el docente fomenta su autonomía e interés por la clase?

	Semestre							
	1°		5°		10°		Total	
	No. Estudiantes	%	No. Estudiantes	%	No. Estudiantes	%	No. Estudiantes	%
Rara vez	0	0,0%	3	4,7%	0	0,0%	3	2,1%
Algunas veces	7	18,4%	15	23,4%	13	31,0%	35	24,3%
Casi siempre	14	36,8%	33	51,6%	23	54,8%	70	48,6%
Siempre	17	44,7%	13	20,3%	6	14,3%	36	25,0%
Total	38	100,0%	64	100,0%	42	100,0%	144	100,0%

Fuente: Propia.

Tabla 29. Respuestas dadas por los estudiantes según el semestre: ¿En el aula de clase son frecuentes las actitudes de solidaridad?

	Semestre							
	1°		5°		10°		Total	
	No. Estudiantes	%	No. Estudiantes	%	No. Estudiantes	%	No. Estudiantes	%
Nunca	1	2,6%	8	12,5%	0	0,0%	9	6,3%
Rara vez	2	5,3%	7	10,9%	2	4,8%	11	7,6%
Algunas veces	13	34,2%	22	34,4%	23	54,8%	58	40,3%
Casi siempre	11	28,9%	21	32,8%	14	33,3%	46	31,9%
Siempre	11	28,9%	6	9,4%	3	7,1%	20	13,9%
Total	38	100,0%	64	100,0%	42	100,0%	144	100,0%

Fuente: Propia.

Tabla 30. Respuestas dadas por los estudiantes según el semestre: ¿La relación estudiante-docente es respetuosa?

	Semestre							
	1°		5°		10°		Total	
	No. Estudiantes	%	No. Estudiantes	%	No. Estudiantes	%	No. Estudiantes	%
Rara vez	0	0,0%	2	3,1%	2	4,8%	4	2,8%
Algunas veces	1	2,6%	9	14,1%	12	28,6%	22	15,3%
Casi siempre	10	26,3%	23	35,9%	18	42,9%	51	35,4%

Siempre	27	71,1%	30	46,9%	10	23,8%	67	46,5%
Total	38	100,0%	64	100,0%	42	100,0%	144	100,0%

Fuente: Propia.

Tabla 31. Respuestas conjuntas dadas por los estudiantes según el semestre

Elementos Axiológicos	Semestre							
	1°		5°		10°		Total	
	No. Estudiantes	%	No. Estudiantes	%	No. Estudiantes	%	No. Estudiantes	%
NS / NR	0	0,0%	2	3,1%	0	0,0%	2	1,4%
Nunca	8	21,1%	16	25,0%	6	14,3%	30	20,8%
Rara vez	10	26,3%	30	46,9%	22	52,4%	62	43,1%
Algunas veces	28	73,7%	49	76,6%	34	81,0%	111	77,1%
Casi siempre	32	84,2%	55	85,9%	39	92,9%	126	87,5%
Siempre	35	92,1%	53	82,8%	26	61,9%	114	79,2%

Fuente: Propia.

Anexo B. Encuesta Formación integral: elementos axiológicos y socioculturales que influyen en ella

Edad: _____ Semestre: _____ Etnia: _____ Estrato Socioeconómico: _____

Vinculación Al SGSS: Si ___ No ___ R.C ___ R.S ___

La información que se recoja en esta encuesta con su colaboración, será de carácter confidencial y de uso exclusivo para el desarrollo del trabajo de grado.

Por favor responda con honestidad marcando con una X en la casilla que le parezca más apropiada.

Preguntas Sobre Formación Integral	1 Nunca	2 Rara vez	3 Algunas veces	4 Casi siempre	5 Siempre
¿Cree usted que los docentes se muestran interesados en su educación integral?					
¿Los docentes dan a conocer el ideal de estudiante que desean formar?					
¿El profesor, para desarrollar la materia, tiene en cuenta los intereses de los estudiantes y los conocimientos previos?					
¿El profesor permite que usted sea el constructor de sus propios conocimientos?					
¿Cree usted que el programa de odontología lo orienta sobre su futuro profesional?					
¿La evaluación es secuencial, para que vaya evidenciando su crecimiento personal en su formación académica?					
¿Las actividades realizadas en el aula de clase completan tu educación integral?					
¿El programa respalda la importancia de una educación humanista?					
¿Se respeta la planificación de las actividades programadas al inicio?					

¿La proporción entre clases teóricas, clases prácticas y prácticas clínicas es adecuada?					
Preguntas Sobre Elementos Axiológicos	1 Nunca	2 Rara vez	3 Algunas veces	4 Casi siempre	5 Siempre
¿En el transcurso de su formación ha tenido cursos dentro del plan de estudio que tengan que ver con valores humanos?					
¿Sus profesores cuentan con material didáctico que le permita realizar reflexión crítica y razonamiento sobre los temas?					
¿En el trayecto de su formación como estudiante ha estado en cursos o talleres sobre el desarrollo humano?					
¿Cree usted que el rendimiento académico del estudiante depende de su voluntad y compromiso?					
¿Cree usted que el docente fomenta su autonomía e interés por la clase?					
¿En el aula de clase son frecuentes las actitudes de solidaridad?					
¿La relación estudiante-docente es respetuosa?					
Preguntas Sobre Elementos Socioculturales	1 Nunca	2 Rara vez	3 Algunas veces	4 Casi siempre	5 Siempre
¿Cree usted que el entorno socio-cultural del programa logra un individuo comprometido con su formación a nivel individual y social?					
¿Entre los compañeros del programa existe el bullying?					
¿En las actividades de clase se hace énfasis en los valores de convivencia armónica?					
¿El programa realiza actividades lúdico-culturales?					
¿El programa respalda económicamente actividades formativas?					
¿El programa promueve y realiza actividades deportivas?					

Anexo C. Consentimiento Informado – Formato utilizado

AQUÍ ESTARA FIRMA
PRESIDENTE Y SELLO COMITÉ.

CONSENTIMIENTO INFORMADO UNIVERSIDAD SANTIAGO DE CALI FACULTAD DE SALUD PROGRAMA DE

ACEPTACION COMITÉ FECHA: _____ SESIÓN _____ CÓDIGO JURADO _____

Yo _____ mayor de edad, identificado con CC. N° _____

_____ acepto libre y voluntariamente a participar del trabajo de investigación titulado:

_____, realizado por las estudiantes del programa _____:

_____ cc _____ cel _____ correo _____;

_____ cc _____ cel _____ correo _____; y

Dirigido por la docente _____ cc _____ cel _____ correo _____.

Las estudiantes y docente que realizarán el estudio me han explicado claramente que el objetivo del estudio es: _____ y sobre los pasos para cada el cumplimiento de cada objetivo y como debo de participar:

•PASO A PASO LO QUE EL PARTICIPANTE DEBE HACER (procedimientos-maniobras)

•me explicaron tambien que puedo retirarme del estudio cuando crea conveniente, **o ser retirado** sin repercusión alguna. A su vez sé que no utilizarán mi nombre, sino que se utilizarán códigos o número de

identificación y los resultados obtenidos los sabrán los investigadores y yo, (derechos del participante.....) para (producto)_____. Los resultados obtenidos serán única y exclusivamente para este fin investigativo. •Sé que el beneficio de este trabajo es:_____para :_____ (aplicabilidad), en ningún momento habrá remuneración económica.

•Se me ha informado que no me ocasionarán riesgos físicos, morales, mentales, emocionales y sociales, ni ahora ni a futuro. Si hay algún riesgo debe ser puesta aquí la solución a ello.

•A su vez, me comentaron que utilizarán todas las normas de bioseguridad pertinentes; seré tratado con equidad-igualdad y respeto y se me responderá a cualquier duda que se me presente en cualquier momento de la investigación.

Al firmar este documento reconozco que he leído y entendido el documento y el trabajo que realizarán. (en caso de que sea población que no sabe leer corregir, (se me ha leído)

Comprendiendo estas explicaciones, doy mi consentimiento para la realización de:_____ y firmo a continuación: (si no sabe firmar, puede hacer lo mismo de la cédula.)

NOMBRE PARTICIPANTE _____

FIRMA _____

C.C: _____



FIRMA DE EL-LOS TESTIGO(S) _____

(ESCRIBIR DEBAJO DE LA FIRMA LA RELACIÓN CON EL PARTICIPANTE)

FIRMA DE LOS INVESTIGADORES Y DIRECTOR DEL TRABAJO.:

EXPANSIÓN AGRÍCOLA, PROBLEMÁTICA AMBIENTAL, UN DILEMA ÉTICO Y MORAL: EL CASO DE LA REGIÓN SUR DE COSTA RICA

Daniela Jiménez Mena²⁹
daniijimenezmena@hotmail.com
Universidad Nacional Costa Rica, Región Brunca

Resumen

Mirando hacia América Central encontramos un país que se regocija de su riqueza naturaleza, cultura y la gran biodiversidad que alberga, este es Costa Rica que durante años se ha catalogado como un país verde, sin embargo, en la actualidad presenta uno de los mayores problemas ambientales, provocado principalmente por la expansión agrícola descontrolada. Es claro que las actividades agrícolas han traído, históricamente, grandes beneficios económicos al país, no obstante, las autoridades de esta nación no han tomado la importancia necesaria a la problemática ambiental que esto conlleva. El tema ambiental como esto se ha vuelto un dilema ético entre quienes ven la expansión de la frontera agrícola como un progreso y quienes consideran que están afectando la integridad de una verdadera Costa Rica verde. Siendo la cuestión ambiental un dilema ético y moral es trascendental realizar un balance sobre la realidad socioeconómica del país, el avance industrial en el campo agrícola y la postura ideológica de defensores y detractores en temas ambientales.

Palabras clave: expansión agrícola, sostenibilidad ambiental y recursos en disputa

Introducción:

Costa Rica se ha mostrado al mundo como un país sustentable con el ambiente y con un desarrollo “amigable” con la naturaleza, la imagen de un país verde es la que mejor destaca la propaganda con la cual se ha mostrado hacia el exterior. Es claro que la realidad vivida en el país es otra y que aún existen una serie de problemas ambientales que rompen con el esquema de país verde.

²⁹ Estudiante de bachillerato en Gestión empresarial del turismo sostenible de la Universidad Nacional de Costa Rica.

La presente investigación es de carácter cualitativo, la cual comprende de un análisis bibliográfico centrado principalmente en las problemáticas ambientales que contrae la expansión de la frontera agrícola, pretende realizar un debate entre lo que se considera como un progreso nacional y lo que se piensa pueda llegar a considerarse como una de las principales amenazas para los ecosistemas costarricenses.

Para contextualizar el escenario de la realidad costarricense téngase presente la siguiente información:

Costa Rica es un pequeño país tropical del istmo centroamericano, con una superficie continental de 51,100 km². Se encuentra entre dos océanos calientes del hemisferio Norte, con un eje montañoso que atraviesa el país como una espina dorsal de noroeste a sureste, formado por las cordilleras volcánicas de Guanacaste, Tilarán y Central, además de la cordillera de Talamanca - ésta no volcánica - cuyo punto culminante es el Cerro Chirripó, el más elevado del País, con 3, 820 m. (Vargas, 2015, pág. 113)

Esta serie de características son las que hacen de Costa Rica un país que presenta una gran variabilidad en pisos altitudinales y zonas de vida, lo que conlleva a que sea uno de las regiones del mundo que presente uno de las riquezas más abundantes en temas de biodiversidad. Además, este presenta un carácter de puente biológico que constituye parte del istmo centroamericano, esta es otra de las razones que convierte a esta pequeña nación en un refugio de vida natural, con uno de los climas más diversos del planeta.

Por otra parte, Costa Rica representa un punto geoestratégico por las características propias que presenta en temas de biodiversidad y de riqueza en recursos naturales, esto sin nombrar que la importancia en temas turísticos y de investigación científica, este cumulo de razones son las que hacen del tema ecológico en una controversia y disenso entre los diferentes actores sociales.

Expansión agrícola en Costa Rica

Es importante dejar claro que el término de expansión agrícola, para este caso, se entiende como la ocupación de regiones que estaban cubiertas por espacios y sitios naturales de importancia forestal los cuales han sido pobladas y/o utilizadas como

territorios para la producción agrícola o ganadera. Es claro que este nuevo uso que se le da a un determinado espacio va a ser sinónimo de tala de bosques, pérdida de ecosistemas y agotamiento de los recursos naturales.

Para Bozzoli (1977) la expansión agrícola es un fenómeno que se empezó a dar desde el tiempo colonial, pero que con el avance del tiempo ha aumentado a gran escala, en específico se conoce que a partir de la segunda mitad del siglo XX la expansión agrícola en Costa Rica fue más agresiva y su progreso llegó hasta las fronteras del país, la región norte y sur fueron las que más devastación de bosques sufrieron.

Además, Edelman, Seligson & Solano (1994), el proyecto de colonización agrícola y la consecuente expansión de la frontera agrícola fue propuesta que tuvo un auge por parte del Estado, principalmente por la necesidad de establecer una ocupación total de su territorio, fue de esta manera como el Estado a través de instituciones como el Instituto de Colonización Agrícola (ITCO), desde la segunda mitad del siglo XX, propuso la ocupación efectiva de regiones alejadas al centro del país, que para esa época era la que presentaba la mayor cantidad de la población, fue de esta manera como durante las décadas siguientes la devastación de los bosques costarricenses fue en crecimiento hasta convertirse en un problema ambiental.

En la región sur de Costa Rica podemos encontrar gran cantidad de casos como lo que sucede en Los Linderos del Humedal Térraba Sierpe, donde está localizado el manglar más grande de Costa Rica:

(...) El crecimiento del cultivo de caña, palma africana y arroz, la tala maderera o para urbanizar, un inadecuado manejo de las pesquerías y la sedimentación por un deficiente uso del suelo en la parte superior de ciertas cuencas tiene al manglar de Puntarenas, y otros más del Pacífico, arrinconados contra el mar. (Ortiz, 2014)

Cabe rescatar que la zona de Sierpe, fue uno de los mayores ecosistemas de cultura natural que existían en la nación, no obstante, aún sigue siendo un lugar de gran belleza escénica y con un alto potencial turístico, sin embargo se encuentra amenazado por el avance de la producción agrícola. Sin duda, el crecimiento de los territorios cultivados genera un impacto negativo sobre zonas boscosas, humedales y costas de la región.

Uno de los casos más plausibles sobre la amenaza de expansión agrícola es el de la producción piñera donde podemos ver cómo ha creado impacto negativo

“Basado en imágenes satelitales de diversas fuentes y mediciones sobre el terreno de áreas afectadas encontró que del año 2000 al 2015 se perdieron 5.568,98 hectáreas (Ha) de bosque para dar paso a la producción piñera, y solamente en la región Brunca o región sur 1.789,71 hectáreas (Ha).” (Araya, 2017)

Esta última cifra es importante tomar en cuenta que actualmente existen más de 5 proyectos de producción y siembra de piña en la región sur del país y para esto es importante recalcar la problemática ambiental que esto conlleva, ya que desde el punto de vista productivo, la piña depende de "paquetes tecnológicos" que implican un uso intensivo de agrotóxicos con consecuencias nocivas para el ambiente y la salud humana.

A pesar de que el tema de la expansión de la frontera agrícola se dio a nivel nacional desde la segunda mitad del siglo XX, para este caso es de interés dar una mirada a la región sur del país, ya que esta es una de las zonas que más movimiento social y discusión ha tenido entre los diferentes actores sociales debido a que es una región en disputa entre el progreso a partir del desarrollo agroindustrial y el tema de conservación ambiental, en la actualidad en Costa Rica el tema de la producción de azúcar y de la piña han tenido un gran impacto en esta región, principalmente con el tema de la producción piñera que pone en riesgo sitios de interés internacional como el Humedal Terraba-Sierpe que está considerado como un sitio Ramsar, también pone en riesgo los corredores biológicos y cada vez estrecha más el anillo de contención del Parque Internacional La Amistad. Esto sin mencionar los problemas ambientales y culturales que existen en la región norte a partir de proyectos como el Proyecto Hidroeléctrico Diquís con las comunidades indígenas; el aeropuerto en Palmar Norte y las comunidades campesinas; o la construcción de la marina en el Pacífico sur.

Estas son las razones por las cuales la región sur de Costa Rica es un punto caliente en el tema ambiental, donde existen una serie de intereses conservacionistas que no sólo proviene de ambientalistas o activistas y sino que involucra comunidades de las regiones donde el cultivo de la piña a gran escala ha devorado vastas regiones Este cambio agroindustrial inició, según Mora (1989) a inicios de la década de 1980, cuando las políticas nacionales en temas agrarios abrieron el espacio para la privatización y apertura al mercado internacional.

Para el caso costarricense este tipo de devastación de los bosques no tuvo un control hasta la década de los 80, ya que para estas fechas comienza a regir leyes de protección ambiental, sin embargo el caso de la expansión agrícola en regiones del sur del país estas leyes pareciera no existieran o mejor dicho quedan a conveniencia de un gobierno con índole de enriquecimiento económico, pues claro está que de esta práctica se ha recibido un gran aporte económico tanto para las poblaciones donde se está practicando actualmente, debido a presentar nuevas fuentes de trabajo o como también para beneficio del lado oscuro de gobierno, ya que la expansión agrícola constituye un ejemplo de impulso del neoliberalismo de Costa Rica, según Ramiro & Gonzáles (2013) en uno de sus publicaciones da a conocer como las corporaciones transnacionales, que son los actores hegemónicos de este proceso, recibieron múltiples incentivos por parte del Estado bajo el supuesto de que constituyen la vía más rápida al progreso económico.

Dilema Ético y moral en que se ve envuelto este caso

Son gran cantidad de actuales y potenciales proyectos que están relacionados con la expansión agrícola y que pronto se pretenden poner en marcha, trayendo consigo grandes controversias puesto que existen quienes ven esto como el mayor problema ambiental, tanto actual como futuro.

Además, es importante analizar que la devastación de los bosques por parte de grandes consorcios internacionales ha provocado que exista una creciente protesta en contra de los negocios fraudulentos que pasan por encima de las leyes que protegen el medio ambiente, es justo acá donde se crea todo un dilema ético y moral entre las posturas de los antes mencionados defensores y detractores del tema.

Asimismo, es importante rescatar que uno de los principales dilemas que existen en el tema radica en los índices de pobreza que presenta la región, ya que siendo una de las regiones con mayor productividad en materia agrícola y con un alto desarrollo agroindustrial, es una de las regiones donde más pobreza existe en el país, lo cual denota que no hay una correcta distribución de la riqueza y que las tierras están siendo explotadas con un alto impacto sin ser beneficiadas las personas que habitan en la región.

Una de las posturas del dilema ético defendida por los detractores de los proyectos agroindustriales y el aprovechamiento de los recursos naturales desmedidos es el poco desarrollo económico que existe en la región, según datos ofrecidos por Agüero (2011) citando al Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), menciona que cuatro cantones de la zona sur del país son las más rezagadas en temas de desarrollo

humano y pobreza, estos son Pérez Zeledón, Buenos Aires, Osa y Coto Brus, se convierte un dilema ya que surgen preguntas como ¿Quiénes son los beneficiarios directos de la explotación de los recursos naturales? ¿Por qué las personas de la región sur no cuentan con un desarrollo económico de mejor calidad si presentan un desarrollo agroindustrial importante? ¿Cuáles son los beneficios de las personas de la región del uso de los recursos naturales que presenta esta porción del país? Sin duda, todas estas preguntas obedecen a un modelo económico extractivismo y de carácter neoliberal que no presta atención al desarrollo integral del colectivo que habita en la región.

Es menester mencionar que un dilema ético, siguiendo las premisas de García & Ruíz (2008), se entiende como una serie de interrogaciones, analogías y construcciones ideológicas que surgen a partir de la reflexión de la relación del trinomio hombre-ciencia-ambiente. Este análisis provoca que las personas tengan una posición ante el tema de progreso y el discurso medioambiental. Este antagonismo no sólo se queda permeado en el campo ideológico, sino que también es conducido hasta la acción social crítica.

Por otra parte, para García & Ruíz (2008), la ética en el tema ambiental está orientada en dos enfoques, una de ellas es el antropocentrismo fuerte y antropocentrismo débil, en el primer caso el hombre está afuera de la naturaleza pero le permite tener un control de la misma, mientras que en el segundo caso el hombre es parte de la naturaleza y, por lo tanto, desarrolla una serie de valores como la solidaridad, el desarrollo sustentable/sostenido. Estas dos posturas se observan en el escenario costarricense donde existe una pugna de poderes entre quienes consideran que la expansión de la frontera agrícola es una fuente potencial para incrementar el progreso económico y quienes consideran que se debe optar por el desarrollo sostenido que no sea sinónimo de la actual devastación y uso desmedido de los recursos naturales.

Sin duda, el dilema ético está estrechamente relacionado con lo correcto y lo justo, a pesar que este sea un tema que involucre la subjetividad, por lo que el tema ambiental y agrario no está solo relacionado con el tema de la sostenibilidad, sino que involucra otros puntos como el tema de la factibilidad y el coste medioambiental, esto adaptado a nuestro contexto de una población creciente que demanda mayor consumo de recursos tanto naturales como económicos provoca que exista una dicotomía entre progreso y protección de los recursos naturales.

Además, la afiliación que se hace referente al tipo de agricultura que es promovida por los movimientos ecologistas, coincide con el posicionamiento de Pérez (2005) quien menciona que: *“la agricultura debe ser orientada hacia la sostenibilidad económica,*

social y ambiental, es decir, lograr una agricultura socialmente justa, económicamente rentable y ambientalmente sana y de esta manera garantizar la supervivencia del planeta” (p. 246).

La visibilidad de esta resistencia, claro está siempre dada a la de defensa esto en el país de Costa Rica y viendo el análisis exhausto de los éxitos y fracasos obtenidos a base de esto, tienen una importancia crucial a la hora de pensar y construir el futuro ambiental, social y político de los territorios, ya que demuestra que existen personas de pensamiento crítico y con disposición a crear una colectividad en pro de la defensa tanto del patrimonio natural que poseen como nación, así mismo como los derechos que consideran están siendo violentados.

Existen quienes consideran que la expansión agrícola independientemente de donde se produzca viene a ser un progreso económico nacional ya que debemos rescatar que ha traído consigo aportes económicos para sectores del país, al menos en el caso donde se produce la expansión del monocultivo de piña que desde el año 2000 se convirtió en el primer exportador mundial de Costa Rica, esta expansión fue precedida por cambios políticos y económicos que favorecieron en un contexto de libre mercado, liderado por empresas multinacionales lo que viene a generar aportes económicos de importancia, sin embargo para muchos esto llega a ser una violación de derechos como costarricense ya que como lo podemos ver en la siguiente cita, los pequeños productores se ven obligados a un sin fin de normas impuestas por las compañías trasnacionales.

*La producción de piña involucra en Costa Rica a 1.330 productores, de los cuales 1.200 son pequeños, 95 medianos y 35 grandes empresas. Según la Cámara Nacional de Productores y Exportadores de Piña (CANAPEP), del área total en producción (42.000 hectáreas) el 35% pertenece a comercializadoras y el 65% a productores independientes, incluyendo varias cooperativas y asociaciones de pequeños y medianos productores. Es importante señalar que los pequeños productores sólo cosechan el 4% de los 2 millones de toneladas de fruta que se cosechan anualmente en el país y están obligados a vender a las transnacionales exportadoras, **que les compran sólo cuando tienen demanda insatisfecha.** En consecuencia, las empresas tienen poder para imponer la*

forma de producción y además fijan el precio Énfasis propio.
(Cacares, 2015).

En la región sur del país se sufre una gran traba en cuanto a ingresos económicos para las familias, lo que los limita a vivir de cosas como las que en el Gran Área Metropolitana (GAM) les ofrece, debido a esto se ven vistos en tomar una decisión crucial, ya sea emigrar hacia regiones más desarrolladas y con más fuentes de trabajo o quedarse en sus tierras a la suerte de lo que estas les ofrezca o incluso casos como lo vemos en estos quedar al margen de empresas transnacionales como los de expansión agrícola, que lamentablemente ven estas problemáticas sociales como una oportunidad de incorporarse en la mente de los pobladores y en muchos casos pagar obra de mano con bajos salarios, aprovechándose de la situación económica que la mayoría presenta, son gran cantidad de engaños que les dan a personas que pueblan estas tierras, como ofrecerles gran cantidad de beneficios que a la larga se vuelven en timos donde los únicos beneficiados terminan siendo empresarios que nunca tuvieron trato con personas de estas regiones.

Ahora bien, sabemos que Costa Rica está poblada de personas con valores y dispuestos a luchar por los derechos que tienen todas las personas de esta nación soberana, es por esto que existen gran cantidad de grupos de protección tanto enfocados en lo ambiental como en los derechos humanos lo que hace que se vean expuestos de acusaciones puesto no presentan la suficiente cantidad de recursos para poder siempre manejar estas represiones gubernamentales.

En el caso de la zona sur, podemos encontrar asociaciones u organizaciones que trabajan con este fin de apoyo, hacia la educación ambiental como lo son Escuela de la Tierra, una organización para la promoción de la cultura, la educación, el disfrute de los derechos humanos y la defensa de la naturaleza. Tiene su sede en la Granja Campo Grande, propiedad colectiva de la Asociación de Cooperativas Europeas Longo Mai, Cantón de Buenos Aires de Puntarenas, Costa Rica u otra organización como La Asociación Montaña Verde, ubicada en Rivas de Pérez Zeledón, San José Costa Rica y está creada con un mismo fin de perseverancia y educación con armonía de la Naturaleza.

Esto antes mencionado nos lleva a una lucha vista desde años atrás donde se convierte en un verdadero dilema ético y moral ya que no solo está en juego la economía de una nación, sino los derechos que presentan las personas que la habitan y aún más importante la protección ambiental de la misma, no olvidemos que Costa Rica se enorgullece en llamarse una nación verde, donde se protege al máximo los recursos

dados por la madre tierra, sin embargo, debe hacer un ejercicio efectivo sobre dicho slogan.

Consideraciones finales

Es de suma importancia tener en cuenta el valor que contienen proyectos y movimientos de luchas por defensas tanto ambientales como de protección de derechos humanos, es necesaria la colaboración y el apoyo social ya que lamentablemente muchas de estas organizaciones no cuentan con los recursos necesarios para poder llevar acabo todos sus proyectos, por ejemplo en varias ocasiones no se ha logrado poderse defender de maneras legales de aquellos proyectos presentados por el sector privado que presentan ciertos vacíos o presuntos engaños hacia personas sin la posibilidad de defensa, también es importante el apoyo hacia estos grupos ya que la lastimosamente estamos perdiendo la educación ambiental y esto se vuelve un tema de preocupación puesto que en manos de las futuras generaciones queda este pequeño pedacito de tierra al que llamamos planeta.

Bibliografía

- Aguero, M. (27 de octubre de 2011). Cuatro cantones de la zona sur son los más rezagados. *La Nación*. Obtenido de <https://www.nacion.com>
- Araya, J. (2017). Expansión piñera se comió 5.568 hectáreas de bosque. *SemanarioUniversidad*.
- Bozzoli, M. (1997). La frontera agrícola de Costa Rica y su relación con el problema agrario en zonas indígenas. *Anuario de Estudios Centroamericanos*(3), 225-234. Obtenido de http://www.jstor.org/stable/25661616?seq=1#page_scan_tab_contents
- Cacares, D. (2015). La expansión de monocultivos de exportación en Argentina y Costa Rica. Conflictos socioambientales y lucha campesina por la justicia ambiental. *Mundo Agrario*, 32.
- Edelman, M., Seligson, M., & Solano, R. (1994). La desigualdad en la tenencia de tierras: una comparación de los datos de los censos y de los registros de propiedad en el sur de Costa Rica en el siglo XX. *Anuario de Estudios Centroamericanos*, 20(1), 65-113. Obtenido de <http://www.jstor.org/stable/25661248>
- García, M., & Ruíz, D. (2008). El debate discursivo modernidad-posmodernidad y la educación ambiental en la escuela contemporánea. *Educere*, 12(42), 487-494.
- Mora, J. (1989). Costa Rica: agricultura de cambio y producción campesina. *Revista de Ciencias Sociales / Universidad de Costa Rica*(43), 7-21.
- Ortiz, D. A. (2014). Expansión agrícola y urbana deboran manglares del pacífico. *Semanariouniversidad*.
- Pérez, J. (2005). Dimensión ética del desarrollo sostenible de la agricultura. *Revista de Ciencias Sociales*, 11(2), 246-255.
- Ramiro, P., & Gonzáles, E. (2013). Empresas transnacionales: impactos y resistencias. *Investigando impactos y construyendo alternativas a las empresas transnacionales*, 77.
- Ramiro, P., & Gonzáles, E. (s.f.). Empresas transnacionales: impactos y resistencias. *Investigando impactos y construyendo alternativas parza*.
- Vargas, G. (2015). Las Formaciones Vegetales de Costa Rica: un Estudio Ecológico Region. *Revista Geografica*, 113-136.

EDUCACIÓN COMO ARMA LIBERADORA DE LOS PENSAMIENTOS EN UNA SOCIEDAD CAPITALISTA

Diego Álvarez

diegibris1210@gmail.com

Universidad Nacional

Pérez Zeledón, San José, Costa Rica

Resumen:

Desde los rudimentos de la civilización hemos considerado la educación como una de las formas inalienables que cada ser humano debería tener como derecho, viva donde viva, con la excepción que se esté desarrollando en una sociedad en riesgos sociales o elitistas; la paradoja acá son los obstáculos a los que se enfrentan millones de jóvenes alrededor del mundo por una Educación digna e integral en la formación de profesionales preocupados por lo que exige la realidad y su sociedad contextualizada. Es complicado ver cómo la teoría en educación, y sus respectivas ciencias promulgan la Educación como un ente salvador, honorable, como una esencia de las más puras.³⁰

De acuerdo a Paulo Freire en su libro *Pedagogía del Oprimido* (1968); se puede deducir como se ha ido tergiversando la Educación liberadora en una fábrica mercantil de capital humano hacia aranceles que afectan la esencia real de la enseñanza y aprendizaje mutuo entre las personas de la sociedad. Es decir, estamos ante un fenómeno que atenta con la esencia de la educación y la sociedad como realidades que se cambian por aspectos sistemáticos y análogos que promueven la “edad moderna” basada en modelos bancarios donde les importa obtener un producto neto, vacío, sin la esencia de la educación que de por sí se está arrebatando día a día en la sociedad moderna.

Palabras claves: Educación, Humanismo, Sociedad, modernismo, libertad, alienación.

³⁰ La Pedagogía se ha establecido teóricamente como lo esencial en la Educación, sin embargo, la realidad denota tal hecho como algo no verídico en diferentes contextos que se establece en una educación bancaria la cual le hacemos referencia a Paulo Freire y sus escritos.

Considerando los fallos que se exponen en nuestra realidad; esos mismos no pueden llegar a referenciar la concientización de las situaciones naturales que socialmente pueden hacer historia, es decir, estamos ante escenarios que nos obligan a redireccionarnos y no mantenernos en una misma trinchera implantada por un sistema exclusivo que releva lo diferente de acuerdo a sus exigencias, se puede considerar el capitalismo degenerativo de la educación el que brinda oportunidades borrosas y espejismos a los más necesitados a través de estrategias tiránicas disfrazadas de superación con esencia desesperante.

Una educación liberadora de pensamiento basada en la esencia de ser parte de una sociedad revela la cuestión entre las diferencias sociales, económicas, ideológicas o repercutiendo en la cultura en la cual se ven afectados por agentes desvinculadores que no aceptan lo diferente como algo que surge del proceso de una educación que no se enfatiza en penurias o resultados negativos catalogados como la raíz de la maldad.

No debe existir esta diferencia alienadora que repercute en el humanismo entero debido a que su mayoría está debajo del zapato capital. Se tomaran en cuenta aspectos educativos que no se refieren al contexto educativo que se desarrolla en un aula, sino en aspectos sociales que denotan que la educación no es un centro educativo establecido, sino la sociedad en sí que puede educarnos de una manera funcional, sin intenciones que denigren lo que realmente expresa la educación liberadora de pensamientos.

La educación social ha llegado a puntos críticos donde la formalidad ha tomado el espacio para silenciar una mayoría caída en necesidades que pueden cubrirse sin ser diferenciados de muchas maneras alienantes; por eso se debe hacer un propio análisis de nuestras acciones como agentes sociales capaces de ser educados y transmitir esa manera de vivir la vida sin empeorar la de los demás.

Además podemos enfatizar que la lucha no está pérdida por ser minoría que busca la concientización y liberación de los pensamientos reprimidos de una sociedad infectada de tergiversaciones implantadas por una cúpula abusadora y controladora que hacen referencia a lo que es el capitalismo carnívoro.

1) La relación educativa como relación humana.

Podemos considerar que la humanidad desde sus cimientos se ha visto relacionada en hechos prácticos como agentes sociales y transformadores de la realidad; es decir, el ser humano es un ser “dialógico;” que tiene la capacidad de vivir por sí solo y para los demás como un ser social.

A partir de este indicio podemos considerar la manera en la cual una persona es intervenida ideológicamente, ya sea de manera positiva o de su extremidad contraria que sería de manera negativa; estos son agentes de cambio capaz de cruzar barreras tales como la economía, la cultura, la política en la sociedad dando como resultado diferencias que ratifican una desigualdad que se ha ido concibiendo al pasar de los años y la distorsión de la realidad que se ha estado exhibiendo.

La realidad está cambiando, no de la manera teórica que siempre se ha venerado, sino de una manera mercantil, numeral, sin identidad. Podríamos deducir que la esencia de ser humano se ha desnaturalizado en la forma que la educación del capital se desata en transgresiones de contextos que afectan a los que no muestran una obediencia o una retribución que haga constar ese fenómeno. Inigualables palabras de Rof Carballo denotan una gran debilidad del ser humano; ser un agente social de cambio en esencia hacía el mismo y hacia afuera; la sociedad.

2) La transición de la etapa Educativa a la inserción Social.

La etapa Educativa se refiere a todo el proceso formativo que a cada ser se le infunden determinados valores éticos y morales que a través de los años se adoptan a partir del hecho de haber sido incluido en ese sistema educativo independientemente del contexto en el que se desarrolle; lo ideal es que a partir de esto se refleje un resultado “positivo” hacia la sociedad.

Podemos inferir en el hecho del cambio de roles que sufren los estudiantados, ya no son sus padres que están al tanto de lo que sucede, el rol del maestro aparece como la alternativa más adecuada para hacer el cambio en cada estudiante. Si imaginamos que en el transcurso de la “escuela,” el estudiantado tiene que desarrollar habilidades y aptitudes que demuestren el porqué de su “educación;” sin embargo, esto no es así debido al hecho que la realidad se está desarrollando de una forma

predeterminada e impuesta, es decir, podemos estar en una sociedad, cumpliendo normativas próximas establecidas que se vuelven normales y actúan casi natural para cada ser absorbido y el resultado es lo que se aprendió debió ser aplicado a lo largo de un lapso para luego ejercer la práctica a través de la experiencia.

Contextualmente, en Costa Rica podemos ver el caso de cientos de estudiantes utilizando años de su vida en un sistema especializado en filtros de deserción en todos sus aspectos, es decir, es un espejismo donde las diferencias sociales de las cuales ellos nos son responsables se reflejan en contextos competitivos que se omiten para un beneficio específico sin la ayuda mutua entre todos los integrantes del cual una sociedad podría salir a flote.

Esta coyuntura que se vive en este contexto denota como el rol trascendental que todas las personas que son parte de una entidad como lo es la Universidad no reaccionen y aun vean su alrededor o realidad de manera ortodoxa y alienable que se ha ido efectuando a lo largo de los años, con la excusa de la facilidad en aspectos tecnológicos, metodológicos que no se usan para un bien en común que han absorbido la esencia de una educación perdida en la teoría que ni se fomenta, ni se practica su estudio y que se refleja en la sociedad en números drásticos de problemas sociales.

Estos no son los productos que positivamente el sistema forma desde su paso de la escuela hacia la sociedad, sino son el cero a la izquierda que fueron el polo negativo que no importa, aun sabiendo que son mayoría.

Hablando de la Educación, podríamos pensar que las personas que lograron culminar estas etapas que ya fueron mencionadas; ellos mismos son los agentes de cambio que teóricamente son las aspas de la sociedad que deben mantener sus cimientos bien puestos con el ideal de la superación colectivista ya habiendo superado una etapa educativa independientemente el lugar donde se desarrolle, sin embargo, se ha tomado la "Educación" como mercancía que busca al mejor postor para venderse de la manera más flatulenta inimaginable en la continuación de estos patrones que están desviando la Educación hacia otros horizontes, encerrándola en un callejón sin salida.

3) El estado como comunidad educativa

La participación del estado como agente de cambio es reciproca e independiente de sus expectativas y tiene que desarrollarse sin importar los imprevistos que convergen desde los cimientos educativos. Ardoino (1980, pág.15), manifiesta con estas palabras: “En un mundo en el que, a falta de padres consistentes, la función educativa es confiada a los especialistas o a los encargados.” Con este enunciado podemos notar como la familia se desliga desde un punto de interés en la educación para darle al estado casi la potestad del educando en relación con su proceso de aprendizaje.

Lo que Luzuriaga (1968) llama “pedagogía política”, podemos empezar a analizar el papel de la educación como agente de cambio de una manera más política; desde esta proposición podemos considerar que el hecho de dividir lo político de lo educativo ha convergido en desastres formativos tan esenciales como lo es la pérdida de identidades, el desarraigo cultural, la deserción educativa y la proliferación de una educación mercantil. Todos estos productos que no son de importancia para el estado, son la materia prima que componen los estratos sociales más afectados por el simple hecho de vivir en la época donde la educación se mercadea.

4) Transiciones desde puntos dialécticos en la educación

En el siguiente enunciado podemos corroborar que el ser humano es parte de su naturaleza como ser de cambio social y parte de la naturaleza global en la que se encuentra.

“El individuo es una parcela de la naturaleza y de la sociedad, y este hecho determina su estatuto oncológico. Es una parte de la naturaleza, dotada de inteligencia y que transforma conscientemente el mundo, y como tal, el individuo forma parte de la sociedad. Como totalidad natural-social no tiene necesidad para ser comprendido de ningún factor que se halle al margen de la realidad objetiva.” (Schaff, 1967, pág.113.)

De acuerdo a esto podemos considerar que se puede asegurar que somos partes idóneas en nuestra naturaleza como actores principales con características totalmente diferenciadas con capacidades intelectuales sobresalientes y capacidades de análisis completamente fuera de la realidad objetiva. Sin embargo, la forma en que se establece la naturaleza humana cambia la educación y es parte de este

movimiento que es capaz de surgir y que oprime sectores de la sociedad los cuales estratégicamente son los más vulnerables para sodomizarlos de una vez por todas.

5.1) Un ser natural:

La humanidad es natural por sí sola, se puede decir que somos seres biológicos y materiales. Acusados por necesidades que se deben satisfacer mediante el trabajo; el cual es la herramienta que transforma la naturaleza, se crea la humanidad. “El trabajo.... es a juicio de Marx, el rasgo esencial del hombre, el factor que lo crea y que lo vuelve a modelar continuamente.” (Suchodolski, 1976, pág.228.)

Se puede complementar el hecho de que la humanidad es parte de la naturaleza, pero aun así se puede subrayar el carácter esencial de la humanidad, en la idea de fabricar sus propios implementes para su subsistencia. Es cuando la humanidad empieza a distinguirse del animal, no por el acto de pensar, sino por el hecho de empezar a producir su medio de existencia.

Entonces podemos considerar la humanidad como el ser visto de una manera biológica y social desde que empezó hacer cambios en la realidad dando a entender que las acciones conscientes, racionales se pueden transforman en la economía; esto no es referirse a la venta de productos, sino de una forma de vida, la humanidad puede crear su propio ambiente de existencia en el cual satisfacen sus múltiples necesidades.

Acá se entra en objeción la variante que explica que a través del trabajo se logra satisfacer esas necesidades; sin embargo, con la tergiversación en el desarrollo de la historia se comienza a entender que la verdadera naturaleza del hombre debe ser controlada y manejada de una manera que no intervenga de una manera social.

5.2) Un ser social:

“Las relaciones sociales, el tipo de sociedad que orientan en esta o aquella dirección, la plasticidad psíquica del hombre... Esta orientación no es otra que la respuesta que cada individuo da a las normas de la sociedad en que vive, normas que reflejan las exigencias de la sociedad, son también las condiciones sociales las que permiten que el hombre sea unilateral o multilateral, que dé toda su medida o que no desarrolle sino un cierto número de sus facultades” (Gouliane, 1970, pág.53.)

Con este enunciado podemos afirmar que el contexto donde se desarrolle una persona interfiere en su desarrollo ya sea físico o psíquico; con esto denotamos que si un ser se desarrolla en un contexto que atente contra su integridad, no derrochará tantas facultades como alguien con las facilidades que el contexto le brinde. Desde este punto es donde las diferenciaciones en la humanidad que se forjan no son solo implementadas, sino son utilizadas de una manera tan concreta que las diferencias se notan a diestra y siniestra dependiendo la posición geográfica que está marcando la diferencia entre muchos individuos con similares características desarrollándose en contextos opuestos.

“La relación dinámica y bilateral “hombre-naturaleza” constituye el punto de arranque de todo engranaje socio-histórico. Las diversas técnicas dan nacimiento a relaciones de propiedad o “relaciones de producción”. El conjunto de “fuerzas” y de “relaciones” es lo que Marx llama base real de la sociedad.” (Fullat, 1978, pág.391.)

Situaciones como estas denotan que la realidad se ha enjaulado en un tipo de pensamiento, donde lo importante es seguir patrones que se imponen de una manera que podríamos considerar correcta para los autoritarios; pero dicho esto, no es posible para un sentido tener que aceptar una implementación ideológica que no es parte de su ser, su cultura, su forma de vivir la vida.

Como señal de esto podríamos considerar esta línea que se mantiene para ver el enfoque natural hasta un enfoque social que nos remite hasta el hecho de ver que somos seres naturales, sociales y parte de la historia sin exclusión alguna.

5.3) Un ser histórico:

A partir del hecho de ver que somos seres naturales e inclusive sociales sin ninguna distinción, podemos mencionar que somos seres históricos debido a que la naturaleza humana se ha visto conformada a lo largo del proceso de mutaciones socio-materiales del mundo que los hombres crean con su trabajo, y que a su vez, los crea a ellos mismos (Suchodolski, 1976, pág. 34.)

Entonces la naturaleza creada a través de la historia humana es en sí, la naturaleza histórica de la humanidad. La naturaleza humana no es histórica por el hecho que crea la historia, sino porque se expresa y se transforma en el transcurrir del tiempo.

Agreguemos el indicio que el hombre actúa de una manera determinada en función de la época histórica en la que se desarrolla. Aquí es donde vemos la relación horizontal y dialéctica entre naturaleza- sociedad- historia que está a cargo de su desarrollo como ser histórico. Se puede agregar el hecho de que hay millones de casos de personas que son oprimidas de su naturaleza humana, sin decir, que se les quita esa identidad que marca cada ser humano sobre la tierra, a sabiendas que su naturaleza ha sido alienada podríamos decir que su socialidad se verá limitada por el hecho de la opresión recibida por parte de un sistema excluyente que no hace referencia a lo que se refiere a la historia que por sí sola debería marcar a cada individuo, premeditando que la historia no será de interés porque su naturaleza y socialidad como humano ha sido gracias a la historicidad propuesta por unos cuantos que tergiversan la realidad, cayendo en la realista posición de ser oprimido en todos aspectos por el hecho de no ser un ser histórico que comparte las mismas características del sistema establecido con su especialidad de oprimir a sus diferentes.

5) La Dialéctica Hombre Real/Hombre Ideal (La Alienación)

Podemos inferir en el hecho que el hombre está en la realidad, no en las ideas, sin embargo, el marxismo en momentos cúspides postula ciertos valores como la humanidad con valores absolutos, la razón como lo último en la historia, la libertad como aspiración suprema, el trabajo como creación de la humanidad. Y la unión de todos estos valores en síntesis dialéctica darían como resultado el hombre libre o la misma libertad humana.

En realidad, haciendo un análisis de la historia de la humanidad descubrimos que nos somos el centro del universo, que la libertad no es una verdad o meta para el hombre real, que el trabajo no es la creación humana. En otras palabras, la humanidad se encuentra alienada, privada de libertad, esclavizada, instrumentalizada.

“En la raíz del sistema marxista hay que contar con el polo positivo de la libertad es el valor supremo, la alienación es el mal supremo.” (Girardi, 1968, pág.51.)

A partir de acá podemos ejemplificar a que se refiere el término alienación que no parece que tenga relación alguna con la libertad, pero en realidad hay mucha tela que cortar. Por eso a continuación se teoriza de una manera explícita el cómo se han generado las diferencias de clases.

La alienación se puede entender como un término polisémico con diferentes significados, Girardi ha hecho una síntesis de los significados fundamentales del término: “privación”, “mutilación”, “extrañamiento”, “identificación”, “contradicción”, “esclavitud” (Girardi, 1968, págs. 52-53).

- La alienación significa que el ser humano real no es como debería ser, porque le falta algo de su esencia ideal. Esto de lo que se encuentra “privado” está fuera de él, en poder de otros: “su esencia ideal se ha separado de la real y él ha quedado expropiado”.

Se diría que acá estamos entrando en planos ideales pero no, estamos viendo cómo se excluyen personas en diferentes contextos sin analizar las situaciones vividas, lo único predecible es que no es apto por el hecho de que los sesgos cognitivos ciegan de una manera increíble lo que es el razonamiento de la humanidad.

- La humanidad imagina otra existencia fuera de sí, irreal por tanto; por lo que permanece “extraño” a sí mismo (fuera de sí).

Esta tergiversación remarca postulados ideales que influyen en el pensamiento humano de una manera ideal que se reflejan en la realidad de una manera mediática y hasta influyente en una sociedad que es y fue cultivada con sesgos hacia lo diferente y lo no establecido en sí.

- La humanidad se identifica con esta existencia imaginaria que sustituye a la real. Se puede decir que la mentalidad humana juega un papel importante, sin embargo, se expresó que la humanidad es individualista y colectiva al mismo tiempo, y sustituyendo lo real por ideales no deja listo nuestro propósito el cual es cumplir con la pericia para culminar cualquier objetivo planteado en la realidad, no en los pensamientos.

- Hay una “contradicción” entre su esencia real (esclavitud) y su esencia ideal (libertad).

Es algo notorio ese cambio de roles que ofrece una sociedad que a cambio de tu tiempo te ofrece libertad.

En una perspectiva realista relacionada a lo que el marxismo propone, es el análisis histórico que muestra el valor esencial de las condiciones materiales de vida, de las fuerzas productivas y las relaciones de producción. Estas condiciones de producción constituyen “la infraestructura” de la historia y de la vida social; las otras manifestaciones humanas son “supraestructuras.” El materialismo histórico marxista defiende que las superestructuras están condicionadas por la infraestructura. Por tanto, la alienación económica es la alienación radical, el origen de las alienaciones en otras esferas, conectadas con la economía.

¿Entonces en qué consiste la alienación en aspectos económicos? De acuerdo a Marx; en el sistema económico capitalista las relaciones de producción están organizadas de tal modo que la nueva riqueza, fruto del trabajo humano, va a parar a manos de unos pocos, los patronos; con lo cual, éstos incrementarán su capital y, en consecuencia, su poder. Por el contrario, al obrero se le quita el producto de su trabajo que le pertenece por derecho. De esta forma alienada de producción nacen otras alienaciones.

- **Alienación Social:** del conflicto entre capital y trabajo nace la afirmación de una clase social sobre otra.
- **Alienación política:** el ordenamiento social (que no es sino desorden constituido = alienación social y económica) es asumido por el Estado, que representa los intereses de la clase capitalista.
- **Alienación religiosa y filosófica:** son alienaciones “ideales,” derivadas de las alienaciones “reales” (la económica, social y política). Se trata de mecanismos de defensa, por medio de los cuales el hombre busca en un mundo ilusorio la respuesta a problemas que no ha sido capaz de resolver en el mundo real.

Podemos considerar a la alienación económica como un mal de la humanidad que al mismo tiempo actúa como un mal moral debido a que transporta una injusticia básica. De esta inmoralidad radical nacen las conductas que se relacionan a múltiples injusticias y el egoísmo del individualismo, que caracterizan a la sociedad capitalista.

6) De teorizar la educación a practicarla

Sé puede deducir el término “pedagogía” como “las Ciencias de la Educación” o “Teorías de la Educación”, fue tan realmente necesario encerrar la educación en escritos y dejarla allí hasta que decidan enterarse lo que realmente sucede en la realidad y vivir absortos de eso. El término “Educación” está tan tergiversado que si les preguntamos a muchas personas que opina sobre estos términos, las respuestas serían tan variadas que dejarían mucho que desear.

En el siguiente enunciado veremos una posible respuesta a lo que se refiere Freire la teoría educativa.

“Generalmente, cuando se critica nuestra educación, nuestro apego a la palabra hueca, a la verbosidad, se dice que su pecado es ser “teoría”. Se identifica así, absurdamente, teoría con verbosidad. Verdaderamente es teoría lo que nosotros precisamos, teoría que implica una inserción en la realidad, en un contacto analítico con lo existente, para comprobarlo, para vivirlo plenamente, prácticamente.” (Freire, 1987, pág. 89.)

De acuerdo a esto, la pedagogía en sí, está en una encrucijada debido a los hechos que teóricamente promueve de una manera altruista, que los educadores deberían mostrar más nociones cercanas a la realidad y no dejarse llevar por las corrientes modernas o imperialistas que se han ido expandiendo y borrando lo que esencialmente la educación promueve, es más, si agregamos el hecho de la alienación en conjunto con las diferenciaciones en la sociedad podemos ver que la educación es vista como un “negocio”. El ver la educación como un “Wal-Mart” o un “Starbucks” deja entrever la falta de cultura o la misma teoría que se ha quedado en libros viejos que realmente dejan mucho por probar en términos de praxis educativa. Sin embargo, para muchos, la educación mercantil ha salido como pan caliente de las urnas con el indicio de venderla al mejor licitador, comercializándola de una manera tan ágil como si fuera un kilo de papas.

Se puede considerar que los más pudientes podrán comprarla sin muchos sacrificios debido a que la educación moderna se tergiversa de una manera gradual. En términos de equivalencia, la educación no contiene esa esencia humana que se creía en teoría, la utopía aún está consciente debido a que estamos más lejos de alcanzarla

por el hecho de vivir en un mundo donde la educación necesaria en esencia vitalicia es vista como negocio para los ricos y un sueño para los pobres.

El afrontamiento entre el contexto en el que nos desarrollamos y la realidad que nos enfrentamos reflejan como la “educación” que se añora no es la que tiene las mejores infraestructuras, sino la encargada de incluir a todas las variantes que deseen superarse y vivir de una manera digna a sabiendas que es posible lograrlo con esfuerzo y conciencia.

Como menciona Freire:

“Nuestra colonización fue sobre todo una empresa comercial. Nuestros colonizadores –y difícilmente podrían haberla tenido– intención de crear en la nueva tierra recién descubierta una civilización.” (Freire, 1987, pág. 61.)

En cierto punto, se puede deducir que América en toda su expresión territorial fue vista como materia prima para los colonizadores que tenían entre sus ojos; “el jardín del Edén,” un lugar que ya estaba habitado, fue ultrajado desde sus entrañas, los nativos que a principios eran los moradores de estas tierras fueron despojados de ella, hasta convertirse en extranjeros en sus propias tierras. Manteniendo la situación lineal, se sabe que la realidad de América sencillamente es ser un lugar sin cambios que volvería a repetir historias negativas extranjeras inmersas en nuestro continente como una repetición en versiones latinas con influencias negativas que repercuten en una sociedad la cual su cultura se ha ido escapando.

Se puede generalizar el hecho de vivir en una sociedad cultivada por lo material, pero a la hora de discutirlo podemos ver que esos hechos materiales se reflejan en ideales que no concuerdan con la realidad, es decir, promovemos un movimiento derecho que en sus ideales están torcidos. Se vende la idea de que todo lo que consideramos ético y moral de una manera es correcta y los demás están equivocados, y así no son las cosas. Se sabe que no todos lo humanos compartimos las mismas situaciones, comportamientos, enseñanzas y experiencias dependientemente que se comparte el mismo contexto que relativamente puede mostrarse de una u otra manera.

La educación a niveles generales debe fomentar la inclusión verdadera de pensamiento y alma, no la inclusión monetaria y mercantil que ha estado en auge donde se ofrece la educación como una subasta. Acá llegamos a la dialéctica entre vivir la realidad como una fantasía o vivir una realidad contextualizada que puede transformarse y rehacerse sin hacer alguna exclusión alguna.

La promoción del fracaso ante todo es la llave de la sociedad capitalista en la que nos encontramos muchos jóvenes debido a las alienaciones mencionadas, nos enrutan en un camino sin fin, donde son unos cuantos afortunados los que pueden disfrutar; es decir, de la magnificente cantidad de personas, una mínima cantidad, son los encargados de desangrar nuestra realidad distorsionada.

La educación como herramienta de construcción social debe mantener ese ideal que se ha estipulado de una manera generosa y contribuyente hacia el desarrollo para que pueda crear puentes de conocimiento de las diferencias ya mencionadas y la erradicación de las clases diferenciadoras que marcan nuestra sociedad.

Como punto final ¿Podríamos pensar cómo superar esta condición que suprime la esencia verdadera, la libertad? En presunción, la historia del hombre se presenta como un proceso de liberación, pero esto no es un proceso sencillo o automático; por el contrario, es una lucha entre el bien (la libertad) y el mal (la alienación), podríamos interpretar que la libertad es el motor de la historia.

Bibliografía

Carmen, R., & Sobrado, M. (2002). *Un futuro para los excluidos* (Vol. I). Heredia: EUNA.

Freire, P. (1968). *Pedagogía del oprimido*. Tierra nueva, Montevideo, Uruguay: Siglo veintiuno.

Freire, P. (1986). *Las iglesias, la educación y el proceso de liberación humana en la historia*. Buenos Aires: Asociación Editorial La Aurora.

Freire, P. (1987). *La educación como práctica de la libertad*. Mexico d.f: Editorial Andrómeda.

Garaudy, R. (1970). *Perspectivas del hombre*. Fontanella, Barcelona.

Girardi, G. (1968). *Marxismo y Cristianismo*. Taurus, Madrid.

Gouliane, C. (1970). *El marxismo ante el hombre*. Fontanella, Barcelona.

Sáenz, O. (1986). *Pedagogía General*. Madrid.

Suchodolski, B. (1976). *Fundamentos de pedagogía socialista*. Laia, Barcelona.

UNA METODOLÓGICA PARA LA FORMACIÓN DEL VALOR RESPONSABILIDAD DESDE UNA CONCEPCIÓN ECOIDENTITARIA EN LA EDUCACIÓN DE ADULTOS

Dr. C. Héctor Ignacio Caballero Hernández. E-mail: hectorch@ult.edu.cu

Dr. C Raúl Conrado Sánchez Cortina. E-mail: raulsc@ult.edu.cu

RESUMEN

Se realiza la descripción de una metodología cuyo objetivo es la formación del valor responsabilidad desde una concepción ecoidentitaria que dio continuidad a un grupo de proyectos participativos realizados en las educaciones primaria, secundaria y preuniversitaria, con el acontecimiento de ser implementada por primera vez en la Educación de Adultos. La metodología se centró en la implementación de un proyecto educativo estudiantil y se estructuró en una serie de etapas para la que fue considerada la diversidad etárea de sus principales protagonistas, los estudiantes.

Palabras claves: metodología, valor responsabilidad, concepción ecoidentitaria, proyecto educativo estudiantil.

Abstract:

The description of a methodology was carried out with the objective of forming the responsibility value from an eco-identity approach. It was the continuity of some participating projects that took place in primary, secondary and high educations, with the relevance of being implemented by the first time in adult education. The methodology focused the attention in the implementation of an educative project for students and it was structured in a sequence of stages which considered the different ages of students as the main characters of it.

Key words: methodology, responsibility value, eco-identity approach, educative project for students.

INTRODUCCIÓN

El mundo ininteligible y paradójico que vivimos en la actualidad, ha provocado un caos en la vida cotidiana que pone en peligro una preciada especie, evidentemente, la especie humana, a tal punto que exacerba el riesgo de desaparecer por el deterioro o la

malformación de valores, de los que no escapan los valores ecoidentitarios. Esto fue adelantado por el José Martí (1975:T 22: 308), cuando señaló con acierto que: “Los grandes problemas humanos son: la conservación de la existencia, y el logro de los medios de hacerla grata y pacífica...”

Se evidencia con claridad que entre los desafíos que tiene ante sí la humanidad hoy está sin dudas, su propia existencia motivado por el deterioro que presentan los valores como componentes esenciales de la personalidad y que han de acompañar al ser humano en el decursar histórico. Siguiendo el postulado de J. Martí, la escuela tiene el encargo social de centralizar y dirigir la formación de la personalidad no solo de niños, adolescentes, jóvenes, sino también de los adultos a través de promover la implementación de los proyectos educativos estudiantiles los que poseen un influjo en el estudiantado y son adaptables la diversidad etárea.

Sin embargo, síntoma del estado actual que presentan los valores lo es, la forma en que se trasmutan los pensamientos y sentimientos, que trasgreden los correctos modos de actuar. Esto ha provocado que actualmente susciten criterios y estimulen ciertas concepciones respecto a la problemática caracterizándola como el fruto de una deformación o malformación o, quizás, causa de un deterioro en el tratamiento de los mismos; que provoca una visión apocalíptica o peyorativa de la realidad y verla como un estado crítico que ha llevado a varios autores e investigadores del tema a señalar que existe una crisis de valores en las nuevas generaciones en la Cuba de hoy.

Ante la situación que se presenta, las instituciones escolares han de suscitar el desarrollo de los proyectos y estrategias educativas estudiantiles como alternativa metodológica, que tienen como protagonistas y actores principales a los propios estudiantes. Estas formas participativas deben estar dirigidas al tratamiento de las principales problemáticas que se manifiestan en la vida cotidiana, de la que no escapa la formación de valores ecoidentitarios.

El tratamiento a esta problemática en las generaciones actuales, según plantean las exigencias sociales, pone al descubierto la necesidad que el proceso educativo que se desarrolla en las instituciones escolares ha de tener un carácter holista, a partir de la relación necesaria entre la cultura, la axiología y la educación para dar tratamiento a la *dialéctica de ideal y lo real*.

Los valores ecoidentitarios constituyen componentes del acervo de valores que integran el código axiológico de la personalidad y que como formaciones psicológicas regulan la conducta humana en el contexto de las relaciones hombre-naturaleza como resultado de la multifacética actividad humana, en que el cúmulo de vivencias debieren experiencias; estas se arraigan cuando tienen como plataforma los proyectos educativos estudiantiles. El contenido ecoidentitario como elemento tácito de la cultura (natural o social) es fuente primicia para la formación integral del hombre de los que forman parte los valores de tal naturaleza.

Las condiciones epocales exigen hoy de la implementación de proyectos educativos estudiantiles en todas las educaciones, lo que favorece la contextualización de los principales problemas ecoidentitarios, los que de una u otra forma requieren ser apaleados.

Las investigaciones realizadas y la experiencia profesional pedagógica ponen al descubierto que en la contemporaneidad se requiere de una propuesta metodológica fundamentada en un proyecto educativo estudiantil que entre otras cosas logren la formación de valores ecoidentitarios.

-Fundamentación epistemológica de la metodología

La propuesta de la metodología constituye un sustento práctico de formación de valores en general y la responsabilidad desde una concepción ecoidentitaria en particular, a partir de la implementación del proyecto educativo estudiantil en la Educación de Adultos; donde su estructura sistémica asegura el desarrollo de dicha concepción, favoreciendo la dimensión axiológica de los contenidos culturales del entorno ecoidentitario como elemento necesario en la formación del valor referido.

La metodología como un término recurrente tanto en la teoría como en la práctica, y que conlleva a la misma a poseer múltiples definiciones e interpretaciones, tanto desde la actividad educativa como la científica. Desde esta última arista se reflexiona como un resultado científico.

La abundancia del uso de este término conlleva a ser vista con diferentes acepciones, siendo seleccionada para esta investigación el manejo del término como: "Vía para dirigir la formación de determinadas orientaciones, cualidades, componentes o rasgos de la personalidad" concepción declarada por N. de Armas (2011:41), cuyo ejemplo se especifica en la metodología propuesta para la formación del valor responsabilidad

desde una concepción ecoidentitaria a partir de la heterogeneidad del estudiante de la Educación de Adultos.

El objetivo de esta metodología centrada en un *proyecto educativo estudiantil* es concretar la formación del valor responsabilidad desde una concepción ecoidentitaria, ya que al tener naturaleza participativa, interactiva y contextualizada cumple con su finalidad educativa, esto condiciona que cada uno de los protagonistas de ella logren compartir un hábitat natural de forma equitativa tomando como punto de partida la socialización en los contextos, convirtiendo al proceso además de vivencial en experiencial, logrando concretar un proceso formativo distintivo de una cultura peculiar, no solo en su contenido material, sino espiritual con lo que el estudiante se convierte a través de su participación en el protagonista vital de sus propio proceso de transformación.

La metodología se consolida a través de las *etapas* que han sido planificadas para su implementación, entre ellas se encuentra las siguientes:

-Etapa para el diagnóstico

Objetivo: Identificar las carencias y potencialidades que poseen los estudiantes para llevar a cabo la introducción de la metodología para su implementación.

Procedimientos:

- Estudio de la caracterización del estudiante en la Educación de Adultos.
- Aplicación de los instrumentos para el diagnóstico.
- Orientación de la redacción de los relatos de vida por los estudiantes.

-Etapa para la organización

Objetivo: proyectar acciones que condicionen la organización del trabajo a desarrollar por el estudiante adulto tomando en cuenta sus características con vista a su participación en el proyecto educativo estudiantil “La identidad que defendemos”.

Procedimientos:

- Proposición en la reunión de la Cátedra Martiana de la propuesta de realización del proyecto educativo estudiantil.
- Presentación y aprobación de la propuesta en el colectivo estudiantil.
- Proposición a los estudiantes de las formas organizativas de trabajo.

-Etapa para la demostración

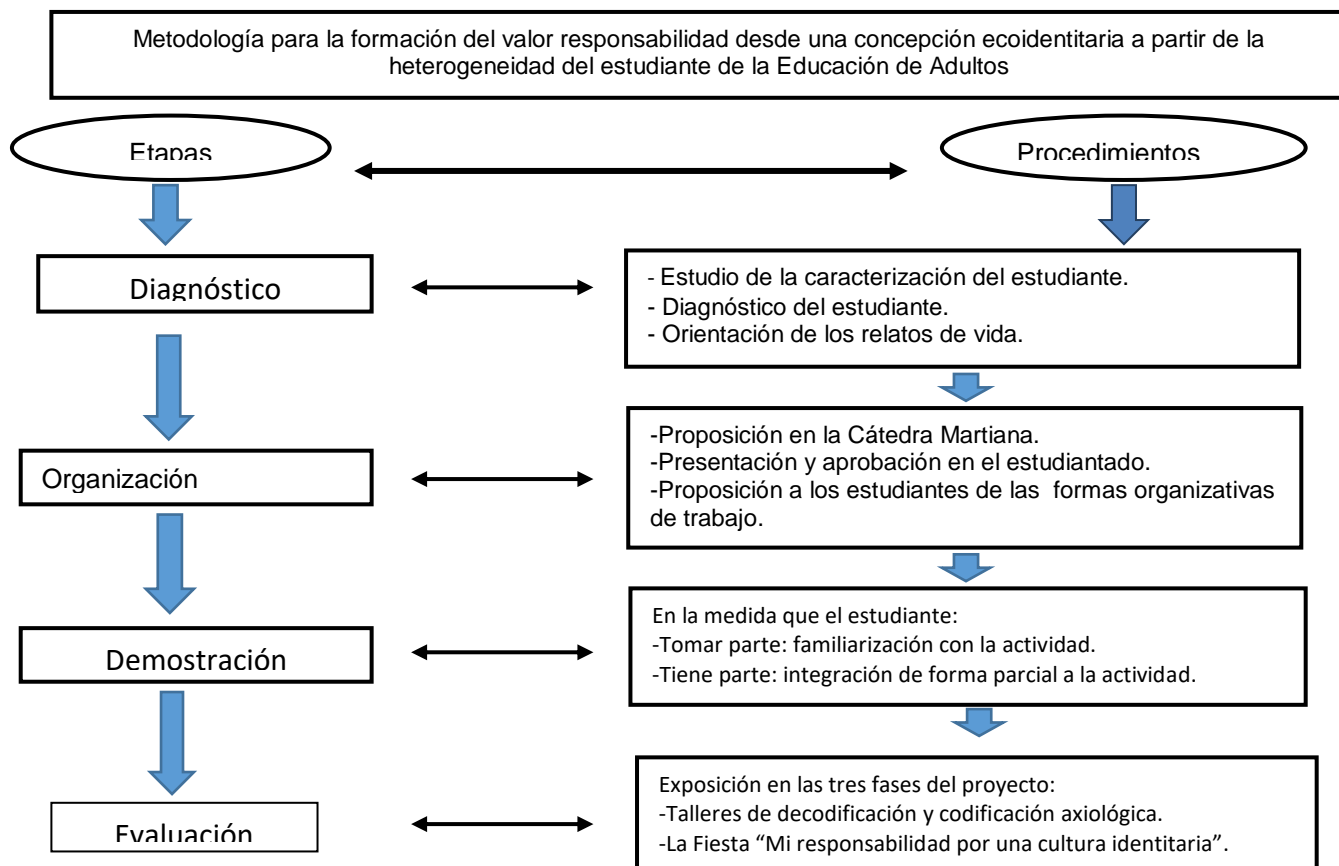
Objetivo: concretar las acciones generales diseñadas para el proyecto educativo estudiantil.

Esta etapa comprende un procedimiento general que se produce en tres fases para su concreción:

Procedimiento:

- Puesta en práctica del proyecto educativo estudiantil en sus diferentes fases:
 - La implementación de los talleres de codificación y decodificación axiológica.
 - La ejecución de la fiesta “Mi responsabilidad por una cultura ecidentitaria”.
 - El desarrollo de las tertulias experienciales.

La evaluación se efectúa con tres criterios evaluativos en los diferentes procedimientos de la metodología que se resumen al: tomar parte, cuando los estudiantes comienzan a familiarizarse con la actividad desde el diagnóstico, a tener parte al integrarse de forma parcial cuando comienzan a tener participación en las diferentes formas de organización, y formar parte en la medida que ellos se integra de forma total a la actividad en la participación activa.



Estructura de la metodología. Etapas y procedimientos

- El proyecto educativo estudiantil como componente dinamizador de la metodología

El proyecto educativo estudiantil constituye un procedimiento aglutinador que toma en cuenta la heterogeneidad identitaria de los estudiantes de la Educación de Adultos, ya que estos constituyen los principales actores y protagonistas de este. La forma en que se diseña en la institución escolar ofrece la oportunidad para que los estudiantes se implique en la planificación, ejecución y control del sistema de procedimientos que se destinan dentro de este, asumir esta posición permitirá alcanzar niveles de participación superiores en el desarrollo integral de la personalidad hasta ahora no logrados en esta educación.

Este tipo de proyecto enmarcalos procedimientos de una de las etapas que conforman la metodología para la formación del valor responsabilidad desde una concepción ecoidentitaria, a partir de la heterogeneidad del estudiante de la Educación de Adultos, y dio continuidad a un grupo de proyectos participativos realizados entre los años 2008, 2009, 2010 en las educaciones primaria, secundaria básica y preuniversitaria, con el acaecimiento de ser implementada por primera vez en la Educación de Adultos.

El objetivo de este proyecto educativo estudiantil estuvo dirigido a desarrollar la esfera cognitiva, afectiva y conductual del estudiante, a través de las diferentes acciones que cumplimentan los mismos como parte de un proceso de enseñanza aprendizaje desarrollador, con la apropiación y reproducción de significados como parte intrínseca en la formación del valor responsabilidad desde una concepción ecoidentitaria.

Para la concepción del proyecto educativo estudiantil se asume algunas de las consideraciones que constituyen las fases concebidas para su concreción:

1. La fundamentación del tema que da origen al proyecto educativo estudiantil.
2. Definición de las fases del proyecto educativo estudiantil.
3. Concreción y descripción de las fases que estructuran el proyecto educativo estudiantil.
4. Evaluación según los criterios asumidos.

Por tal motivo se concibió el proyecto educativo estudiantil en cuatro fases para una mayor perceptibilidad y descripción de los cambios que se produjeran comenzando por una primera fase de acometida de este, la realización de los talleres de decodificación y

codificación axiológica. A continuación se describe cada una de las fases en que se enmarca el proyecto educativo estudiantil:

Fase 1 - La fundamentación del tema proyecto educativo estudiantil

Objetivo: estipular las bases sobre las que se sustenta la proyección del proceso formativo de los estudiantes en la Educación de Adultos.

Esta toma las características declaradas sobre los proyectos y en su concepción se tiene presente que el proceso de formación integral de los estudiantes en esta educación no es espontáneo, transcurre mediante un proceso donde los estudiantes implicados, sobre la orientación educativa del profesor despliegan una serie de acciones concernientes a los predios de su entorno cultural e identitario, a partir de un conjunto de elementos organizadores del proceso que vigorizan el proceso formativo de valores como la responsabilidad, por tanto su configuración responde a tener una concepción educativa, jerarquizando esta por parte de los estudiantes. El proyecto educativo estudiantil se concibe para un grupo determinado y para el trabajo individual de cada estudiante que forma parte de este, el cual se diseña al tener presente las potencialidades y particularidades formativas del grupo y de las particularidades que lo conforman.

En él desempeña un rol importante la participación que asume el estudiante en la reformación de su identidad y en dar continuidad a la misma, a partir de involucrarse en la planificación, organización, ejecución y evaluación de una serie de acciones que versan sobre *contenidos axiológicos identitarios*, teniendo como epicentro la actividad fundamental del proyecto, la fiesta, proporcionando la posibilidad de ser ellos mismos los protagonistas de sus propias transformaciones.

La naturaleza educativa ofrece la oportunidad al estudiante de desarrollar un *aprendizaje significativo* al tener un contacto directo e interactuar con los diferentes contextos que conforman su entorno socio cultural del que reciben todo el influjo de su educatividad y posee naturaleza flexible, pues se adecua tanto a las características de los estudiantes como a las condiciones del marco espacial y temporal de cada contexto con el que se interactúa. Además, posibilita que todos los estudiantes se involucren sintiéndose responsables de lo que hacen y de cómo lo hacen, que les permita impregnar un matiz afectivo motivacional que dinamiza su actuación.

Fase 2- Definición de las fases del proyecto educativo estudiantil “La identidad que defendemos”

Objetivo: delimitar la estructura del proyecto para dar cumplimiento a las acciones que comprenden.

Acciones:

- Realizar reuniones de coordinación con los estudiantes donde se reflexiona acerca de la estructura del proyecto.
- Convenir con los estudiantes las acciones que se desarrollarán en cada una de las fases.

Fase 3- Concreción de las fases que estructuran el proyecto educativo estudiantil “La identidad que defendemos”

Objetivo: informar a los estudiantes los contenidos que serán objeto de tratamiento y la pesquisa a través de los talleres y las microinvestigaciones.

Esta fase está conformada por tres subfases como se describe a continuación:

Subfase 1- Desarrollo de los talleres de decodificación y codificación axiológica

Objetivo: lograra través del diálogo crítico, situacional y contextualizado la valoración del contenido cultural ecoidentitario.

Acciones:

- Definición de la estructura didáctica de cada taller.
- Ejecución práctica de los talleres.

Subfase 2. La organización de la fiesta “Mi responsabilidad por una cultura ecoidentitaria”

Objetivo: preparar a los estudiantes en los contenidos que serán objeto de pesquisa a través de las microinvestigaciones.

Acciones:

- Reunión con los estudiantes para formar los equipos de trabajo para la realización de las microinvestigaciones.
- Distribuir a cada equipo de trabajo los contenidos dimensionales y sus indicadores que serán objeto de pesquisa durante el desarrollo de las microinvestigaciones.
- Convenir con los estudiantes la forma de organización de la actividad integradora.
- Preparación para la actividad integradora.
- Realización de la actividad integradora.

Subfase 3- Desarrollo de las tertulias experienciales

Objetivo: lograr que los estudiantes revelen las vivencias durante la participación en los talleres de decodificación y codificación axiológica, y en la fiesta.

Acciones:

- Realización de cada una de las sesiones de intercambios.

Fase 4- Determinación de los indicadores para la evaluación del estudiante en la ejecución del proyecto educativo estudiantil

Objetivo: convenir con los estudiantes la forma de evaluación de las acciones desplegadas.

Indicadores:

- Tomar parte: familiarización con la actividad.
- Tener parte: integración de forma parcial a la actividad.
- Formar parte: integración de forma total a la actividad.

La metodología para la formación del valor responsabilidad desde una concepción ecoidentitaria a partir de la heterogeneidad de los estudiantes de la Educación de Adultos es comprendida dentro del proceso de su formación, esta se caracteriza por presentar determinadas características para este grupo etéreo.

Posee un carácter humanista, ya que para su aplicación tiene como punto de partida el diagnóstico de los protagonistas principales, los estudiantes, ya que como rasgo peculiar está que los mismos son adultos.

Desde su esencia posee un *carácter desarrollador*, ya que al cumplimentarse las etapas previstas y sus respectivos procedimientos promueven el desarrollo integral.

Su estructura hace que sea *integradora*, pues actúa como un sistema en que todas sus partes se interrelacionan armónicamente para el logro del objetivo propuesto al interrelacionar lo cognitivo, lo afectivo y lo conductual.

Tiene un *carácter contextualizado y flexible*, ya que está diseñada para estudiantes adultos de marcada heterogeneidad, del mismo modo es susceptible a transformaciones, adecuaciones y adaptaciones de acuerdo con el contexto en que se aplique, así como a las características de sus actores principales y a los resultados obtenidos con su aplicación.

Al tener presente los referentes antes descrito respecto a la metodología en cuanto a estructura y característica, se esboza de forma simplificada su corpus estructural donde se muestra la relación entre las etapas y sus respectivos procedimientos.

Métodos:

Se empleó como métodos el estudio de documentos para observar el tratamiento a la problemática, la caracterización del estudiante para determinar las particularidades de los sujetos implicados en la pesquisa.

Se aplicaron encuestas y entrevistas a la totalidad del estudiantado como instrumentos de diagnóstico y como fuente de información, así como a directivos y profesores para la recogida de opiniones.

Se utilizaron los relatos de vida para recoger información acerca de la trayectoria de vida de cada estudiante como aspecto personalizado dada las características de la metodología.

CONCLUSIÓN

Desde la perspectiva de lograr un desarrollo integral de la personalidad de los estudiantes en la Educación de Adultos, la propuesta enriqueció el marco teórico-práctico del proceso de formación de valores dada la carencia de propuestas para tal finalidad en esta educación; a partir de la introducción en este subsistema de un proyecto educativo estudiantil que condujo al protagonismo del estudiantado con su implicación dentro de este y su relación directa con el contexto ecoidentitario. Además, la inclusión del proyecto educativo estudiantil como componente dinamizador de la metodología permitió demostrar que es factible perfeccionar el proceso educativo del estudiante en la Educación de Adultos con la inserción de propuestas prácticas que circunscriban contextos, como el ecoidentitario, que enriquecen la personalidad de sus actores principales.

BIBLIOGRAFÍA

1. Arteaga Pupo, F., (2002) Propuesta didáctica para su empleo en las Aulas Martianas de noveno grado en la enseñanza media básica. Tesis doctoral, Universidad de Las Tunas, Cuba.
2. Báxter Pérez, E. (2007) La educación en valores ¿Opción o imperativo del mundo de hoy? La Habana: Editorial Educación Cubana.
3. _____. (2007) Educación en valores. Tarea y reto de la sociedad. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
4. Bermúdez Morris, R y col. (2002), Dinámica de grupo en Educación, su facilitación. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
5. Blanco Pérez, A y col. (2003) "Fundamentos metodológicos para el trabajo en la formación de valores". Filosofía de la Educación, Selección de textos. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
6. Caballero Hernández, H. I. (2008) La formación valor responsabilidad en los estudiantes del Curso de Superación Integral de la Educación de Jóvenes y Adultos

- desde la aplicación de actividades didácticas formativas. Tesis de Maestría, Universidad de Las Tunas, Cuba.
7. Canfux Gutiérrez, J (2007) Pedagogía de la educación de jóvenes y adultos. La Habana: Órgano editor de la Educación Cubana.
 8. De Armas Ramírez, N. y col. (2011) Resultado Científico en la investigación educativa. La Habana: Editorial Pueblo y Educación,.
 9. Fabelo Corzo, J.R (1996): "La crisis de valores: conocimientos, causas y estrategias de superación". La formación de valores en las nuevas generaciones. "Una Campaña de espiritualidad y Conciencia". La Habana: Editorial Ciencias Sociales.
 10. Fariñas León, G.: (2005) "Valores, actividad y comunicación". Psicología, Educación y Sociedad. Un estudio sobre el desarrollo humano. La Habana: Editorial Félix Varela.
 11. Jardinot Mustelier, L. R. (2012) Los proyectos educativos: su carácter integrador en el desempeño profesional del docente de preuniversitario. Compendio de trabajos de posgrado para asignaturas de ciencias. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
 12. Martí, José. (1975), Educación popular, Obras Completas, La Habana, Ed. Pueblo y Educación, T.7.
 13. Sánchez Cortina R.C.y Quiñones Reyna D. A. (2013) ¿Andragogía o Pedagogía de Adultos? En: Revista Cubana de Educación Superior. Centro de Estudio para el Perfeccionamiento de la Educación Superior. Universidad de La Habana. ISSN 0257 - 4314. La Habana.

PROPUESTAS DE ACCIONES PARA POTENCIAR LA CREATIVIDAD MOTRIZ EN NIÑAS Y NIÑOS DEL SEXTO AÑO DE VIDA.

Mayelin Pérez Herrera mpherrera@fcf.uho.edu.cu.

María del Carmen Díaz Rodríguez mddiaz@fcf.uho.edu.cu

Universidad de Holguín Cuba.

RESUMEN

Hablar de Creatividad en estos tiempos es hablar de Educación en su versión más crisolada y es que un país se mide por el desarrollo cultural, tecnológico y social de sus personas, buscando una transformación desde un punto de vista personal, profesional y social comunitario.

Desde el área de Educación Física, también, se desarrolla la Creatividad, pero desde la motricidad es decir una Creatividad Motriz, porque desde esta área se aporta con las actividades lúdicas, actividades expresivas, deportivas, recreativas y culturales, que permiten de una u otra manera estimular y potenciar la Creatividad Motriz en un ambiente creativo, donde se motive y eleve un autoestima que favorece al desarrollo de la misma.

En el Círculo Infantil Amiguitos de la Paz, del municipio Holguín, se detectaron insuficiencias referidas a la creatividad motriz en niñas y niños del sexto año de vida, lo que dificulta el desarrollo de las habilidades motrices básicas en estas edades, a través del diagnóstico realizado, posterior a la observación a los festivales municipales y provinciales de la lección de la clase de Educación Física.

Para ello se utilizaron métodos del nivel teórico, empíricos, del nivel estadístico: entre los que se encuentran la observación, entrevista y encuesta, el grupo de discusión, entre otros. Como principales resultados se encuentran que la investigación permitió diagnosticar la urgencia de diseñar acciones para potenciar la creatividad motriz en estas edades, siendo una herramienta de valor para el estudio de la misma.

Palabras claves: creatividad, acciones potenciar

Summary

To talk about Creativity in this day and age is to talk about Education in its version plus crisolada and it is that a country measures itself for his people's cultural, technological and

social development, looking for a transformation from one point of personal sight, professional and social communal.

From the area of Physical Education, also, the Creativity develops, but you are to say a Driving Creativity, because from this area one makes a contribution with the activities related to games, expressive, sports, recreational and cultural activities, from the motivity that they allow one way or another stimulating and to increase the power of the Driving Creativity in a creative environment, where it be motivated and lift one self-esteem that favors the development of the same.

In the Infantile Circle Lovers of Peace, of the municipality Holguín, insufficiencies referred to the driving creativity in girls and children of the sixth year of life detected themselves, that makes difficult the development of the driving basic abilities in these ages through the realized, later diagnosis, to the observation to the municipal and provincial festivities of the lesson on the order of Physical Education.

They utilized methods of the theoretic level, empiricists, of the statistical level for it: Enter the ones that find the observation, interview and opinion poll, the group of discussion, between other ones. As principal results find that investigation allowed diagnosing the urgency to design actions to increase the power of the driving creativity in these ages, being a tool of value for the study of the same.

Key words: Creativity, actions increasing the power of

INTRODUCCIÓN

La educación preescolar juega un papel importante en lograr aspectos del desarrollo y la formación integral de la personalidad del niño, preparado para enfrentar las contradicciones que ante él se presenten al finalizar esta etapa, que se expresan en una nueva situación social del desarrollo: su ingreso a la escuela, con nuevas exigencias de una actividad tan compleja como el estudio cambia el sistema de interacciones con los que lo rodean y la interacción entre los procesos y funciones psíquica. Asimismo, la actividad infantil se presenta con unos rasgos que la convierten en algo esencialmente creativa (Marín Viadel, 1991).

La creatividad proviene etimológicamente del vocablo creare o “sacar de la nada” y de creceré, “crecer”; así que todo acto de creación hace crecer a la persona que lo logra. (Martínez)

En los foros internacionales, el tema gana la atención de especialistas de diversas ramas de conocimiento y es lógico porque el estudio de los procesos creadores debe ser integral

como lo es el desarrollo de la personalidad; además, cada vez se verifica con mayor seguridad que una educación de calidad es aquella que logra incrementar la creatividad como condición básica de plenitud del ser humano.

La UNESCO, en su comisión internacional sobre la educación en el siglo XXI, ha señalado cuatro pilares básicos para hacer frente al porvenir, con criterio renovador, lo cual coincide con estos objetivos que se señalaban: “Aprender a conocer “; “ Aprender hacer “; “Aprender a vivir juntos “ y “Aprender a ser “ son estos cuatro pilares, los que sin dudas, deben guiar teóricamente la verdadera educación , la educación de calidad, que exige hombres altamente creadores.

La creatividad ha sido objeto de estudio en diferentes ramas del saber con diferentes enfoques y propósitos por varios autores, entre los que se destacan: Lowenfeld y Lambert, (1961); Bojalil, (1981); García, (1987); Prigorov y Yatsenko, (1987); Rodríguez,(1987,1995); Guilford, (1972); Chivás, (1992); Saturnino de la Torre, (1992); Heller, (1993); Minujín, (1993); Menéndez, (1994); Betancourt, (1994); Mitjás, (1995); Martínez, (1990, 1994, 2005); entre otros. Esta es desarrollada desde el punto de vista de la persona y como expresión de la personalidad, aunque existen otros enfoques referidos a estos autores.

En la provincia de Holguín referente a esta temática, se encuentran los trabajos de Luis R. Jardín(1998) establece un modelo pedagógico que posibilite dirigir el aprendizaje por los alumnos de la modelación de conceptos biológicos, en la asignatura Ciencias Naturales de sexto grado, a nivel creativo. *Laguna Marbelis* (2010) Tareas docentes para estimular la creatividad en el dominio cognitivo cálculo en los escolares de tercer grado del centro escolar Joaquín García Fernández, el cual elabora tareas docentes para estimular la creatividad en el dominio cognitivo cálculo, a través del uso de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones y los juegos didácticos, en los escolares de tercer grado.

López Raúl (2010), el cual elabora tareas docentes dirigidas a estimular la creatividad a través de la construcción de textos en escolares de sexto grado. Peña Yannis (2010) Elabora actividades en el área de Nociones Elementales de Matemática para contribuir al desarrollo de la creatividad en los niños del grado preescolar del centro escolar “Orlando Regalado Acosta” del municipio Sagua de Tánamo.

Son escasos los estudios realizados sobre la creatividad motriz y una de las causas que pueden justificarlo, como lo corrobora el grupo de investigación CREAM, es la falta de variedad de instrumentos de recogida de datos sobre este aspecto. Se necesitan

instrumentos que permitan al docente indagar y tomar decisiones sobre el proceso de enseñanza llevado a cabo y de esta forma mejorar su eficacia. El docente debe investigar el proceso de aprendizaje de sus alumnos de tal forma que le proporcione un constante feedback, que le permitan revisar y mejorar su proceso de enseñanza.

En el campo de la creatividad motriz, se podrían ubicar aquí los trabajos del grupo contraste de la Universidad de la Coruña, dirigido por Eugenia Trigo para quienes la creatividad motriz debe ser la posibilidad de considerar el sujeto como una totalidad y el movimiento como un todo holístico que involucre al ser, sentir y saber (Trigo y colaboradores 2000).

En el año 2000 Napoleón Murcia Peña en su investigación "La Creatividad Motriz. Una Necesidad de Exploración Pedagógica" expresa que para poder generar programas que potencien el desarrollo de la creatividad motriz, es necesario primero estructurar un sistema de evaluación que reconozca el sujeto y el movimiento como totalidad y particularidad, cuya existencia implica la regulación sistémica del uno y del otro. O sea, que para estudiar la creatividad motriz, no es posible fraccionar el movimiento ni separarlo de lo que el sujeto piensa, conoce y siente. (Murcia.2000).

El desarrollo de la creatividad motriz es una necesidad del proceso de enseñanza-aprendizaje de todos los niveles educativos, pero mucho más en la primaria, en donde a pesar de su gran cantidad y diversidad de aspectos a considerar, debe convertirse en una exigencia cotidiana que nos permita aportar al alumnado los suficientes conocimientos y experiencias enriquecedoras, como para que puedan dar respuestas adecuadas a los constantes y acelerados cambios que experimenta. (Cenizo Benjumea y Fernández Truhán.2004)

El desarrollo motriz de la capacidad creadora de cada alumno debe ser un elemento imprescindible en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Educación Física. Para ello, partimos de los siguientes conceptos de creatividad motriz:

"la capacidad intrínsecamente humana de vivir la corporeidad para utilizar la potencialidad (cognitiva, afectiva, social, motriz) del individuo en la búsqueda innovadora de una idea valiosa" (Maestu y Trigo 1998: 623).

Por su parte Ruiz (1995), considerara que una persona es motrizmente creativa si es capaz de producir múltiples respuestas variadas y únicas ante un estímulo o una situación.

Posteriormente autores como Murcia, Vargas y Puerta (1998), asocian la creatividad motriz no sólo con el movimiento y con la calidad del mismo, sino también con la variabilidad y la originalidad, buscando espacio para la imaginación y nuevas formas de crear, desarrollando estas relaciones del movimiento del pensamiento y la afectividad.

Gadner (1998), creatividad motriz o cenestésico corporal, como la denomina, La creatividad motriz debe ser la posibilidad de considerar el sujeto como una totalidad y el movimiento como un todo holístico que involucre al ser sentir y saber (Trigo y colaboradores 2000).

(Murcia.2000) O sea, que para estudiar la creatividad motriz, no es posible fraccionar el movimiento ni separarlo de lo que el sujeto piensa, conoce y siente.

Trigo (2001) definiéndola posteriormente como “la capacidad intrínsecamente humana de expresar la corporalidad utilizando toda su potencialidad.

Por todo lo antes expuesto se considera a la creatividad motriz como la “capacidad psíquica para formular y resolver situaciones que se le presentan al sujeto a la hora de realizar una actividad física. Verdecia (2013)

En el municipio Holguín, partiendo de las observaciones de las actividades programadas presentadas en los Festivales de la clase de Educación Física Preescolar municipales, provinciales y luego de aplicar un diagnóstico inicial en el sexto año de vida del Círculo Infantil Amiguitos de la Paz, se detectaron las insuficiencias referidas a:

- ☀ En los programas, orientaciones metodológicas y otros documentos de la etapa preescolar, no se ofrecen las vías metodológicas para potenciar la creatividad motriz en los niños.
- ☀ Limitadas respuestas motrices, que dificultan la potencialidad de la creatividad motriz en los niños.
- ☀ Ejecución de los movimientos con limitada originalidad, flexibilidad y fluidez motriz.

Tales limitaciones gravitan desfavorablemente en el desarrollo del potencial creativo de nuestros educandos y, de hecho, constituyen la causa fundamental que ha condicionado la presente investigación.

Al tomar en consideración los elementos que argumentan la situación problemática descrita se determinó como problema científico:

¿Cómo potenciar la creatividad motriz en niñas y niños del sexto año de vida del Círculo Infantil Amiguitos de la Paz, del municipio Holguín?

Para dar solución a esta problemática se define el siguiente objetivo:

Diseñar acciones para potenciar la creatividad motriz en niñas y niños del sexto año de vida del Círculo Infantil Rayitos de Sol, a través de la clase de Educación Física del municipio Holguín.

En correspondencia con el objetivo propuesto se formulan las preguntas científicas siguientes:

- 1- ¿Qué fundamentos teóricos metodológicos sustentan la creatividad motriz en niñas y niños del sexto año de vida?
- 2- ¿Cuál es estado actual de la creatividad motriz en niñas y niños del sexto año de vida del Círculo Infantil Rayitos de Sol, a través de la clase de Educación Física del municipio Holguín?
- 3- ¿Qué elementos conforman las acciones para potenciar la creatividad motriz en niñas y niños del sexto año de vida del Círculo Infantil Amiguitos de la Paz, a través de la clase de Educación Física del municipio Holguín?
- 4- ¿Qué factibilidad poseen las acciones para potenciar la creatividad motriz en niñas y niños del sexto año de vida del Círculo Infantil Amiguitos de la Paz a través de la clase de Educación Física del municipio Holguín?

Para concretar las mismas se definen las siguientes tareas de investigación:

- 1- Determinar los fundamentos teóricos metodológicos que sustentan la creatividad motriz en niñas y niños del sexto año de vida.
- 2- Diagnosticar el estado actual de la creatividad motriz en niñas y niños del sexto año de vida del Círculo Infantil Amiguitos de la Paz, a través de la clase de Educación Física del municipio Holguín.
- 3- Elaborar acciones para potenciar la creatividad motriz en niñas y niños del sexto año de vida del Círculo Infantil Amiguitos de la Paz, a través de la clase de Educación Física del municipio Holguín.
- 4- Constatar la factibilidad de las acciones para potenciar la creatividad motriz en niñas y niños del sexto año de vida del Círculo Infantil Amiguitos de la Paz , a través de la clase de Educación Física del municipio Holguín.

Para el desarrollo de esta investigación se utilizaron los siguientes métodos y técnicas de investigación:

Nivel teórico:

Análisis y síntesis: la revisión bibliográfica, permitió la caracterización científica de los fundamentos teóricos de la creatividad motriz.

Inducción y deducción: sobre la base de la descripción de los datos empíricos obtenidos, establecer generalizaciones, deducir de los datos y de la teoría existente las características y relaciones fundamentales, entre las acciones y su propuesta en el contexto educativo.

Histórico-lógico: permite conocer los antecedentes él y desarrollo de las principales insuficiencias que han sustentado el proceso de la creatividad motriz en la Enseñanza Preescolar.

Nivel empírico:

La observación: participante y no participante para constatar los indicadores definidos para la valoración de la creatividad motriz en niñas y niños del sexto año de vida.

Encuesta: iniciales y finales, a los padres para conocer datos de interés, sobre el conocimiento que tienen las maestras del grado preescolar sobre la creatividad motriz en estas edades.

Entrevistas:(semiestructuradas): iniciales y finales para obtener datos sobre el objeto de estudio, entrevista a la promotora y maestra del grado preescolar.

Grupo de discusión: como método de la investigación para profundizar en la factibilidad de las acciones, el logro que se obtendrá en el proceso de la creatividad motriz.

Técnicas estadísticas y de procesamiento de la información:

Cálculo porcentual: como técnica estadística y/o de procesamiento de información, con el objetivo de procesar los datos recopilados para poder hacer las generalizaciones necesarias en cuanto a la población seleccionada.

DESARROLLO

Potencialidades del proceso educativo en la Educación Preescolar para el desarrollo de la creatividad en los niños.

La educación analizada como función de la sociedad, según A. Blanco (2002) constituye el medio fundamental para la socialización del sujeto, pues a través de ella la sociedad logra la asimilación y objetivación en cada individuo, de los contenidos socialmente válidos, expresados en los sistemas de normas y valores aceptados por la misma sociedad, es decir, el niño recibe del mundo que le rodea los conocimientos, hábitos y habilidades necesarios para relacionarse y desarrollarse.

En correspondencia con ello se debe garantizar una buena educación, reto a alcanzar en la actualidad, que es posible lograr si se prepara al educador para que dirija el proceso educativo con calidad a través del empleo de medios donde se incluya el conocimiento, la preparación y la organización consecuente del mismo.

El proceso educativo en la etapa preescolar se constituye por dos funciones fundamentales, la desarrolladora y educativa, debido a las características de esta edad, donde las posibilidades de desarrollo de los niños de edad preescolar son extraordinarias y constituyen la base para la personalidad futura, lo que sugiere que se creen las condiciones de vida y educación necesarias que las estimulen.

De igual forma, se debe organizar este proceso con calidad pues su fin es lograr el desarrollo integral de los niños, lo que se refiere tanto a su desarrollo físico, como a sus particularidades, cualidades, procesos y funciones psicológicas y a su estado nutricional y de salud, debido a que en esta etapa continúa una intensa maduración del organismo, particularmente del sistema nervioso y de la actividad nerviosa superior, los que se fortalecen y se refleja en el aumento de la capacidad de trabajo y ampliación de la vigilia.

Es por ello que entre sus principios se encuentra que el niño ocupe un lugar central, protagónico, lo que significa que todo lo que se organice y planifique debe estar en función del niño y tener como fin esencial su formación ya que es característico en estas edades el desequilibrio de los procesos nerviosos, la excitación predomina sobre la inhibición, por lo que se hace imprescindible la combinación de actividades dinámicas con otras más sedadas, donde sea el juego el hilo conductor y motivacional que pueda lograr un cierto equilibrio en estos procesos.

El proceso educativo debe caracterizarse por ser participativo, colectivo y cooperativo, donde los niños sean capaces de organizar, participar e interactuar con sus compañeros en las diferentes actividades que se realicen.

En la organización del proceso educativo, se debe considerar las condiciones en que transcurre el mismo, no se debe concretar solamente la asimilación de determinados contenidos en los niños sino que es necesario que se influya en el hábito de trabajar activamente y de forma creadora.

Esta organización se estructura sobre la base del enfoque integral de la solución de las tareas de la educación multifacética, sobre la base de la unidad del contenido educativo- instructivo, de los métodos y de las formas organizativas.

El criterio anterior es de gran importancia debido a que sobre las bases científicas ha de estructurarse el sistema de influencias educativas. Cuando se analiza el proceso educativo, se tiene que tomar en consideración sus componentes fundamentales, los que en su unidad y sistematicidad determinan la estructura del proceso, estos son: objetivo, contenido, métodos, medios, evaluación y formas organizativas.

Esto significa que la Educación Preescolar no se puede estructurar mediante la organización de actividades que requieran una constante atención voluntaria, la utilización de elementos lúdicos y el cambio frecuente de las formas de actividad permitirán mantener la atención infantil a un nivel suficientemente alto, es por ello que las formas organizativas se subdividen de acuerdo a diferentes criterios: número de participantes, nivel de independencia, tipos de actividades que realizan, alternativa que se utiliza el espacio- tiempo que ocupan.

Dentro de las diferentes actividades que realizan los niños se pueden encontrar las actividades programadas, especialmente concebidas para las distintas áreas de conocimiento y desarrollo, su forma de organización depende de su contenido y del nivel de desarrollo de los niños.

En las formas organizativas de trabajo, correspondiente al área de motricidad incluiremos: La actividad programada de motricidad, la gimnasia matutina, la actividad motriz independiente, los juegos motores, la actividad recreativa, los paseos y excursiones y los festivales.

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS.

Entrevistas al personal docente (ver anexo 1)

Luego de aplicar las entrevistas al personal docente (ver anexo 1) se pudo constatar que de las 3 entrevistadas, todas, para un 100%, tienen un criterio acertado sobre la creatividad, expresando que es crear algo nuevo transformando la realidad de acuerdo con los conocimientos que uno posee.

Del personal docente entrevistado, 3 manifiestan que la imaginación es el fundamento psicológico potenciador de la creatividad para un 100%.

Las 3 docentes para un 100% opinan que sus niños son creativos cuando crean algo que no existe en la realidad.

Ejemplo:

Se le pide al niño que dibuje una silueta de objetos que utilizan los deportistas, este lo hace pero además, da la idea de crear otro objeto similar al que ya dibujo.

Todo el personal docente entrevistado considera que los niños son más creativos en la actividad motriz independiente para un 100%, aunque una plantea que en las actividades de motricidad los niños son creativos para un 33.3%.

Se constató que 2 docentes para un 66.6% plantean que ellos desarrollan la creatividad en los niños a través de las actividades de motricidad, así como en la actividad independiente, un docente plantea que la creatividad se desarrolla en todo momento de la vida del niño y que los juegos de roles son la actividad rectora para potenciar la creatividad motriz.

Las 3 entrevistadas para un 100% plantean que las actividades que se realizan para desarrollar la creatividad motriz no son suficientes, le atribuyen este resultado al hecho de que existen limitaciones en su formación en este sentido y, por otra parte, por no recibir la suficiente preparación metodológica postgraduada que le permita en el desarrollo del proceso pedagógico para desarrollar la creatividad motriz en estas edades.

A ello agregaron la ausencia de bibliografía y documentación sugerente acerca de esta temática.

Mediante esta entrevista se pudo constatar que el 100% de las docentes no poseen los conocimientos suficientes sobre este aspecto del desarrollo infantil, por lo que resulta necesaria una mayor preparación metodológica que le permita en el contexto del proceso pedagógico a desarrollar sobre la creatividad motriz.

Los resultados que a continuación se describen los cambios obtenidos en tales sujetos en correspondencia con la acción transformadora de las acciones propuestas.

Resultados del método grupo de discusión.

Análisis e interpretación

Especialistas del municipio y provincia: 2

Directivos de la escuela: 1

Profesores de Educación Física: 2

Profesores de Educación Física de la FCF: 3

Promotoras del Programa Educa tu Hijo: 2

Maestras del grado preescolar: 2

Con el objetivo de conocer el estado de opinión que tienen los especialistas del municipio, los profesores de Educación Física acerca de cómo potenciar la creatividad motriz en niñas y niños del sexto año de vida, si contribuye el logro del objetivo por el cual se elaboró, el nivel de satisfacción práctica del material como solución al problema y

posibilidades reales de su puesta en práctica., así como los beneficios que tributará en la práctica.

Para corroborar la factibilidad de las acciones propuestas, en esta actividad participó 2 especialistas del municipio, 2 profesores de Educación física, 3 profesores de Educación Física de la Facultad de Cultura Física., 2 promotoras del Programa Educativo Hijo, y 2 maestras del grado preescolar con experiencia en su labor profesional.

Se solicita que ofrezcan las ideas y criterios sobre las deficiencias e insuficiencias que presentan las acciones, su concepción teórica y que pudiera presentar las mismas al proponerlas. Se expuso a los presentes las acciones con sus etapas, los elementos y niveles de preparación profesional a tener en cuenta para la planificación de las mismas y de una vez emitir sus consideraciones.

Los criterios de factibilidad empleados se relacionaron con:

1- Consideran acertados los criterios que se enuncian para la realización de la propuesta para potenciar la creatividad motriz.

2- La concepción de la misma permite su aplicación en diferentes contextos.

3- Sirve de preparación a todas las personas que interactúan de una forma u otra con niñas y niños de estas edades y sobre todo se puede llevar al contexto familiar.

4- Evalúan de forma positiva la propuesta, y consideran que las acciones potencian la creatividad motriz en niñas y niños de esta edad.

5- A manera de conclusión es aprobada la factibilidad de la propuesta, por su carácter novedoso, integrador y sobre todo por las posibilidades de generalización

Propuesta de las acciones para potenciar la creatividad motriz.

Actividad 1

Título: ¿Qué debo hacer?

Objetivo: responder corporalmente ante situaciones imaginarias dadas.

Materiales: su propio cuerpo.

Desarrollo: la maestra motivará dándole la indicación al niño con que parte del cuerpo debe de dar la respuesta a partir de una situación planteada. Luego el pequeño va ejecutar la situación presentada por la misma. Se evitarán las demostraciones.

Ejemplo 1: el niño ejecuta haciendo uso de las partes de su cuerpo.

Situación: correr como el deportista.

Luego se les realizarán preguntas para que el niño verbalice lo que hizo.

¿Qué acción ejecutó el niño? (Correr).

¿Con cuáles partes del cuerpo? ().

Ejemplo 2: ejecutar el salto haciendo uso de las piernas.

Situación: el niño salta las veces que la maestra le orienta.

La maestra orientará que a la orden de ella ejecuten el salto.

¿Qué acción realizaron los niños?

Variante: idem pero por parejas o grupos.

Actividad: 2

Título: Los deportistas.

Objetivo: identificar y nombrar los deportes que se les presentan.

Materiales: siluetas de diferentes deportes o fotos.

Desarrollo: la maestra les orienta formar dos equipos, los cuales los niños los identificarán por un nombre dado por los propios niños. Luego se les explicará en qué consiste el juego. A la orden de la maestra saldrá un niño de cada equipo hasta donde se encuentran las siluetas.

La maestra le indicará a cada uno que es lo que va a identificar y la habilidad que va a demostrar y como lo va a hacer.

Ejemplo:

- El deporte natación.
- El deporte atletismo con sus eventos.
- El béisbol.

Variante: utilizar otros deportes.

Actividad: 3

Título: Expresión y comunicación

Objetivo: favorecer las expresiones corporales a través de actividades físico-gestuales.

Materiales: tarjeta con la narración, su propio cuerpo.

Desarrollo: la maestra contará una narración cargada de simbolismo, en la que intervengan personajes característicos que los niños puedan interpretar con su cuerpo y voz a la vez que confieren dinamismo a la historia narrada.

Variante: aportar música o efectos de sonido (hay discos especializados), para que los niños encuentren mayor motivación y realismo en su representación motora.

Variante: por parejas uno hace de espejo del otro con movimientos muy globales del cuerpo.

Variante: por grupos hacer una representación gestual (sin desplazamiento).

CONCLUSIONES

Tras analizar los fundamentos del estudio puede concluirse:

- ✨ Los fundamentos teóricos metodológicos sustentan que las acciones son una herramienta de valor, para potenciar la creatividad motriz en niñas y niños del sexto año de vida.
- ✨ El diagnóstico arrojó las insuficiencias existentes en la creatividad motriz en niñas y niños del sexto año de vida del Círculo Infantil Amiguitos de la Paz, a través de la clase de Educación Física en el municipio Holguín.
- ✨ Las acciones diseñadas potencian la creatividad motriz en niñas y niños del sexto año de vida del Círculo Infantil Amiguitos de la Paz, a través de las clases de Educación Física en el municipio Holguín.
- ✨ Se demostró la factibilidad de las acciones para potenciar la creatividad motriz en niñas y niños del sexto año de vida del Círculo Infantil Amiguitos de la Paz, a través del grupo de discusión.

BIBLIOGRAFÍA

1. Amabile, T. (1996). *The social psychology of creativity*. New York: Springer-Verlag.
2. Araya, Y. (2005). Una revisión crítica del concepto de creatividad. *Actualidades Investigativas en Educación*, 5 (1), 14-28.
3. EVELAND-SAYERS, B., Farley, R., Fuller, D., Morgan, D. & Caputo, J. (2009). Physical Fitness and Academic Achievement in Elementary School Children. *Journal of Physical Activity and Health*, 6, 99-104.
4. BARCIA, M. (2003). Educación de la creatividad. En J.L. GALLEGO y E.
5. BENEDICO, I. (2006). Creatividad en la conciencia y expresión de la corporeidad. En S. De la Torre y V. Violant (Coords.), *Comprender y evaluar la creatividad. Un recurso para mejorar la calidad de la enseñanza*. Vol. 1. Málaga: Aljibe.
6. BERRUEZO, P.P. (2000). Hacia un marco conceptual de la psicomotricidad a partir del desarrollo de su práctica en Europa y en España. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 37, 21-33.
7. BERRUEZO, P.P. (2004). El cuerpo, eje y contenido de la Psicomotricidad. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*, 4 (4), 35-50.
8. BERMÚDEZ M, RAQUEL. *La creatividad y su desarrollo* / Raquel Bermúdez M, Lorenzo Pérez M. IPLAC.-- La Habana, 2000.--31p.
9. BERSTCH, J. (1983). La créativité motrice. *Education Physique et Sport*, 181, 46-48.

10. CAF, B., KROFLIC, B. y TANCING, S. (1997). Activation of hypoactive children with creative movement and dance in primary school. *Arts In Psychotherapy*, 24 (4), 355-365. Castellanos S, Doris. *Psicología para educadores*.-- La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1995.-- 289p.
11. CÓRDOBA LL, MARÍA D. Aprendizaje creativo. (Edición digital). ISP "Enrique J. Varona". --La Habana, 1997. --15p.
12. CENIZO, J.M. y FERNÁNDEZ, J.C. (2006). Los recursos materiales de educación física en la creatividad motriz. *Revista de Medios y Educación*, 28, 35-45.
13. FERNÁNDEZ Haro (Direct.). *Enciclopedia de educación infantil vol. II*. Archidona (Málaga): Aljibe.
14. GARAIRODIBIL, M. y TORRES, E. (1996). Evaluación de la creatividad en sus correlatos con inteligencia y rendimiento académico. *Revista de Psicología*, 1, 87-98.
15. GARAIRODIBIL, M. y PÉREZ, J.I. (2001). Impacto de un programa de arte en la creatividad motriz, la percepción y el autoconcepto en niños de 6-7 años. *Boletín de Psicología*, 71, 45-62.
16. HUANG, T. (2005). *Fostering Creativity: A meta-analysis inquiry into the variability of effects*. Trabajo de Graduación para optar por el grado de Doctor of Philosophy de la Universidad de Texas A&M.
17. HOWARD-JONES, P., Taylor, J., & Sutton, L. (2002). The Effect of Play on the Creativity of Young Children During Subsequent Activity. *Early Child Development and Care*, 122 (4), 322-328.
18. KOMARIC, E. y BRUTENICOVA, E. (2003). Effect of creativity training on preschool children. *Studia Psychologica*, 45, 37-42.

**LA REORIENTACIÓN VOCACIONAL EN EL PROCESO DE FORMACIÓN
DEPORTIVA EN LA PIRÁMIDE DE ALTO RENDIMIENTO.
VOCATIONAL REORIENTATION IN THE SPORTS TRAINING PROCESS IN THE
HIGH PERFORMANCE PYRAMID.**

MSc. Osniel Echevarría Ramírez.

Profesor Auxiliar (osnieler@gmail.com). Docente investigador:

Facultad de Cultura Física. Universidad de Las Tunas.

MSc. Yerenis Sarahis Tamayo Rodríguez.

Profesor Auxiliar (yerenistr@gmail.com). Docente investigador:

Facultad de Cultura Física. Universidad de Las Tunas.

Dr. C. Bernardo Jeffers Duarte.

Profesor Titular (bernardojd@ult.edu.cu). Docente investigador:

Centro de Estudios Pedagógicos de la Universidad de Las Tunas.

RESUMEN

El material aborda algunos pasos y procedimientos utilizados por el autor para la confección del diseño teórico de la investigación científica relacionada con la orientación vocacional deportiva y la selección de talentos deportivos, teniendo en cuenta la situación de los resultados competitivos y deportivos del deporte cubano en los últimos años en la arena internacional. Para ello se tuvo en cuenta el vertiginoso crecimiento del conocimiento científico y su casi inmediata difusión, en una realidad cada día más compleja en donde el conocimiento está profundamente afectado por factores sociales, criterios personales, políticos y económicos. No es una obra conclusiva, requiere de un enriquecimiento continuo y sistemático por parte de los investigadores, profesionales y directivos del deporte. El objetivo principal de la investigación está dirigido a la elaboración de una estrategia de transferencia del talento deportivo en la pirámide de Alto Rendimiento.

Palabras claves: reorientación vocacional deportiva, resultados competitivos y deportivos, transferencia de habilidades y capacidades, orientación vocacional, pirámide de alto rendimiento, talento deportivo.

SUMMARY

The material addresses some steps and procedures used by the author for the preparation of the theoretical design of scientific research related to the vocational orientation of sports and the selection of sports talents, taking into account the situation of the competitive and sporting results of Cuban sports in the last years in the international arena. For this, the vertiginous growth of scientific knowledge and its almost immediate diffusion were taken into account, in an increasingly complex reality where knowledge is deeply affected by social factors, personal, political and economic criteria. It is not a conclusive work, it requires continuous and systematic enrichment on the part of researchers, professionals and sport managers. The main objective of the research is aimed at the development of a strategy for the transfer of sports talent in the High Performance pyramid.

Keywords: sports vocational reorientation, competitive and sporting results, skills and abilities transfer, vocational orientation, high performance pyramid, sports talent.

INTRODUCCIÓN

La introducción de este trabajo resume la expresión del resultado del profundo ejercicio analítico, valorativo, crítico y reflexivo concerniente a la necesidad social de la presente investigación tomando como referencia los requerimientos del modelo ideal de los centros de Alto Rendimiento, criterios de personalidades del área del conocimiento concerniente al objeto tratado, lineamientos de la política económica y social del Partido Comunista de Cuba y los fundamentos estructurados en el Programa de Preparación Integral del Deportista (PPID).

En la sistematización teórica realizada se aprecia que el Deporte desde sus inicios ha sido aglutinador de multitudes, que aporta alegría y satisfacción a la población, que es un espacio que permite consolidar el carácter social y la identidad de todo un pueblo o nación. Con el triunfo de la revolución cubana en 1959, el desarrollo de las condiciones educacionales, la política deportiva encaminada a desarrollar las cualidades físicas y deportivas de aquellos niños y jóvenes dotados para el deporte, al objeto de desarrollar al máximo esas capacidades con fines competitivos, y la creación del Instituto Nacional de Deportes, Educación Física y Recreación (INDER), permitieron la apertura en 1977 de las Escuelas de Iniciación Deportiva Escolar (EIDE), una especificidad dentro del sistema educativo cubano que agrupa a los talentos deportivos más dotados de cada región, dentro

de sus objetivos principales se encuentra integrar la formación cultural general deportiva en función de formar un atleta integral.

En este contexto se reconoce la existencia de varios procesos considerados un aporte a la Pedagogía Deportiva Cubana por su enfoque integral y su concepción racional relacionados con la formación integral del talento deportivo, que tienen objetivos, acciones e indicadores que se aprecian implícita e implícitamente a partir de su generalización en las modificaciones curriculares aprobadas por el Ministerio de Educación (MINED) en el curso escolar 2009/ 2010, siendo de nuestro interés el relacionado con la formación deportiva.

En el Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI de Delors J. afirma: "La educación tiene la misión de permitir hacer fructificar sus talentos y sus capacidades de creación, implica responsabilizarse de sí mismos y realizar su proyecto personal..."³¹.

Lo antes citado deja claro la importancia del estudio y preparación incesante del entrenador deportivo, a partir de su disposición y esfuerzo personal, para obtener resultados integrales con el talento deportivo, estas ideas se encuentran de manera recurrente en la pedagogía cubana. José de la Luz y Caballero al referirse al maestro, afirmó "(...) además de saber, supiera enseñar y buscar por sí mismo los mecanismos que le permitirán perfeccionar su trabajo en el aula y fuera de ella"³².

Dicha afirmación permite reconocer que el entrenador deportivo orientado de manera correcta es capaz de fructificar al talento deportivo y de llevar adelante un proceso de ayuda a partir de los propios recursos que aporta el proceso de formación deportiva en el contexto actual, una orientación vocacional acorde con las necesidades del deporte cubano.

DESARROLLO

El ejercicio de sistematización de experiencia realizado y el análisis teórico permitió sobre una base valorativa, crítica y reflexiva, realizar el estudio de la evolución histórica del fenómeno estudiado contrastando las exigencias del modelo ideal con las manifestaciones de la situación actual de la cual surgieron ideas acerca de lo deseado tomando como

³¹ Delors J. [et al]. La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. Santillana. Ediciones UNESCO; 1996. Página 18

³² Cartaya, P. José de la Luz y Caballero. Ed. Ciencias Sociales. La Habana, 1988. Página 112.

referencia indicadores e hipótesis de trabajo y la identificación colectiva de la valoración causal, relacionada con los fundamentos teóricos comprometidos en la investigación.

La orientación vocacional comprometida con la colectividad, conforma el soporte esencial de las opciones en la vocación del talento deportivo, aspecto que resulta necesario para el logro de la aspiración social, expresada en la calidad, cualidad, conocimientos, habilidades y valores del entrenador deportivo para asumir, en mejores condiciones, la formación del talento deportivo, a partir del modelo cubano encaminado además a desarrollar las cualidades físicas y deportivas con fines competitivos.

En los últimos años debido a múltiples factores, el deporte cubano ha disminuido el nivel de los resultados deportivos y competitivos en la arena internacional. Los lineamientos 131 y 132 de la política económica y social del Partido Comunista de Cuba, hacen un llamado al perfeccionamiento integral del sistema deportivo cubano, contextualizado a las condiciones tanto nacionales como internacionales e invita a elevar la calidad y el rigor en la formación de atletas y docentes, desde la escuela y centros de Alto Rendimiento en los tres subsistemas de enseñanza.

Sin embargo llama la atención sobre manera que a pesar de toda la política económica y social sustentada en la constitución de la República de Cuba dirigida al desarrollo del deporte, aún se aprecian dificultades en el aprovechamiento y utilidad de las potencialidades del talento deportivo.

El número cada vez más creciente de bajas técnicas por año académico en las EIDE es una señal que nos indica la existencia de dificultades en las acciones de orientación vocacional y seguimiento y control del talento, que no permiten la utilidad de la evaluación de los periodos latentes para reorientar al talento deportivo hacia otra disciplina o actividad, tomando en consideración además que las bajas técnicas constituyen una contradicción prominente que reduce la posibilidad del desarrollo del deporte en Las Tunas.

Existen evidencias objetivas y puntuales en el mundo de talentos deportivos que han sido seleccionados inicialmente para un deporte y poco tiempo después causan baja técnica por criterios unilaterales sin tener en cuenta nuevos criterios de utilidad para su permanencia en la pirámide deportiva a partir de los conocimientos, habilidades y capacidades adquiridas en su formación deportiva que permiten reorientarlo hacia otra disciplina o actividad.

Lo antes expresado evidencia la necesidad de crear nuevas estrategias dirigidas al talento deportivo que permitan su permanencia en la pirámide de alto rendimiento a partir de una reorientación efectiva, acorde con la evolución de los periodos latentes y el desarrollo

adquirido en el proceso de formación deportiva, sobre la base de una concepción científica en el contexto pedagógico actual, aspecto este expresado en el lineamiento 125 de la política económica y social del Partido Comunista de Cuba, actualizada en el 2016.

Siendo consecuente con lo antes expresado, el entrenador deportivo de la EIDE enfrenta el reto de ofrecer respuestas científicas al proceso de formación deportiva donde el talento deportivo pueda **saber, saber hacer y saber ser**, para solventar situaciones cambiantes en la competición y la sociedad.

Para el logro de un desempeño que responda a tales exigencias, es necesario tener puntos de vista propios sobre funciones y tareas con fuerte sustento teórico, una valoración personal de su actividad profesional que le permita argumentar sus criterios y capacidad para confrontar estos ante las diferentes situaciones que se presentan en su actividad.

Precisamente el Modelo de la EIDE exige además que los entrenadores deportivos mediante la correcta selección, seguimiento y control del talento, unido al desarrollo del proceso de formación deportiva hagan fructificar en el talento deportivo, el autodidactismo, la autovaloración, la autoestima, la identidad, el amor por la patria, la cultura y el patriotismo para su crecimiento personal, así como la capacidad para solucionar de manera eficaz situaciones cambiantes en el proceso de formación deportiva.

El enfoque pedagógico de la orientación vocacional y el seguimiento y control del talento deportivo crean las bases para que desde el eslabón de base, se desarrollen condiciones para la reorientación del talento; sin embargo, en las observaciones realizadas se constata que no se aprovechan todas las potencialidades para incrementar su utilidad en el deporte, ello revela la existencia de una tendencia al desinterés por el deporte elegido cuando estos avanzan por la pirámide del Alto Rendimiento.

El incumplimiento de los indicadores de eficiencia en la etapa, unido a los criterios unilaterales para declarar baja técnica al talento deportivo, el criterio de evaluación profesoral establecida, la deficiente orientación vocacional, y la necesidad de completar la matrícula deportiva, son otras de las barreras que impiden llevar a cabo la reorientación y las exigencias sociales del deporte.

Dentro de las manifestaciones más significativas observadas se encuentran los criterios unilaterales para declarar las bajas técnicas, observándose además el no aprovechamiento de las potencialidades reales de transferencia de capacidades y habilidades del talento deportivo para su reorientación vocacional intra e interdisciplinaria deportiva según la evolución de los periodos latentes.

La búsqueda de solución a estas manifestaciones, nos lleva a una verificación epistemológica en tesis, artículos, monografías y literaturas especializadas relacionadas con la orientación vocacional y el seguimiento y control del talento deportivo en la pirámide de Alto Rendimiento.

Se reconoce que se han realizado estudios y aportes científicos desde diferentes aristas en estas áreas del conocimiento. Resultan significativos los estudios de: Bisquerra (1998), el cual plantea que la orientación vocacional no es un proceso puntual, sino continuo en el tiempo dirigido a todas las personas; Naranjo D. F. (2012), ve la necesidad de fortalecerla desde una visión integradora en la formación continua y permanente; Klever F. (2012), plantea que la orientación vocacional no solo informa, instruye y concientiza al individuo, sino ayuda a reflexionar sobre su propia realidad; Lemus C. JC (2013), refiere que este proceso ayuda a definir la personalidad en un momento de la vida.

Sin embargo a pesar de la complementariedad existente entre ellos, no se aprecian aspectos relacionados a la necesidad de una reorientación vocacional del individuo según la evolución de los periodos latentes.

Por otro lado se pudo comprobar la existencia de investigaciones que se han centrado en el proceso de formación deportiva, la selección, seguimiento y control del talento deportivo, mediante propuestas metodológicas, estrategias, modelos didácticos-pedagógicos y etapas para su ejecución donde se destacan por sus aportes las de: Leiva (2003), el cual plantea al referirse al proceso de selección del talento, que el uso de procedimientos predictivos en este proceso era posible; García et. Al (2003), aseguran que las variables que permiten identificar desde edades tempranas la posibilidad de un niño en convertirse en un atleta de alto logros, no son cuantificables en su totalidad, por lo tanto garantizar el éxito queda a espera en el transcurso del tiempo, con el éxito del mismo.

Mientras que Mukana, R. (2007), sugiere cuatro medidas organizativas fundamentales para la selección de talento: el examen masivo de los niños con el objetivo de orientar en las clases de acuerdo a los tipos de deportes; La selección de deportistas de perspectiva para el cumplimiento de grupos docentes, entrenamiento y perfeccionamiento deportivo; El examen y selección de deportistas de perspectivas en la competencias infantiles y juveniles.

En tanto Iznaga, M. (2009), distingue dos tareas fundamentales en dicho proceso que engloba las antes mencionadas de manera sintetizada: la planificación y la puesta en marcha. Este aspecto organizativo comprende la designación de todo el instrumento que respalda el proceso de detención en el que están presentes los medios, métodos y procedimientos para evaluar al talento.

Sin embargo ninguno de estos autores ni los antes consultados hacen referencia a la importancia de una reorientación del talento deportivo según la evolución de los periodos latentes.

En el curso escolar 2016-2017, en la EIDE Carlos Leyva González de la provincia de Las Tunas, 215 talentos deportivos causaron baja por diferentes causas, el 63% de ellas fueron por baja técnica, aspecto este que constituye una regularidad en los últimos años en el país; criterios unilaterales, la no existencia de estrategias dirigidas a la reorientación vocacional del talento deportivo según la evolución de los periodos latente y las características de la población tunera, son algunos de los aspectos que motivaron la investigación.

Al referirse al talento deportivo y comprender las insuficiencias epistémicas que inciden en la problemática objeto de estudio, que establece la impronta de una relación dialéctica y determinación valorativa causal en la lógica de esta investigación expresada en la insuficiencia de la sistematización epistemológica y praxiológica de la orientación vocacional del talento deportivo de la EIDE; Criterios de seguimiento reduccionista de potencialidades para la reorientación intra e interdisciplinar deportiva y la falta de estrategias de transferencia intra e interdisciplinar deportiva que permitan aprovechar las potencialidades del talento deportivo para su permanencia en la pirámide de Alto Rendimiento.

La falta de respuesta, explicaciones o soluciones concretas a las causas que generaron desde la teoría sistematizada las manifestaciones fácticas, nos indica la presencia de inconsistencias, fisuras, brechas e incongruencias teóricas que justifican la necesidad de una solución científica, por lo que se plantea como **problema científico**: Insuficiencia en los criterios de transferencia de habilidades y capacidades del talento deportivo de la EIDE, que limita la reorientación intra e interdisciplinar deportiva según evolución de los periodos latentes.

La EIDE, responde a la necesidad de formar de manera integral al talento deportivo para la alta competencia y la sociedad, por lo que se hace necesario para cubrir dicha expectativa crear nuevos criterios de utilidad para la reorientación intra e interdisciplinar deportiva para optimizar su permanencia en la pirámide de Alto Rendimiento, la cual es la categoría fundamental que presupone comprender dialécticamente la relación **sujeto-objeto y sujeto-sujeto**.

Es por ello que se precisa como **objeto de estudio** de la investigación la formación deportiva del talento deportivo de la EIDE. Para dar solución a las tareas de la investigación se formuló el siguiente **objetivo**: La elaboración de una estrategia para la reorientación intra e interdisciplinar deportiva del talento deportivo de la EIDE, sustentada en un enfoque de modelo contextualizado según criterios de transferencia en la evolución de los periodos latentes.

Luego de una sistematización, valoración y análisis del objeto partiendo de su definición y caracterización desde diferentes aristas, de lo abstracto a lo concreto, cuyos resultados revelan carencias en la reorientación dentro de las dimensiones que estructuran dicho proceso, se pudo precisar como **campo de acción**: Los criterios de utilidad para la reorientación intra e interdisciplinar deportiva.

La fundamentación epistemológica de la investigación se centró en la necesidad de revelar la peculiaridad distintiva de la dinámica de la formación del talento deportivo desde una perspectiva que vincule las exigencias formativas en el contexto actual de la competitividad, por lo que para dar solución al problema planteado se formuló la siguiente **hipótesis**: Una estrategia de transferencia de habilidades y capacidades en el seguimiento y control del talento deportivo sustentada en un enfoque de modelo de reorientación intra e interdisciplinar deportiva según evolución del periodo latente, contribuirá a la eficiencia, estabilidad y aprovechamiento del talento deportivo en los procesos de formación deportiva.

Para la concreción práctica de la investigación se sistematizaron referentes teóricos que sustentaron la estrategia para la reorientación intra e interdisciplinar deportiva del talento deportivo de la EIDE, determinándose las causas que inciden en las bajas técnicas del

talento deportivo de la EIDE y se puso en práctica la estrategia de transferencia para la reorientación intra e interdisciplinar deportiva del talento deportivo de la EIDE, de la que se pudo corroborar su efectividad.

Para el estudio de la literatura general y especializada concerniente al tema de la investigación y posterior sustento de la concepción teórica de la propuesta se utilizaron métodos de nivel teórico como: el histórico-lógico que favoreció el estudio del desarrollo histórico y lógico del proceso de formación deportiva y el seguimiento y control del talento deportivo, además de determinar las peculiaridades y tendencias que se manifiestan en la orientación vocacional.

El método análisis y síntesis permitió establecer elementos esenciales de la investigación, la relación existente entre ellos, el análisis de los datos y manifestaciones empíricas para determinar el problema y en el procesamiento de la información recopilada; el análisis y procesamiento de fuentes; hipotético-deductivo identificado con la hipótesis planteada; así como la triangulación mediante una sistematización teórica basada en un análisis valorativo, crítico y reflexivo, que permitió asumir posiciones teóricas para la fundamentación de la propuesta y recurso indispensable para la explicación de los resultados de cada una de las tareas en las diferentes fases de la investigación.

Para identificar y recolectar los elementos de juicios objetivos que corroboraron la existencia del problema científico de la investigación, fueron empleados los métodos de nivel empírico: la observación permitió la obtención de datos reveladores para el diagnóstico integral inicial, la caracterización y la verificación de la efectividad de la estrategia aplicada para lograr la reorientación vocacional intra e interdisciplinar deportiva del talento deportivo.

Mientras que la entrevista efectuada a entrenadores deportivos y directivos del Alto Rendimiento, permitió evidenciar las potencialidades y necesidades del talento deportivo, además de profundizar en los resultados del diagnóstico integral realizado.

La encuesta aplicada al talento deportivo de la EIDE, permitió adquirir información colectiva por consenso sobre el valor de la propuesta, de igual forma los talleres de opinión crítica y construcción colectiva, posibilitaron socializar los resultados entre los especialistas.

Como procedimiento metodológico se empleó la contrastación cualitativo – cuantitativa, tanto teórica como empírica, facilitó la determinación de las relaciones esenciales de la estrategia de intervención y el contraste de opiniones e ideas recogidas con diferentes instrumentos y en los talleres de reflexión pedagógica donde se evaluó la pertinencia de la estrategia.

Para el procesamiento de los datos obtenidos durante la aplicación de los instrumentos de investigación se empleó la estadística descriptiva.

CONCLUSIÓN

1. Los fundamentos teóricos de la investigación emergen de la valoración crítica de los referentes teóricos sobre el objeto, el campo y sus relaciones vistas de forma sistémica a partir de las dimensiones e indicadores que se emplearon en la caracterización del estado de dichas relaciones y la solución al problema científico que se resuelve.

2. La reorientación vocacional intra e interdisciplinaria deportiva es aquel proceso dinámico, permanente, eficaz y progresivo que inicia en el eslabón de base teniendo en cuenta la transferencia de habilidades y capacidades con las que cuenta el talento deportivo para su reorientación dentro o fuera de su deporte inicial según el periodo latente.

BIBLIOGRAFÍA

1. Arnal, J. Y otros: Investigación Educativa. Editorial Labor. S.A. Barcelona. 1994
2. Duarte. J. Gestión de sistematización para identificar los componentes del diseño teórico y metodológico de la investigación. Material de apoyo a la docencia. Las Tunas. Cuba. 2018.
3. Best, J.: "Cómo investigar en educación". Ediciones Morata S.A, Madrid, 1972.
4. Bisquerra, R. Métodos de investigación educativa. Ediciones CEAC. Barcelona.1989.
5. Bunge, M. La investigación científica. Editorial de ciencias Sociales. La Habana, 1972.
6. Cartaya, P. José de la Luz y Caballero. Ed. Ciencias Sociales. La Habana, 1988. Página 112.
7. Chirino, V. Investigación Educativa. Impresión Ligera. La Habana, 1997.
8. Castellanos B. y Duarte, J.: "Selección de Temas de Metodología de la Investigación Social". Editora Política, La Habana, 1982.
9. Cohen, L. Y Manion, L. Métodos de investigación educativa. Editora la Muralla. Madrid. 1990.
10. Delors J. [et al]. La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. Santillana. Ediciones UNESCO; 1996. Página 18
11. Echevarría. O y Tamayo. Y. Contextualización investigativa en el área de la Cultura Física y el Deporte en Cuba. Libro en formato digital Editorial REDIPE (95857440), Colombia. Abril de 2017.
12. Echevarría. O y Tamayo. Y. Contextualización Pedagógica y Uso Solidario del conocimiento. Capítulo: Pedagogía. Libro en formato

- digital. Editorial Redipe. Capítulo: Estados Unidos. Febrero de 2018.
13. Echevarría. O. y Tamayo. Y. Contextualización Investigativa y Uso Solidario del Conocimiento. Capítulo: Cultura Física y Deporte. Libro en formato digital. Editorial Redipe, Capítulo Estados Unidos. Febrero de 2018.
 14. Echevarría. O. y Tamayo. Y. Apropiación, generación y uso del conocimiento IV. Libro en formato digital. Editorial Redipe, Capítulo Estados Unidos. Febrero de 2018.
 15. Hernández Sampieri, R y otros. Metodología de la Investigación. Editorial McGraw-Hill. México. 1996.
 16. Selltiz. C. y otros: "Métodos de investigación en las relaciones sociales".
 17. Sierra, V. y Álvarez de Zayas, C. Metodología de la investigación Científica. Impresión Ligera. Bolivia. 1997.
 18. HURTADO DE BARRERA, Jacqueline. El [proyecto de investigación](#). Fundación Sypal – Editorial Magisterio. Bogotá, 2001.
 19. HURTADO DE BARRERA, Jacqueline. Metodología de la Investigación Holística. Sypal, Caracas, 2000.
 20. Glitz, B., Hamásu, C. & Sandstrom, H. (2001). "The focus group: a tool for programme planning, assessment and decision –making –an American view." Health Information and Libraries Journal, 18, 30-37.
 21. Silverman, D. (2000) Doing Qualitative Research: A Practical Handbook. London: Sage Publications.
 22. Tamayo. Y. y Echevarría. O. Apropiación, generación y uso solidario del conocimiento III. Editorial REDIPE (95857440). Capítulo Estados Unidos. Febrero de 2018

**LA MOTIVACIÓN POR LA DANZA EN LA FORMACIÓN INICIAL DE LOS
ESTUDIANTES DE LA CARRERA EDUCACIÓN ARTÍSTICA DESDE LA CREACIÓN
DANZARIA**

**THE MOTIVATION FOR DANCE IN THE INITIAL TRAINING OF THE STUDENTS OF
THE CAREER ARTISTIC EDUCATION FROM THE DANZARY CREATION**

Lic. Gabriela Sánchez Noguera. gabrielasn@ult.edu.cu.

Lic. Edith María Díaz Moro.

RESUMEN

La Educación Artística propone sensibilizar y estimular la capacidad creadora del estudiante para que el futuro cercano y lejano se convierta en el hombre capaz de transformar su medio ya sea familiar, laboral o social con el aporte de sus aptitudes innatas y que a su vez lo impulsara a buscar una mejor calidad de vida donde conserve el sentido de identidad, personal, regional y nacional. La danza, permite en gran medida comprender la historia de nuestro pueblo, como parte de sus tradiciones, costumbres, creencias y les ayuda a despertar sentimientos de amor. Ya que el éxito, está determinado en gran parte y depende en gran medida de la estimulación motivacional que reciban los estudiantes para elevar el gusto por la apreciación de la danza. En el aprendizaje de la danza, la motivación será factor clave para lograr el compromiso con la disciplina y la adherencia a sus métodos, ya que puede considerarse el más importante e inmediato determinante del comportamiento humano.

Palabras claves: motivación, danza, formación inicial, educación artística, creación danzaria

SUMMARY:

The Art Education proposes to sensitize and stimulate the creative capacity of the student so that the near and distant future becomes the man capable of transforming his environment, be it family, work or social with the contribution of his innate aptitudes and that in turn will impel him to look for a better quality of life where it retains a sense of identity, personal, regional and national. Dance, allows to understand the history of our people, as part of their traditions, customs, beliefs and helps them to awaken feelings of love. Since

success is largely determined and depends to a great extent on the motivational stimulation that students receive to raise the taste for the appreciation of dance. In the learning of dance, motivation will be a key factor in achieving commitment to discipline and adherence to its methods, since it can be considered the most important and immediate determinant of human behavior.

Keywords: motivation, dance, initial formation, artistic education, dancer creation

INTRODUCCIÓN

Martí vio en el arte algo esencial para la vida del hombre, para el enriquecimiento del ser humano “El arte aviva, agranda y estimula el ojo, y ennoblece, da percepción fácil y ansia de toda cultura.” (Martí, José. 1963.t. XV. p. 366). Según la concepción martiana, el arte es imprescindible, es muy necesario para la sociedad y para las naciones en general.

La formación de educadores es una tarea permanente desde el Triunfo de la Revolución Cubana de 1959. Las diferentes maneras de realizarse están condicionadas, por una parte, por las circunstancias histórico-sociales del devenir de la sociedad; y por otra parte, por los resultados del desarrollo científico de las diferentes Ciencias de la Educación. (Orestes, 2017)

Fidel Castro Ruz, señaló que la finalidad de estos cambios es extender y enriquecer los conocimientos de toda la población cubana, de modo que adquieran una cultura general en condiciones de equidad y justicia social.(Castro, 2004)

Lo anterior es legalizado en la Constitución de la República de Cuba proclamada el 24 de febrero de 1976, en su Capítulo V Educación y Cultura artículo 40 donde establece que: “la niñez y la juventud disfrutan de particular protección por parte del Estado y la sociedad, la familia, la escuela, los órganos estatales y las organizaciones de masas y sociales y tienen el deber de prestar especial atención a la formación integral de la niñez y la juventud”.

Desde los inicios del proceso revolucionario, sus principales protagonistas entendieron que era imprescindible para el sostenimiento de la nación y la garantía de su identidad, promover el más amplio programa cultural destinado a desarrollar la cultura general integral de nuestro pueblo creando así una vía para este noble fin.

En las Tesis y Resoluciones de Primer Congreso del Partido Comunista de Cuba (1975) se plantea: “Nuestra educación, fundamentada en la misión histórica y en los intereses de

la clase obrera, tiene como fin formar a las nuevas generaciones y a todo el pueblo en la concepción científica del mundo, es decir, la del materialismo dialéctico e histórico, desarrollar plenamente las capacidades intelectuales, físicas y espirituales del individuo (...) formar, en resumen, un hombre libre y culto, apto para vivir y participar activa y conscientemente en la edificación del socialismo”(1976: 273).

En los lineamientos 151 y 152 de la política económica y social del Partido y la Revolución (2011) aprobados en el VII Congreso del Partido Comunista de Cuba, se expresa la necesidad de formar con calidad y rigor al personal docente en cada provincia, elevando la efectividad del proceso docente - educativo.

La misión de la Educación Superior en Cuba es, según (Ginoris, 2009) es preservar, desarrollar y promover, a través de sus procesos sustantivos y en estrecho vínculo con la sociedad, la cultura de la humanidad.

También se precisa que el Estado, a fin de elevar la cultura del pueblo, se ocupa de fomentar y desarrollar la educación artística, la vocación para la creación y el cultivo del arte y la capacidad para apreciarlo. (Consejo de Estado, 1976)

Esos objetivos permiten proyectar la formación de profesionales promotores de la cultura, que logren como cualidad fundamental una profunda preparación básica [y especializada], para asegurar la capacidad de desempeñarse con éxito en las diferentes esferas de su futura actividad laboral (Batista, 2016).

Es entonces que el desafío de la educación artística consiste en modular de un modo eficaz, los valores de la cultura, los medios disponibles para la educación en las artes y los particulares perfiles de desarrollo de los estudiantes a educar.

La educación artística, promueve tanto la creatividad como la diversidad cultural en el mundo y debe verse como una asignatura con igual trascendencia que las demás ya que es un área fundamental dentro de la planificación curricular de cualquier escuela, porque permite a los alumnos acercarse al mundo de las artes, como la escultura, danza, música, pintura y teatro, entre otras, las cuales, con la práctica, pueden llegar a formar seres humanos más sensibles y creativos.

La Educación Artística brinda procedimientos y formas de trabajo que influyen directamente en el desarrollo de conocimientos, habilidades, capacidades generales y específicas en los estudiantes, (Seijas, 2011).

Teniendo en cuenta lo expuesto, la educación artística posee muchos beneficios como ayudar a reforzar la calidad en el aprendizaje, para que sea más dinámico y así, aumentar el interés y entusiasmo de los estudiantes y si bien, el arte o cómo ser artista, no se puede enseñar, si se puede empezar a formar personas aptas para ser profesionales en las artes para que lleguen a tener la sensibilidad suficiente para desarrollarla a lo largo de su vida.

DESARROLLO

En la carrera de Educación Artística se desarrollan tareas encaminadas a preparar al futuro educador para que pueda brindar ayuda en el proceso de desarrollo de la personalidad de sus estudiantes, descubrir sus potencialidades y limitaciones vinculadas a los problemas éticas-estéticos de manera que pueda aprender a tomar decisiones, hacer planes o proyectos de vida, y contribuir al desarrollo de su capacidad para apreciar el arte, cultivar su sensibilidad artísticas y propiciar un estado emocional positivo. También debe contribuir a la orientación adecuada de las técnicas de estudio y a la orientación vocacional de los educandos.

Le corresponde al futuro profesional de la carrera Licenciatura en Educación Artística, intervenir en la formación de un público capaz de comprender y apropiarse lo mejor de la cultura y el arte, así como estimular, promover y desarrollar procesos de apreciación del arte desarrollando una sensibilidad hacia los valores culturales e identitarios, su modo de actuar, compromiso con el entorno, el sentido crítico ante las manifestaciones artísticas culturales y el apego a las tradiciones.

Es por ello que es de vital importancia que los estudiantes de la carrera de Educación Artística se motiven por la danza, entendiendo por motivación: el proceso que inicia, guía y mantiene las conductas orientadas a lograr un objetivo o a satisfacer una necesidad. El interés que tiene el alumno por su propio aprendizaje o por las actividades que le conducen a él. El cual se puede adquirir, mantener o aumentar. (Reus, 1983) Ya que la adquisición de estos conocimientos que brinda la danza les permitirá adentrarse en el mundo maravilloso que brinda esta manifestación del arte, para contribuir en su desarrollo de conocimientos sobre la Educación Artística.

En el modelo del profesional de la carrera Licenciatura en Educación Artística (2016) en el objetivo 2 se plantea: Demostrar dominio del contenido de enseñanza y aprendizaje de la Educación Artística de las disciplinas de la carrera para una labor educativa eficaz, flexible e innovadora.

La participación en los proyectos comunitarios, la observación de actividades político-culturales, el intercambio con especialistas, profesores y en especial con los estudiantes, además de la experiencia profesional adquirida por el autor en su trabajo con los estudiantes de la carrera Educación Artística, le permitieron identificar en los estudiantes de la Licenciatura en Educación Artística algunas manifestaciones de insuficiencias que se sintetizan a continuación:

- Poco interés por desarrollar correctamente los pasos básicos.
- Desmotivación al realizar una improvisación
- Descoordinación en el momento de la creación

En este contexto se determina una contradicción que se genera entre las exigencias que se plantea al estudiante de esta carrera en la aspiración del Modelo del Profesional y la realidad que están asumiendo sobre el tratamiento a las manifestaciones del arte. Ya que se quiere lograr profesionales preparados para impartir clases de educación artística lo que implica todas las manifestaciones y orientar y ayudar en la preparación vocacional de sus estudiantes.

En relación con el proceso de motivación y del arte se pueden encontrar varios estudios realizados por diferentes autores, entre ellos, Mélik (1985), Ares (1989), Osborne (1989) Ruíz (1992), Sánchez (1992 y 2000), Morales (2001), Campo (2003), Acha (2004), Morriña (2005), Rumbaut (2005), Cabrera (1989 y 2007); que dirigen sus estudios al currículo, los métodos y los contenidos a desarrollar en las distintas asignaturas que comprenden la Educación Artística. Toledo (2008) establece en su investigación una metodología interdisciplinar para la apreciación artística en la Secundaria Básica; Rizo (2010) la apreciación artística en los Instructores de Arte; Seijas (2008; 2010), las expresiones representativas del arte local y ofrece precisiones metodológicas para el trabajo con la enseñanza preescolar. Batista (2016) ofrece un sistema de acciones para reafirmar la motivación profesional de los estudiantes de la carrera de agronomía. Orestes (2017) actividades didácticas para favorecer la educación artística en la formación inicial del licenciado en educación primaria desde la apreciación de las artes plásticas.

En su generalidad dichos autores se aproximan o desarrollan teorías con respecto a la definición, sistema operacional, niveles de desarrollo e indicadores. Sin embargo, no han sido suficientes para resolver, los problemas de motivación por la danza en los estudiantes de la carrera de Educación Artística. Se está haciendo referencia concretamente al

desarrollo de habilidades y conocimientos para favorecer la motivación por la danza, donde predomina la falta de interés, la desmotivación, y el escaso conocimiento sobre la danza.

Por lo que se requiere profundizar en el proceso de enseñanza-aprendizaje desde la formación inicial de los estudiantes de la carrera de la carrera Educación Artística, teniendo en cuenta que éste, a su vez, se prepara para dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura Educación Artística en la secundarias básica donde se encuentra presente la danza, lo que revela la insuficiencia teórica preliminar.

Las insuficiencias detectadas en la práctica nos permitió constatar como **problema científico**: ¿cómo contribuir a la motivación de la danza desde la creación danzaria en la formación inicial de los estudiantes de la carrera Educación Artística?

El **objeto de investigación**: el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Educación Artísticas en la formación inicial de los estudiantes de la carrera Educación Artística.

El **objetivo**: acciones dirigidas a la motivación por la danza en la formación inicial de los estudiantes de la carrera Educación Artística

Campo de acción: la creación danzaria.

Idea a defender: acciones dirigidas a la motivación por la danza que desarrollen las capacidades de improvisación, interpretación y creación, constituyen una vía para la Educación Artística desde la formación inicial de los estudiantes de la carrera Educación Artística.

Para lograr el objetivo de esta investigación se cumplirán las siguientes tareas científicas:

- Sistematizar los antecedentes históricos y referentes teóricos de la Educación Artística haciendo énfasis en la danza, desde la formación inicial de los estudiantes de la carrera Educación Artística.
- Caracterizar la danza en los estudiantes de la carrera Educación Artística de la Universidad de Las Tunas.
- Elaborar acciones de danza para favorecer la motivación de los estudiantes de la carrera Educación Artística.
- Valorar los resultados de la aplicación de las acciones para la motivación de la danza en los estudiantes de la carrera Educación Artística de la Universidad de Las Tunas.

Se le dará cumplimiento a las tareas a través de diferentes métodos científicos que se relacionan a continuación:

Métodos del nivel teórico:

- El histórico-lógico: para profundizar en la evolución y desarrollo de la Educación Artística, en lo general, y en la danza, en lo particular.
- Modelación: para el diseño y puesta en práctica de las acciones para la danza, que permiten favorecer la motivación de los estudiantes de la carrera Educación Artística.
- Sistematización teórica: que recoge los procedimientos lógicos del pensamiento como el análisis y la síntesis, la inducción y la deducción para la identificación del problema, el establecimiento de las tendencias históricas, los fundamentos teóricos, la interpretación de los datos empíricos y la elaboración de las actividades.

Métodos del nivel empírico:

- Observación: utilizada durante todo el proceso de investigación, desde la constatación del problema hasta la etapa de aplicación de las acciones, para obtener información directa e inmediata sobre el comportamiento del aprendizaje de los estudiantes en clases.
- Encuesta: se empleará para constatar los criterios que poseen los estudiantes de la carrera Licenciatura en Educación Artística sobre la danza del ámbito universal, nacional y local, y el grado de motivación ante el estudio de la danza.
- Entrevista: para constatar las opiniones que poseen los estudiantes de la carrera Licenciatura en Educación Artística sobre la danza del ámbito universal, nacional y local, y el grado de motivación ante el estudio de la danza.
- Pruebas pedagógicas: se utilizarán para diagnosticar el estado inicial y final del aprendizaje de los estudiantes en lo relativo a la problemática de la motivación por la danza.
- Experimento pedagógico formativo: para conocer el nivel inicial y final que presenta la muestra seleccionada con respecto a la motivación por la danza.

La población escogida fue 36 estudiantes que conforman la carrera de Educación Artística. La muestra seleccionada y objeto de transformación está integrada por los 13 estudiantes que componen el grupo de primer año de la carrera Licenciatura en Educación Artística de la Universidad de Las Tunas, dado que en este año está ubicada la asignatura Expresiones Artísticas.

La novedad de la presente investigación radica en que se brinda la concepción de acciones dirigidas a la motivación por la danza en los estudiantes de la carrera de Educación Artística con vista a desarrollar sus conocimientos, habilidades y motivaciones por la danza, ya que en su vida profesional tiene que solucionar los problemas más generales y frecuentes inherentes al proceso pedagógico que transcurre en las instituciones educativas en general y al proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura Educación Artística, donde se encuentra presente la danza.

La significación práctica está dada en que se ofrece un grupo de acciones dirigidas a la motivación por la danza en los estudiantes de la carrera de Educación Artística que articuladas a los contenidos de la asignatura Expresiones Artísticas se pretenden integrar a la concepción del programa lo cual permitirá mejorar el dominio del contenido de enseñanza-aprendizaje de la Educación Artística para una labor educativa eficaz, flexible e innovadora.

La investigación se realiza en la Facultad de Ciencias Sociales y Humanísticas de la Universidad de Las Tunas donde se forman profesionales de diferentes carreras entre ellas la carrera de Educación Artística. Esta carrera comenzó en el curso escolar 2015-16, con la fuente de bachilleres y tiene como objetivo principal la preparación de profesores de Educación Artística que desde el punto de vista artístico pedagógico incluyen en su formación conocimientos integradores de la Educación Plástica, Educación Musical, Educación Teatral y Danzaria con profundo dominio de los medios audiovisuales e informáticos. La muestra está comprendida por los estudiantes del 1er año los cuales conforman un grupo con una matrícula de 13 estudiantes comprendidos entre los 18 y 20 años de edad. Del total de los estudiantes del grupo: 4 son del municipio Tunas, 2 de Jobabo, 3 de Puerto Padre, 2 de Colombia, 2 de Manatí y uno de Menéndez para un total de 9 becados. En cuanto a las características de personalidad, se aprecia que la mayoría son dinámicos y extrovertidos, este elemento no afecta las relaciones interpersonales logradas en el grupo y la comunicación entre todos y con cada uno de los profesores.

CONCLUSIONES

La danza es un fenómeno humano y universal y un elemento activo de la cultura que se manifiesta a través de diversos lenguajes que permiten comunicar, transformar ideas y opiniones y compartir emociones. Constituye un componente de indiscutible valor de los

sistemas educativos de un país en desarrollo y nos da la medida del progreso de una sociedad.

La danza contribuye a la formación profesional del estudiante de la carrera de Educación Artística teniendo en cuenta que le corresponde intervenir en la formación de un público capaz de comprender y apropiarse lo mejor de la cultura y el arte, así como estimular, promover y desarrollar procesos de apreciación del arte desarrollando una sensibilidad hacia los valores culturales e identitario, su modo de actuar, compromiso con el entorno, el sentido crítico ante las manifestaciones artísticas culturales y el apego a las tradiciones.

BIBLIOGRAFÍA

- Guerra (2003), apreciación de la danza.
- Toledo (2008), metodología interdisciplinaria para la apreciación artística en la secundaria básica.
- Seijas (2008; 2010), las expresiones representativas del arte local.
- Rizo (2010), la apreciación artística en los instructores de arte.
- Batista (2016), sistema de acciones para reafirmar la motivación profesional.
- Aguirre (2017), actividades didácticas para favorecer la educación artística.

EL LUGAR DEL MAESTRO COMO CONSTRUCTOR DEL CONOCIMIENTO PEDAGÓGICO: LA FEMINIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN INFANTIL.

MARIA XIMENA ARAQUE LINARES

Estudiante VII semestre Licenciatura en Educación para la Primera Infancia

Universidad de San Buenaventura Cali

mximena97@hotmail.com

SARAY COLORADO VEGA

ORIANA ISABELA RIVEROS BOLAÑOS

Estudiantes V semestre Licenciatura en Educación para la Primera Infancia

Universidad de San Buenaventura Cali

vegasarayc@gmail.com

isabella_riveros@hotmail.com

RESUMEN

Al llegar el momento donde los niños y niñas comienzan su educación inicial, se encuentran que sus profesores son mayoritariamente mujeres, estableciendo una asociación, incluso desde edades tempranas entre esa profesión y el género que desempeña la misma. Se trata pues de un proceso de construcción social en el que la mujer ha ido pasando por varias etapas.

Es así, como inicialmente fue considerada como una mera reproductora de la especie, sin apenas capacidades para ejercer cualquier otra profesión o acción que fuera más allá del cuidado y mantenimiento de los hijos. A pesar de ello, en la actualidad la mujer ha abierto sus puertas al mercado laboral, estando presente en la mayoría de sectores profesionales eso sí, con minoritaria o mayoritaria presencia en algunos de ellos.

Así mismo, estas marcadas diferencias de la presencia mayoritaria de un género u otro son la remuneración. Esta pérdida de prestigio social ha venido marcada por el resultado de los pensamientos e influencias que se han producido en el pasado. Las carreras más feminizadas son aquellas que están asociadas con los roles que tradicionalmente le fueron asignados a la mujer, tanto fuera como dentro del hogar. Sin embargo, las carreras masculinizadas están relacionadas con tareas productivas en las que la mujer no fue participe durante un largo período de tiempo.

En ocasiones, la escuela se considera uno de los lugares en los que los niños y niñas son completamente iguales, en los que gobierna la igualdad de oportunidades entre sexos. Pero se trata de una realidad aparente, porque ¿cómo es posible que en el lugar que pretende promover la igualdad no existan apenas varones que eduquen a los niños de 0 a 6 años?. La escuela es uno de los sistemas en los que se reproduce lo que ocurre con otros agentes de socialización como la familia, en donde en ocasiones los roles ocupacionales están fuertemente marcados.

La feminización en la educación infantil, es la presencia mayoritaria de las mujeres en la educación de la primera Infancia. Según la información recogida de los distintos documentos y recorridos históricos que han sido revisados, existen diferentes causas de la feminización, el rastreo investigativo en curso, permite entender que los comienzos de la educación infantil se da en manos de religiosas, ya que se veía a la mujer como una cuidadora por naturaleza, fijándose en sus capacidades y aptitudes adecuadas en relación a los niños y además su “instinto maternal” las convirtió en el sexo más apropiado para ejercer dicho rol.

Desde las mismas familias, el lugar que ocupaba cada miembro, se encontraba bien definido, el hombre la cabeza de la familia y la mujer continuaba cumpliendo el mismo papel, atender, cuidar y criar..., se dejó en mano de ellas toda la responsabilidad de los más pequeños; además, como para la mujer no se consideraba necesario el desarrollo educativo y profesional para poder cumplir este quehacer, era está el área perfecta para desempeñarse sin necesitar títulos profesionales, en concreto la labor que se desempeñaba no era más que un acto diferenciado entre lo interno y lo externo ya que lo que se hacía en casa con los hijos era lo que se buscaba desarrollar con los otros niños, postergando la vida académica.

Los hombres empiezan hacer parte de la Educación Infantil hoy en día, de manera muy sutil, constituyendo todavía un número muy reducido en las aulas. Esta escasez de hombres hace que en la actualidad se siga configurando como una profesión femenina y que muchos varones se inclinen por el ejercicio de otra profesión considerada socialmente “masculina”.

PALABRAS CLAVE: Feminización – Educación Inicial – Igualdad – Construcción Social – Roles de Genero

INTRODUCCIÓN

La Ilustración promovía la formación intelectual de los ciudadanos, sacándolos de la ignorancia y la regeneración, la instrucción que se dio a las mujeres hacía referencia a la formación de estas como buenas esposas y madres en el hogar (Ortega, 1988)¹.

Es en este periodo de la historia donde se practicó la exclusión de la mujer en la educación, por ello será un punto clave en la consolidación de un sistema educativo basado en la desigualdad social entre clases, sexos y razas. Durante esta etapa, hubo numerosas figuras históricas que marcaron las corrientes de pensamiento de la época, tales como Rousseau (1712-1778), Kant (1724-1804) y Condorcet (1743-1794) (San Román, 2011).

Los dos primeros pensadores tuvieron especial relevancia en la política educativa. Sus ideas excluían a la mujer del derecho de ciudadanía y otorgaron un espacio apropiado al sexo femenino, el ámbito privado, configurado por la familia y el hogar. Además, según ellos las diferencias no vienen debido a una causa social, sino más bien a un motivo genético (impuesto por la naturaleza), ya que es a la mujer a la que se le otorgan las cualidades ideales para reproducir la especie (la paciencia, la sensibilidad, la limpieza, el pudor, dulzura, etc.).

Ambos pensadores estaban de acuerdo en que la mujer debía recibir una educación diferente a la del hombre, partiendo de que las desigualdades naturales que tenían entre ambos, no eran de origen social. Según Rousseau, la mujer tenía una inteligencia diferente e inferior a la del hombre, y por este motivo surge la dependencia de esta, que será considerada como su estado natural. La educación del hombre debía ir dirigida a gobernar, y la de la mujer a obedecer, formándola así en base al estado natural de dependencia; se consideraba que el sexo femenino tenía dos funciones, la maternidad y el matrimonio.

Otros pensadores, tales como Pestalozzi y Froebel, parten de las supuestas cualidades femeninas otorgadas anteriormente a la mujer para así convertirla en la candidata ideal para cuidar a la infancia. (San Román, 1994)². Pestalozzi defendía el concepto de amor maternal. Se esperaba que las madres convirtieran a sus hijos en buenos ciudadanos y patriotas, y a sus hijas en buenas madres de familia y esposas (Mínguez, 2010)³.

Es así como las mujeres eran concebidas como unos seres inferiores, con capacidades limitadas para cierto tipo de tareas, por lo tanto en la sociedad solo podían ser ubicadas dentro de los hogares, en el trabajo con la infancia, y exclusivamente con las niñas, pues esta debía mostrar el rol que la mujer debía tener.

El modelo de maestra analfabeta surge como forma de reproducción de la cultura femenina. La docente era la encargada de formar a las pequeñas en el ideal femenino predominante en la época; este modelo surge de los pensamientos anteriormente planteados por Kant y Rousseau, en los que la mujer se encuentra en un estado de dependencia natural, y por este motivo no se le permite la instrucción masculina ni tampoco la propia.

A partir de las ideas de Pablo Montesino cambia el modelo de maestra que se requiere para esa época, ya no es suficiente con las funciones de procreación y reproducción de la especie. Va más allá, y comienza la preocupación por la formación de estas debido a su bajo nivel cultural. Es así como surge el siguiente modelo de docente, apareciendo a su vez la enseñanza como extensión de la maternidad (San Román, 1994)⁴.

En la etapa de la revolución industrial surgen las escuelas de párvulos para dar respuesta a las necesidades de la clase obrera; el cambio de modelo de maestra emerge como resultado de la carente alfabetización de la mujer ligada al progreso social.

A su vez, nace el Sistema Nacional de Educación que necesitará numerosos profesionales para cubrir las nuevas demandas, es en esta etapa cuando las maestras se incorporan por primera vez en las escuelas de niños. La mujer llevará a cabo en el aula tareas menores, de subordinación y apoyo, extendiendo fuera del hogar la sumisión y dependencia. El maestro desempeñará el papel autoritario mientras que la maestra realizará las funciones de cuidado a la infancia.

Esto surge como resultado de un importante cambio social y pedagógico, se considera que la mujer está más preparada para hacerse cargo de la educación ya que poseía la intuición femenina (San Román, 1994)⁵. Se produce un cambio de modelo, esta vez, una docente más “concienciada” de su papel en las mentes infantiles; a estas profesoras se les exigía cursar un currículum específico en las escuelas normales de maestras y estudiar una metodología para la enseñanza en el aula.

En la segunda fase del proceso de Revolución Industrial, resurgen las ideas de Condorcet quien rechazó el concepto de desigualdad natural defendido por Kant y Rousseau. Postuló que estas desigualdades eran fruto de un proceso social, a pesar de considerar la maternidad como un límite biológico en la actividad social femenina. Este ilustrado opinaba que hombres y mujeres debían recibir la misma educación, logrando así la igualdad entre sexos. A pesar de estar en desacuerdo con Kant y Rousseau en el origen de esa dependencia, coincidían en que las maestras debían ser mujeres, ya que debido a la experiencia maternal están más preparadas (aunque sí que creía conveniente que también hubiera hombres) (San Román, 2011)⁶.

Este proceso se fue reforzando y asentando a lo largo del tiempo; cabe destacar otras numerosas causas que han hecho que a día de hoy exista una elevada y mayoritaria presencia femenina en Educación Infantil. Es en esta etapa donde se visualiza un modelo de maestra racional e intuitiva, como ya se vio, la mujer ya pensaba en la educación como algo más allá de cuidado y asistencialismo.

También un aporte que puede ser considerado como un determinante en la feminización de la profesión, son los aportes que brinda el ilustrado Condorcet, afirmando que lo biológico no determinaba una concepción, si no, más bien las construcciones sociales eran las que atribuían a las mujeres esas habilidades específicas. Condorcet afirmó también que el hombre podía ser incluido en la educación de la infancia, sin embargo, seguía con la idea de que la mujer tenía más habilidades para esto.

En definitiva, la maternidad se asocia a la docencia en tres aspectos fundamentales (Fuentes y Ravasi, 1998)³³:

- Características atribuidas a las maestras: tales como protectora, tierna, cariñosa, paciente, comprensiva, receptiva e intuitiva. Estas son consideradas innatas a la mujer.
- El vínculo docente-alumno: vínculo que gira en torno a lo afectivo.
- La definición de la función docente: definida en términos de socialización y cuidado.

³³ Fuentes, S & M.C.(1988). Género y docencia: un estudio sobre el estereotipo maternal en la identidad de las maestras. En actas de las quintas jornadas, historia de las mujeres y estudios de género, 105-112.

Según San Román (2011)³⁴, esa preferencia mayoritaria por los estudios de Educación Infantil, es resultado de la acción social, tiene su base en un fuerte y arraigado legado histórico-cultural que encamina las decisiones profesionales de la mujer hacia ámbitos más expuestos a la proletización.

CAUSAS SOCIALES

Gore (1996 citado en Sánchez, 2003)³⁵ apunta que el proceso de feminización de la Educación Infantil se puede considerar un proceso de construcción social, en el que se ha reservado a las mujeres la faceta del amor en las aulas, mientras que a los hombres el poder y la autoridad sobre los alumnos y alumnas. Además, dicho proceso surge de la interacción entre el individuo y la sociedad; en este, hay factores clave que lo condicionan como: el género, la clase social y la ocupación. Cada individuo construye su identidad ocupacional, a partir de su autopercepción y de lo pautado socialmente para esa profesión o rol que debe desempeñar (Fuentes y Ravasi, 1998)³⁶.

Fernández Enguita señala que:

Se reúnen un proceso de hecho (las mujeres socializan sus propias funciones) y un estereotipo (se las supone más capacitadas para esa función y menos para otras) (2006:152)³⁷.

Dado que esta identidad ocupacional está condicionada, los trabajos para hombres y mujeres están diferenciados, creando así roles laborales estereotipados (Fuentes y Ravasi, 1998)³⁸. Históricamente, las mujeres realizaron las tareas de cuidado de las personas y las cosas del interior del hogar (de lo privado), mientras los hombres se adjudicaron tareas productivas en el espacio público. De este modo, se consumó la organización del trabajo en función del género (Giró, 2009)³⁹.

El ejercicio de la función docente en Educación Infantil, está marcado por una división social entre los sexos que viene dada desde los roles de género que se crean en las familias, escuela y en la sociedad. Desde casa, se empiezan a establecer las primeras diferencias entre niños y niñas; en la forma de vestir, los juegos, comportamientos de unos

³⁴ San Román, S. (2011). La justificación teórica de la maestra En revista de educación , 305,191-213

³⁵ Sánchez, C. (2003). A propósito de la feminización de la docencia en Educación Infantil, 13,34-40.

³⁶ Fuentes, S & M.C. (1988). Género y docencia: un estudio sobre el estereotipo maternal en la identidad de las maestras. En actas de las quintas jornadas, historia de las mujeres y estudios de género, 105-112.

³⁷ Fernández Enguita, M. (2006). La feminización de la docencia: algo más que una anécdota. En el reto de afectiva igualdad de oportunidades, 1,151-156.

³⁸ Fuentes, S & M.C.(1988). Género y docencia: un estudio sobre el estereotipo maternal en la identidad de las maestras. En actas de las quintas jornadas, historia de las mujeres y estudios de género, 105-112.

³⁹ Giró, J. (2009). Mujer y educación. Las maestras. Un análisis sobre la identidad de género y trabajo.

y otras, etc. Para ellos, “mamá trabaja en casa, papá fuera; él manda, ella obedece; ella se ocupa de cosas triviales, él de cosas importantes” (1989: 29).

La inclusión laboral de la mujer se ha visto fuertemente influenciada por la maternidad, esta función biológica ha condicionado mucho el papel de la mujer, tanto dentro como fuera del hogar (San Román, 2011)⁴⁰. En ocasiones, no únicamente asociadas a la maternidad, sino a todos los cometidos que derivan de la misma, como en este caso el amor maternal (Sánchez, 2003)⁴¹.

CAUSAS DE LA FEMINIZACIÓN EN COLOMBIA

La educación de las mujeres en Colombia, así como la organización del trabajo por jornadas en la profesión docente son factores importantes en la feminización como proceso y como una realidad demográfica que socialmente ha sido naturalizada a través de nociones como la de vocación y de la reducción de la enseñanza en la básica primaria al cuidado.

La feminización docente es el proceso por el cual esta profesión en determinados niveles y áreas del conocimiento (preescolar, básica primaria, educación especial y humanidades) tiende a ser desempeñada por mujeres, mientras que los hombres se desempeñan mayoritariamente en áreas como educación física, en la educación superior y en las ciencias exactas. (Calvo, et al 2005)⁴²

La feminización de la profesión docente es un objeto de estudio en el que se relacionan las mujeres y su papel en el mercado laboral de la enseñanza. La participación y la vinculación laboral de las mujeres en oficios y profesiones consideradas aptas para ellas han estado relacionadas con su formación y acceso a la educación superior. La educación normalista ha tenido notable influencia en el proceso de la feminización de la docencia en la educación básica porque les permitió desempeñarse fuera del hogar en un mercado laboral afín a éste, como es el caso de la enseñanza a los niños.

El trabajo de las mujeres en la docencia es un ejemplo de la asignación de roles según la naturalizada relación sexo- género.

Dentro de la noción de cuidado se encuentran las actividades que son propias de la especie humana y que históricamente han sido asumidas por las mujeres en el ámbito de

⁴⁰ San Román, S.(2011). Las primeras maestras

⁴¹ Sánchez, C. (2003). A propósito de la feminización de la docencia en Educación Infantil, 13,34-40

⁴² Montoya, P. Silvia, E. El papel de las escuelas normales en la feminización de la docencia en la educación básica en Colombia: 2001- 2009, (2012), Universidad Nacional de Colombia.

lo doméstico-privado, reconocidas como cuestión de simple reproducción desde lo cotidiano y cuyo valor y aporte a la economía de las naciones no ha sido visible.

La organización del sistema escolar es permeada por la tradición liberal de establecer una separación confusa y ambigua entre lo público y lo privado como espacios sociales únicos y antagónicos (Carrasco, 2009)⁴³. En el espacio público del sistema escolar se desempeñan rectores, supervisores y administradores y en el privado, aquel del aula de clase, se encuentran las profesoras⁴⁴

En Colombia los docentes de los niveles preescolar y primaria son mayoritariamente mujeres, mientras que para la docencia en secundaria y todos los cargos directivos tienen mayor participación los hombres. En cuanto al papel de las mujeres en el mercado laboral, Mariano Fernández Engüita (1998)⁴⁵, afirma que las instituciones educativas fueron la vía de integración de las mujeres al mundo del trabajo extra doméstico, después de la revolución industrial.

Considerando los aspectos históricos del proceso, entiende la feminización de la docencia como la institucionalización de la educación maternal que se da en el hogar, y que comparte con la escuela las tareas de custodiar y de educar. Plantea que los cambios en el rol social de las mujeres se dieron en relación a los cambios económicos: en los inicios del capitalismo las familias, incluidas las mujeres y sus hijos, trabajaron en las fábricas; en el siglo XIX se recuperó el protagonismo de los hombres y de nuevo las mujeres quedaron relegadas con exclusividad al mundo del hogar; y en nuestros días lo que observa Fernández Engüita es una conciliación en la que las mujeres asumen empleos afines a la división del trabajo que se da en la familia, según estereotipos de género. De ahí que la estructura del sistema escolar en tanto horarios y funciones guarde semejanza con las disposiciones del hogar. ⁴⁶

⁴³ Montoya, P. Silvia, E. El papel de las escuelas normales en la feminización de la docencia en la educación básica en Colombia: 2001- 2009, (2012), Universidad Nacional de Colombia.

⁴⁴ Dicha separación se ha presentado en algunas épocas y países. Se han documentado los casos de Argentina, el Reino Unido, Catalunya y Estados Unidos. Cfr. Fischman (2000), Acker (1994), Rovira y Tomé (1993), Apple (1987)

⁴⁵ Montoya, P. Silvia, E. El papel de las escuelas normales en la feminización de la docencia en la educación básica en Colombia: 2001- 2009, (2012), Universidad Nacional de Colombia.

⁴⁶ Así lo confirma Gloria Calvo, profesora y experta en el tema de la profesión docente, quien en una entrevista de carácter exploratorio afirma: —En los imaginarios de las profesiones juega mucho el hecho de que la docencia está asociada a jornadas, o sea son tiempos parciales dentro de la duración de un día, o sea usted va por la mañana, va por la tarde, va por la noche y eso le permite también el manejo de lo doméstico, la organización también de ciertas rutinas que de pronto cuando una persona, una mujer, trabaja en una oficina los horarios son más imprevisibles, las instituciones escolares son más reguladas, tiene los tiempos más diferenciados (...) (Entrevista realizada en v. 30 de abril de 2010).

El carácter femenino de la docencia en Colombia es un fenómeno histórico común en América Latina que se encuentra directamente relacionado con el papel de las mujeres en la educación de los ciudadanos de los estados-nación que empezaron a formarse en el siglo XIX, al poner fin a su carácter de colonias españolas.

De esta manera, la educación de las mujeres fue uno de los campos en los cuales los mecanismos de intervención sobre la población femenina pretendieron hacer cumplir los fines sociales que le fueron asignados a la mujer: moralizar, civilizar y familiarizar durante el siglo XIX e higienizar en las primeras décadas del siglo XX.

“La mujer podía realizar los estudios de magisterio, que la capacitaban mínimamente para ejercer como maestra, profesión socialmente aceptada por ser prolongación de las labores domésticas de atención y educación de los niños” (Velásquez, 1989, p. 26). Es así como en la creación de los sistemas de enseñanza en algunos países como Colombia, Argentina, México, Ecuador y Chile se presentaron regularidades en cuanto a: la educación de las mujeres y la enseñanza normalista que recibieron; la formación docente y su acceso a la educación superior a principios del siglo XX.

Es por ello, que las explicaciones sobre la feminización de la docencia en los primeros niveles educativos están directamente relacionadas con el proceso de división del trabajo en función del sexo, la cual representa el reparto sexual de las tareas sociales. Esta situación marca la identificación de ciertos trabajos con el grupo femenino, haciendo su opuesto al masculino.

Por otra parte, los conceptos culturales que se representan a través de estereotipos basados en una menor implicación laboral de las mujeres en relación a los varones, que este prejuicio viene a asumir que las mujeres prefieren la docencia debido a que se entiende que ésta no necesita de una profesionalización excesiva, sino por el contrario, presume que son suficientes unas actitudes hacia la infancia como las del cuidado, el cariño, la ternura, que se supone poseen las mujeres por el hecho de ejercer su rol de madres.

La división sexual del trabajo profundiza en la identificación de la profesión docente como un trabajo esencialmente femenino, donde se establece una estrecha relación entre la labor de docencia en primaria y actividad de cuidado, con efectos negativos para la labor

docente, al considerar que las actividades que se desarrollan en este ámbito no se pueden categorizar como profesionales (Acker, 1989; De Lyon & Migniuolo, 1989, Wharton, 2005).

La feminización de la profesión docente en las primeras etapas posee un carácter claramente universal como atestigua la UNESCO. Este es un proceso que se percibe, en mayor o menor grado, en todas las sociedades y que marca la división sexual del trabajo desde sus orígenes.

Fue así como el magisterio de primera enseñanza, fue de las pocas profesiones consideradas aptas para ser desempeñada por mujeres; este tipo de trabajo se consideraba que beneficiaba, en mayor medida, a los hijos e hijas de las madres de aquellas criaturas que no podían hacerse cargo de ellas, como por ejemplo, las mujeres de la clase obrera. Para estos niños y niñas sus maestras les ofrecerían la “compensación maternal” (Miller, 1996: 102) que necesitaban por la poca atención prestada por sus madres biológicas.

El proceso de feminización muestra cómo esa superioridad aritmética femenina se ve contrarrestada por su inferioridad geométrica: son más las mujeres profesoras, pero ocupan las posiciones inferiores del sistema educativo; existen más profesoras que profesores, pero de forma mayoritaria en la enseñanza infantil y primaria, su presencia es menor en la enseñanza secundaria y en la universidad. Las consecuencias objetivas de esa desigual distribución aritmética por género van más allá del mayor o menor prestigio que tengan los ciclos en sí, y se observan en la intensificación en el trabajo, el salario promedio y el poder.

Por el lado laboral, el que las profesoras estén en mayor número en la etapa de infantil, significa que son, en mayor medida, profesoras encargadas de cursos completos, con lo que su trabajo es más intenso, con menos interrupciones y descansos. Y de igual manera ellas deben asumir en mayor medida las pedagogías invisibles propias de las primeras edades escolares que implican también una mayor intensidad en el trabajo (mayor y continua atención, ritmos continuados, etc.).

Por el lado económico y estadísticamente hablando, la mujer profesora tiene sueldos promedio inferiores al profesor, ya que los salarios son más altos en los ciclos con mayor presencia de profesores y es mayor el porcentaje de mujeres con periodos largos de

licencias, que solicitan para tener y criar a sus hijos o atender a la familia, con la consiguiente reducción en el componente de antigüedad en la nómina, estas diferencias también se dan en la participación en los cargos unipersonales y colectivos de gestión de los centros.

Es así como, la feminización como proceso inicia a expandirse por todo el continente americano por diferentes causas, por esta razón las mujeres en sus constantes luchas empezaron a formar parte de los sistemas a nivel educativo, económico y político.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Fuentes, S & M.C.(1988). Género y docencia: un estudio sobre el estereotipo maternal en la identidad de las maestras. En actas de las quintas jornadas, historia de las mujeres y estudios de género, 105-112.

Fernández Enguita, M. (2006). La feminización de la docencia: algo más que una anécdota. En el reto de afectiva igualdad de oportunidades, 1,151-156.

Giró, J. (2009). Mujer y educación. Las maestras. Un análisis sobre la identidad de género y trabajo. Logroño: instituto de Estudios Riojanos

Mínguez Blasco, R. (2010). Los orígenes de la feminización del magisterio. En revista de historia de mujeres, 17, N° 1, 101-123.

Ortega López, M (1988). La educación de la mujer en la ilustración. En revista de Educación N° Extraordinario 1988,305-325

Rosario Vera Peñaloza una maestra que dejó huella en la historia de la educación de la Argentina - María Cristina Vera de Flachs

Sánchez Bello, Ana (2012). La división sexual del trabajo docente: procesos discursivos y realidades sobrevenidas.

Sánchez, C. (2003). A propósito de la feminización de la docencia en Educación Infantil, 13,34-40.

San Román, S. (1994). La justificación teórica de la maestra analfabeta en el pensamiento de Rousseau y Kant. Influencia en la política educativa posterior. En revista de educación, 305,191-213.

San Román, S. (2011). Las primeras maestras

Pachben (2010). Sobre la feminización docente.

EL ROL DE LA EDUCACIÓN EN EL POSCONFLICTO⁴⁷:
Reflexión preliminar a modo de estado de la cuestión

Laura Forero Betancourt
Nathalia Gutiérrez Zorrilla
Isabella Quintero Villareal⁴⁸
Universidad de San Buenaventura

Resumen:

En el presente texto se lleva a cabo un rastreo de investigaciones que se han enfocado en identificar el papel que se le ha dado a la educación en los procesos de posacuerdo de países como Argentina, Guatemala, El Salvador, el estado de Sierra Leona, Liberia, entre otros, para de esta manera empezar a reconocer la importancia de la educación como promotor y garante de la paz después de un conflicto.

Dentro de las investigaciones consultadas cabe resaltar aquellas cuyos autores son colombianos y buscan no sólo identificar este papel que en otros países se le ha dado a la educación en los procesos de paz, sino también el aterrizar esas experiencias en el contexto actual de nuestro país, concibiendo la educación como piedra angular del posacuerdo. Entre estos autores se encuentra Armando Infante Márquez, cuyo artículo fue de gran ayuda tanto para la investigación como para la realización del presente documento. Así mismo se consultó autores como Manuela Jiménez, Juanita Lleras y Ana María Nieto, quienes hacen un análisis de la importancia de la construcción de aulas que promuevan la paz y la buena convivencia en países que han pasado por un conflicto y acurdo de paz.

Finalmente se puede decir que las investigaciones permiten evidenciar que un país que no reconoce el papel de la educación como un derecho inalienable y como un medio de transformación social, que no tiene memoria histórica y que no cuenta con una reforma

⁴⁷ El presente texto surge como una reflexión que se encuentra vinculada con el proyecto de investigación denominado “Análisis del discurso de instituciones educativas y agentes educativos de la ciudad de Cali sobre la educación para el posacuerdo”

⁴⁸ Estudiantes de séptimo semestre del programa de Licenciatura en Educación para la Primera Infancia de la Universidad de San Buenaventura Cali.

educativa pertinente ante contextos de posacuerdo tiende a recaer nuevamente en el conflicto.

Palabras clave:

Educación, posacuerdo, conflicto, acuerdo de paz, Colombia, estrategias, niños y niñas.

Introducción:

Después de más 50 años de conflicto armado, Colombia empieza a hablar de paz, una paz que implica ir mucho más allá de la firma del acuerdo que se llevó a cabo el 26 de septiembre del 2016, como de los discursos que se hablan alrededor de ella.

Dentro de estos discursos es recurrente el que le adjudica a la educación un papel fundamental para garantizar una paz duradera, donde se espera que la educación no solo hable de paz, sino que se modifique de tal manera que promueva ambientes de paz, donde los niños la vivencien, a través de currículos que sean flexibles y contextualizados, principalmente cuando se habla de la educación en territorios rurales afectados por la guerra, permitiendo *“responder a las necesidades de las comunidades y no esperar a que dichas comunidades se ajusten al modelo educativo diseñado desde Bogotá”* dice Charria (2015). Quien continúa diciendo que:

“(…) El sistema educativo no debe limitar su función a la de replicador de contenidos relacionados con la paz, sino que debe crear las condiciones necesarias para que esta sea posible, debe pensarse como el espacio donde el posacuerdo se materialice y, sobre todo, debe generar las oportunidades para que las nuevas generaciones jamás contemplen la posibilidad de repetir, una vez más, la espiral de violencia que tantas veces ha retornado sobre la historia de Colombia.”

Así mismo se espera que la educación cumpla un papel muy importante en el proceso de reintegración de los excombatientes a la vida civil, permitiéndoles no solo acabar sus estudios básicos y secundarios sino también capacitarse de forma técnica para laborar, e incluso contar con la oportunidad de acceder a la educación superior.

De las propuestas que promueve el gobierno y el Ministerio de Educación de manera concreta es la Catedra de Paz, que a partir del 2015 quedó reglamentada por medio de la Ley 1732, estipulando su implementación como obligatoria en todos los establecimientos educativos de preescolar, básica y media, ya sea de carácter oficial o

privado; quienes la deberán incluir en sus planes de estudio como una materia independiente.

La paz es entendida dentro de la propuesta de la Catedra como la manera en que el hombre soluciona los conflictos que se le presentan en la vida cotidiana, siendo capaz de transfórmalos, de manera conjunta, positiva, no violenta y creativa. (Salamanca, Rodríguez, Cruz, Ovale, Pulido & Molano 2016).

A raíz de este concepto también surge el de *Cultura de la paz* que se define como el conjunto de valores, actitudes y conductas de principios que rechazan la violencia de cualquier tipo y busca la libertad, la justicia, la democracia, solidaridad y tolerancia. (Salamanca et al. 2016). Se puede decir que el objetivo principal de la cultura de la paz es “lograr que los valores de paz sean los que rijan las soluciones de los conflictos inherentes a las relaciones humanas.” (Salamanca et al. 2016, p.5).

La manera sugerida por el Ministerio de Educación para su implementación como lo explica Charria (2016) consiste en que se proponen doce temas de los cuales las instituciones educativas podrán escoger dos para abordar, y de esta manera dentro del aula “*crear y consolidar un espacio para el aprendizaje, la reflexión y el diálogo sobre la cultura de la paz y el desarrollo sostenible*” (Ley N°1732, 2015

Por otro lado, desde el acuerdo final que cuenta con 297 páginas, la palabra “educación” aparece veintisiete veces y “pedagogía” se referencia doce veces siendo un aspecto no muy relevante dentro del documento. Donde se presenta la educación como un derecho que debe ser garantizado en los sectores rurales, así que básicamente se proponen cambios en la cobertura y en la calidad educativa donde se buscarán modelos flexibles de educación que se adapten a las necesidades de cada población, para así reducir la deserción escolar en las zonas rurales y erradicar el analfabetismo.

Se promete de esta manera una educación gratuita desde la educación infantil hasta la media, que promueva programas de educación para la democracia y educación a los derechos humanos. Como también se establece el compromiso de hacer inversiones en infraestructura, maestros cualificados y acceso a las TIC'S, principalmente en las áreas rurales.

Por otro lado, dentro del acuerdo se concibe la educación como un medio que garantice el conocimiento de los ciudadanos sobre los mismos acuerdos como de la historia del conflicto de manera que promueva la reflexión y se evite la repetición.

Sin embargo ante el rol que se le está dando a la educación en este proceso de posacuerdo, donde se evidencia que si bien es considerada como un factor importante pero al que no se le da tanta relevancia como sí a otros factores, surge la inquietud de identificar en otros países que han pasado por procesos similares al de Colombia cómo han hecho parte a la educación en los procesos de paz y cuál es su rol.

Desarrollo

En el artículo “El papel de la educación en situaciones de posconflicto: estrategias y recomendaciones”, Márquez (2014) habla uno de los mayores problemas que han tenido algunos países como Sierra Leona y Liberia en sus procesos de paz, ha sido la poca importancia que le han dado a la educación, debido a que, según el autor, se en sus procesos se le dio mayor importancia a factores como lo son la economía y la política, que si bien son relevantes no son los únicos pilares necesarios para promover un cambio social, de manera que lo que ha sucedido es, como dice Filipov (citado por Márquez, 2015) que éstos estén *“fluctuando entre la guerra y la paz, disminuyendo aún más las oportunidades de un cese de fuego y afectando así a la población local”* (p. 226)

El autor menciona así mismo que es *“el acceso a la educación es una herramienta muy importante no solo para la protección de los niños, sino también para la comunidad en general. La educación suministra protección física, psicológica y cognitiva”*. (p. 226)

En las condiciones propicias de un país sin conflicto interno se puede ver lo que es la protección física, pero en medio del conflicto los espacios educativos suelen ser los primeros en ser atacados, de manera que no solo acaban con ellos sino que además se amenaza o acaba con la vida de los maestros, quienes se presentan como constructores de pensamiento y creadores de ideas, y que por tanto, se constituyen como elementos amenazantes para un régimen o grupo armado, debido a que el pensamiento es el mayor enemigo de la violencia.

Así la educación es uno de los sectores más afectados por el conflicto armado, convirtiendo a el *“sistema educativo en limitado y excluyente”* (Medrano, Ochoa & Quiroga; 2015). En Colombia por ejemplo la guerra trajo consigo la exclusión del derecho a la educación a las poblaciones que se encontraban inmersas en ésta, la deserción escolar, el desplazamiento, el reclutamiento de aproximadamente 4.000 niños(as) y jóvenes, daños

a las infraestructuras de las escuelas, sin mencionar el daño emocional a las familias que vivieron la guerra

En cuanto a la protección psicológica, el autor presenta a los espacios educativos como aquellos en los cuales las personas pueden crear lazos y redes al ser espacios de socialización, que generan un sentido de pertenencia a ese espacio, en el que también se sienten tanto reconocidos como significativos para el mismo. Aquí el papel de la educación se puede ver entorno a los procesos de reinserción social tanto para aquellos que fueron combatientes como para las víctimas del conflicto y desplazados.

Por otro lado Márquez (2014) hace especial énfasis en la protección cognitiva de la educación en relación a la influencia su en la construcción del posacuerdo, debido a que es esta la que va a ayudar tanto a niños como a adultos a reincorporarse, a través de procesos de análisis, reflexión y de una mirada crítica.

La educación es más que promover la habilidad de escribir y leer. Es también aprender sobre la vida, el crecimiento junto a los demás miembros de la sociedad, cultivar la mente y el cuerpo, comprender la diversidad del mundo y adquirir una mente abierta que ayude a fomentar la democracia, la paz y la prevención de la violencia y los conflictos. Jiménez (2008).

Adjunto a lo que menciona el autor podría decirse que lo cognitivo también ayuda en cuanto a que tiene que ver con la trasmisión cultural, de manera que, las personas que se reintegran a la sociedad reconozcan el nuevo entorno en el que se mueven y a su vez las nuevas condiciones de vida que este supone, ya que, no es lo mismo hablar de la vida en el campo o en la selva, que es de donde viene la mayor parte de la población, que una vida en la ciudad.

No hay que olvidar tampoco que la educación es un medio por el cual se potencia y direcciona el proceso de formación de cada persona personas de manera que no solo se reproduce la cultura, sino también se enseñan e interiorizan tanto normas sociales como morales que serán las que rijan la conducta y demarquen aquello que está bien o mal en una determinada sociedad. Por tanto, según Márquez (2014), la educación puede ser determinante en la medida en la que reproduce patrones culturales, sociales y morales que pueden ser tanto constructivos como destructivos y que según lo mismo apoyaran el posacuerdo o llevaran a que se vuelva a dar el conflicto.

Por otro lado, no está demás el recordar que un sistema educativo no puede estar descontextualizado sino que debe responder a las necesidades tanto culturales y sociales de la comunidad, como a las necesidades cognitivas, motrices, psicológicas entre otras, de los niños, como también debe de responder a sus intereses y potencialidades.

Casi siempre, un sistema educativo se encuentra estrechamente relacionado con un conflicto. Los sistemas educativos reproducen las habilidades, los valores, las actitudes y las relaciones sociales de los grupos dominantes en una sociedad; por tanto, con frecuencia son un factor que influye en el conflicto. (Márquez, 2014, p.232)

Reformar el sistema educativo se convierte entonces en una necesidad para el posacuerdo, dado que es a partir del replanteamiento de la educación y el estudio de la misma se puede analizar aquellos factores que pueden no ser del todo nutritivos para el proceso y que por el contrario llevan a la comunidad a recaer en el conflicto.

Se busca entonces una reestructuración que lleve a la comunidad no a evitar el conflicto sino a la resolución del mismo, dado que, se reconoce que el conflicto es inherente a la sociedad y se va a dar de manera constante debido a la heterogeneidad de las personas, de manera que, el problema no ha estado en que existan diferencias y roces, sino en la inadecuada solución de los mismos y de las medidas que se han tomado para defender posturas alternas.

Por tanto, se reconoce que la educación debe llevar a las personas a ser capaces de solucionar conflictos, escuchar, dialogar y pensar de manera tanto crítica como reflexiva. Se trata de hacer reformas curriculares que lleven a que sea posible un posconflicto y se evite recaer en el conflicto. Si no hay una reestructuración en el sistema educativo se corre el riesgo de caer en el mismo ciclo, y por ende, no conseguir que haya una eficiencia en el proceso de posacuerdo.

Como derecho inalienable el Estado está obligado a brindarlo a todos los niños y así mismo debería estar obligado a que esta educación sea de calidad. Por tanto no se puede pensar en una educación que no esté enfocada en conservar la paz, y que, sea diferente a la educación que llevo al país a caer en el conflicto. Esta educación debe promover un pensamiento conciliador y armonizador.

Apuntes finales:

En principio se reconoce el papel determinante de la educación en el posacuerdo como piedra angular de éste, de manera que aquellos países que no cuentan con una reforma educativa pertinentes en referencia al contexto y necesidades específicas de los ciudadanos suelen volver a caer en el conflicto.

Así mismo es importante resaltar que dentro de los conflictos si bien la educación es un medio para enseñar y reproducir patrones que aseguren la prolongación del conflicto, por otro lado también es el sector más afectado por el conflicto generando la exclusión del derecho a la educación a las poblaciones que se encontraban inmersas en éste. Esto último debido a que la educación y los educadores, son capaces de construir ideologías y a su vez de destruirlas, no es gratis que en algunos conflictos armados las primeras personas a quienes se mata sean los docentes.

Por tanto, para un proceso de posacuerdo es relevante examinar los patrones de enseñanza y una reconstrucción de la educación, que se encuentre encaminada a la construcción de conductas que ayuden tanto a fomentar la sana convivencia como a resolver posibles conflictos de manera rápida y adecuada.

Por otra parte, se reconoce la protección que brinda la educación, que puede ir desde el espacio físico, el cognitivo y el psicológico. De manera que el espacio físico puede ser el primero en desaparecer en medio de un conflicto, el espacio psicológico es el que se encarga de darle a aquellas personas interesadas en educarse tanto un lugar para hacerlo como un sentido de pertenencia con el mismo y el cognitivo permite tanto aprender lo teóricamente necesario para adecuarse a una nueva sociedad como una ayuda a la incorporación a la misma, a partir de acercamientos y enseñanzas sobre el nuevo espacio de vida.

Así mismo los maestros juegan un papel fundamental en el proceso de una educación para el posacuerdo pues son los encargados de acompañar los procesos de formación de los futuros ciudadanos, por tanto es necesario que éstos tengan una formación en su profesión completa y de calidad, así mismo que tengan la oportunidad de estar actualizándose; como es también necesario que cuenten con las condiciones necesaria para realizar su labor.

La educación es un medio por el cual los niños, niñas y jóvenes se forman en su ser integralmente, es también la herramienta que tienen para integrarse a la sociedad, como para que sean capaces de solucionar sus conflictos, mediante la escucha, el dialogo, con un pensamiento crítico y reflexivo, por tanto es imprescindible que sea la piedra

angular en un proceso de pos acuerdo que busque cambios sociales que promuevan una cultura de paz, no ha de ser un factor irrelevante o menos importante que los factores políticos o económicos y ciertamente la palabra educación debería de ser la que más repeticiones tenga dentro de los acuerdos de paz.

Referencias Bibliográficas:

Alegre J. (2016) Así se incluye la educación en el acuerdo que pone fin a la guerra.

Recuperado de: <https://www.semana.com/educacion/articulo/la-educacion-en-el-acuerdo-final-del-gobierno-y-las-farc/491220>

Charria A. (10 de Febrero de 2016). ¿Qué es la Cátedra de la paz? *El Espectador*.

Recuperado de: <https://www.elespectador.com/opinion/opinion/que-es-la-catedra-de-la-paz-columna-615893>

Charria A. (26 de Agosto de 2015) El papel de la educación en el posconflicto. *El Espectador*.

Recuperado de <https://www.elespectador.com/opinion/el-papel-de-la-educacion-en-el-posconflicto-columna-581780>

Márquez A. (2014) El papel de la educación en situaciones de posconflicto: estrategias y recomendaciones. Recuperado de:

<http://www.scielo.org.co/pdf/hall/v11n21/v11n21n14.pdf>

Medrano O, Ochoa W y Quiroga L. (2015). La educación en situaciones de conflicto armado y posconflicto: Aprendizajes para Colombia a partir de los casos de Argentina, El Salvador, Guatemala y Sudáfrica. Recuperado de: <http://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/3228/Medranootto2015.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Salamanca M., Rodríguez M., Cruz J.D., Ovale R., Pulido M.A., y Molano A. (2016) *Guía para la implementación de la cátedra de paz*. Recuperado de:
<http://santillanaplus.com.co/pdf/cartilla- catedra-de-paz.pdf>

**INNOVACIÓN ORGANIZACIONAL COMO ELEMENTO ESENCIAL PARA FORJAR
COMPETENCIA EMPRENDEDORA EN GESTIÓN DE LA CALIDAD APLICADA A
INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN EL MUNICIPIO DE RIOHACHA –LA
GUAJIRA.**

Organizational innovation as an essential element to forge entrepreneurial competence in
quality management applied to Institutions of higher Education of Riohacha – The
Guajira.

Ingris María Díaz Arrieta⁴⁹

Norelys Genoveva Cardenas Fragozo⁵⁰

Leilys Zullin Ortega Loaiza⁵¹

Universidad De La Guajira

RESUMEN

El objetivo de la presente investigación Innovación organizacional como elemento esencial para forjar competencia emprendedora en gestión de la calidad aplicada a Instituciones de Educación superior, fue Identificar los elementos de innovación organizacional en las Instituciones públicas de Educación Superior del municipio de Riohacha –Colombia. De acuerdo a lo planteado, la investigación responde al modelo descriptivo, de campo y no

49

Especialista y Magister en Desarrollo Social.
Trabajadora Social - Universidad de La Guajira.
Docente ocasional de tiempo completo la Universidad de La Guajira. Riohacha, La Guajira – Colombia.
Investigadora del grupo de investigación JAZZEGRE.
Email: ingrisdiaz@uniquajira.edu.co
Correspondencia: Calle 16 Número 16-31- Maicao

⁵⁰ Ph.D. Ciencia Mención Gerencia - Universidad Rafael Belloso
Magister Scientiarum en Gerencia de Proyectos de Investigación y Desarrollo/ Universidad Rafael Belloso Chacín.
Especialista en planeación Educativa /Universidad Javeriana.
Lic. En Lenguas Modernas / Universidad de La Guajira.
Docente Ocasional tiempo completo de la Universidad de La Guajira.
Investigadora del grupo de investigación JAZZEGRE.
Email: ncardenas@uniquajira.edu.co - Correspondencia: Calle 18 Número 15-70 - Riohacha

⁵¹ MBA. Con especialidad en gestión integrada de la calidad, seguridad y medio ambiente. /Universidad Viña del Mar (Chile)
Ingeniera Ambiental y Sanitaria. / Universidad Popular del Cesar
Docente ocasional de tiempo completo la Universidad de La Guajira. Riohacha. La Guajira – Colombia.
Investigadora del grupo de investigación JAZZEGRE.
Email: ortegal@uniquajira.edu.co - Correspondencia: Calle 7 Número 16-59 - Maicao

experimental orientada a detallar en forma sistemática las características de la variable innovación organizacional y el indicador elementos de la innovación en las organizaciones. Evidenciándose que estos elementos como Necesidad, Adopción, Implantación y Recursos, bajo la postura teórica de Daft (2000), genera nuevas aproximaciones a una buena gestión de calidad para que puedan ser actores de innovación para el logro de sus objetivos educacionales. Bajo esta perspectiva, los datos fueron analizados a través de la estadística descriptiva mediante la distribución de frecuencia, identificando las medidas, a través de frecuencias absolutas y frecuencia relativa, en donde se elaboraron las tablas apropiadas para su respectivo análisis y discusión de los resultados. Partiendo, que el promedio de la frecuencia expresadas en los tres indicadores la fue 4,2, indicando en la categoría del baremo presente, con una desviación estándar de 0,9 indicando que existe un nivel de dispersión alta de la variable, manifestando que hay dispersión de los datos. Concluyéndose bajo la postura del autor las universidades del municipio de Riohacha asimilan la innovación organizacional mediante una serie elementos, que permiten hacer consiente una situación o idea, evaluándola y llevándolas a la práctica.

Palabras clave: educación superior, elementos de la innovación organizacional, gestión de la calidad, Innovación organizacional.

ABSTRACT

The objective of the present research Organizational innovation as an essential element to forge entrepreneurial competence in quality management applied to Higher Education Institutions was to identify the elements of organizational innovation in the Public Institutions of Higher Education in the municipality of Riohacha - Colombia. According to the above, the research responds to the descriptive, field and non-experimental model oriented to systematically detail the characteristics of the organizational innovation variable and the indicator elements of innovation in organizations. It is evident that these elements such as Necessity, Adoption, Implementation and Resources, under the theoretical position of Daft (2000), generate new approaches to good quality management so that they can be actors of innovation for the achievement of their educational objectives. From this perspective, the data were analyzed through descriptive statistics through the frequency distribution, identifying the measures, through absolute frequencies and relative frequency, where the appropriate tables for their respective analysis and discussion of the results were

elaborated. The average of the frequency expressed in the three indicators was 4.2, indicating in the category of the present scale, with a standard deviation of 0.9 indicating that there is a high dispersion level of the variable, indicating that there is Dispersion of the data. Concluding under the author's position, the universities of the municipality of Riohacha assimilate the organizational innovation through a series of elements, which allow to make consent a situation or idea, evaluating it and taking them into practice.

Keywords: higher education, elements of organizational innovation, quality management, organizational innovation.

INTRODUCCIÓN

En los últimos tiempos, han existido cambios de generación de éxitos en torno a la innovación en las organizaciones con el fin de aumentar la productividad en el desarrollo económico de la región como motor fundamental de la competitividad en el desarrollo empresarial, ocasionando que los dependencias de I+D realicen investigaciones que se aúnen esfuerzos centrados en la incrementación de nuevos productos innovativos que den valor agregado a los clientes y proveedores a la misma organización.

En este sentido, las organizaciones han buscado estrategias de innovación como resultado de los procesos de generación del conocimiento para beneficios de la competitividad y mejora continua dentro de la organización, siendo esta fundamental para el crecimiento tanto de la producción como de la productividad tal como lo manifiesta el manual de Oslo (2005), donde la innovación constituye la herramienta necesaria para la generación de valor y una fuente de ventaja competitiva contando con las nuevas formas de generar oportunidades y beneficios a la organización ofreciendo alternativas de solución a las necesidades de los clientes.

Cabe considerar por otra parte, que la innovación permite a las organizaciones hacer cambios de acuerdo a las necesidades del entorno, teniendo en cuenta las alternativas de solución, permitiendo hacer más competitivas a las organizaciones en mercados globales como internacionales (Hitt et al., 1997; Tidd, 2001), de esta manera se puede reconocer la innovación como el eje principal del crecimiento económico y desarrollo de la regional en los proceso de cambios y la búsqueda de altos estándares de desempeño y competitividad empresarial.

De esta manera, la innovación organizacional en su momento de ponerla en funcionamiento en la empresa es importante la asignación de roles para el buen funcionamiento de la misma, teniendo en cuenta que los nuevo método, uso de las buenas prácticas, de negociación, el desarrollo de buenas relaciones tanto internas como externas, creación de nuevas unidades de negocio, reconfiguración del modelo de gestión y los procesos de internacionalización para la efectividad del crecimiento económico, social y tecnológico.

Tal como lo manifiesta, Colmenares (2009), que la innovación organizacional se considera como una medida de accionar para afrontar cambios organizacionales que estén a favor de la evolución empresarial, a fin de establecer un filosofía de adaptación constante al mundo cambiante. Es por ello, que esta necesita de una relación compleja, que en buena medida es la emergencia y desarrollo de nuevas estrategias empresariales como son los altos estándares de calidad para ir en mira de una tendencia que apunta a una estructura organizativa más flexible, interactiva y recíproca, lo que permitiría el incremento de su potencial innovativo.

Es por esta razón, que las organizaciones deben apuntar a dos grandes objetivos empresariales para ir apuntando a unas acciones gerenciales de calidad donde se cubran las exigencias del cliente a la cual va destinado para que se alcanzan los resultados previstos, la eficiencia y los recursos empleados. El primer objetivo dota al sistema de gestión de una orientación al cliente, mientras que el segundo proporciona una clara orientación a los procesos ISO 9000:2008, para los cuales se deben soportar herramientas que indiquen la mejor forma de optimizar los procesos a las necesidades específicas de cada organización, por la cual es la razón de ser de una organización que se responsabiliza de proteger de manera organizada y planificada los procedimientos y los métodos empleados en la organización.

En este orden y dirección, Peñate (2001) hace referencia a la innovación organizacional a nivel de las instituciones educativas como una proposición para generar cambios institucionales, en los procesos administrativos y pedagógicos, en la búsqueda de excelente rendimiento académico y un acoplamiento en toda la institución, las cuales trae como resultados acciones que impacten en la productividad económica. Así mismo, Parada, (2012), afirmar que para alcanzar la excelencia organizacional ya no es necesario solamente implantar modelos de administración de la calidad, sino que es necesario innovar de manera permanente para alcanzar una organización de perfectibilidad.

Se precisa antes que nada, que las instituciones de educación superior deben buscar permanentemente estrategias que propicien innovaciones, razón fundamental para emprender un estudio en las Instituciones Públicas de Educación Superior del municipio de Riohacha, con el fin de plantear la mejora y la adopción de estrategias organizacionales que favorezcan a su interior el desarrollo de la innovación organizacional, contribuyendo a su actividad misional formadora de capital humano competente a nivel investigativo.

Por otra parte, en este medio tan competitivo y la creciente demanda por el fortalecimiento de la calidad, es importante estas universidades en mención gestionen herramientas que permitan planear, ejecutar y controlar las actividades necesarias para su buen desempeño con altos estándares de calidad, los cuales son medidos a través de los indicadores de satisfacción de los usuarios. Para ello, deben diseñar estrategia que adopten metodologías y habilidades para los diferentes procesos, apoyado en las mejores prácticas para se vean reflejadas en el entorno educacional.

Desde esta visión, En este mundo tan competitivo donde las necesidades del hombre son cada vez más exigente y complejas, los procesos innovativos que ha llegado a convertirse en el elemento fundamental de crecimiento y desarrollo de las sociedades y, con ellas, las organizaciones tal como lo expresa Shepherd, (2012), entendidas éstas como entidades sociales orientadas al cumplimiento de objetivos y diseñadas como sistemas activos, coordinados y estructurados deliberadamente, vinculados al medio ambiente externo.

Para efecto de la investigación, se tomaron antecedentes que hacen referencia a estudios previos de otros investigadores que orientan el trabajo sobre la variable a considerar, asimismo, incluyen dimensiones e indicadores similares, permiten ampliar los conocimientos sobre la temática para comparar con los resultados que finalmente se obtengan. Para efecto de esta investigación objeto de estudio, se tomaron en consideración tesis doctorales y artículos arbitrados que se encontraron en el ámbito nacional e internacional. El estudio se sustenta en los planteamientos teóricos para la variable principal en autores como: Gunday (2011) y UI (2013), Manual de Oslo (2006), entre otros.

Por tanto, es necesario describir los distintos fundamentos relacionados al problema investigado, para proporcionar una visión amplia de los conceptos utilizados por los autores para cimentar los argumentos de la investigación. Además, va permitir sustentar o explicar el problema planteado, donde el investigador describe e interpreta los hechos de suma importancia.

Innovación Organizacional

Según los autores, Gunday et al. (2011) y Ul et al. (2013) sostienen que las innovaciones organizativas permiten una mejora interna de las labores de la organización, lo que genera un mejor ambiente para la aplicación y ejecución de innovaciones, teniendo en cuenta la implementación de nuevas ideas, la distribución de recursos y la estructuración de tareas. En este sentido, para Hidalgo, (2011, p. 99), las organizaciones deben incorporar dentro de su estrategia acciones tendientes a gestionar los denominados procesos de innovación, a fin de que adquieran mayor capacidad de adaptación y, sobre todo, la posibilidad de anticiparse, incluso, de provocar rupturas que las faculten para renovar sus ventajas competitivas en el momento oportuno.

Así mismo, el manual de Oslo (2006) manifiesta que la innovación organizacional es la introducción de un nuevo método organizativo en las prácticas, la organización del lugar del trabajo o las relaciones exteriores de la empresa en la implementación de una nueva manera de reclutar personal, distribuir recursos y estructurar tareas. Desde estos aportes argumentales, la innovación organizacional es la implementación de nuevos métodos organizacionales que se producen en la estructura del proceso administrativo enfocada en establecer mejoras en aquellas actividades, relacionada con diseñar, estructurar e implementar los métodos, técnicas o las estrategias necesarias para lograr los mejores resultados en la organización.

Desde este contexto, uno de los componentes más importantes de una organización es la innovación, la innovación es un proceso que requiere de muchos sacrificios y cambios radicales para encontrar una nueva oportunidad. No obstante, en todo cambio se genera nuevas ideas o una serie de etapas secuenciales que son necesarias para el alcanzar de logros convenientes en las organizaciones para conducir a un cambio organizacional.

Según Daft (2000, p. 291) la innovación consiste en la "adopción de una idea o conducta nueva en la industria, mercado o ambiente general de la organización. Se considera que la primera organización que introduce un producto es innovadora; en tanto aquellas que lo copian sólo adoptan los cambios". Considerando lo planteado por el autor antes mencionado las organizaciones asimilan las innovaciones mediante una serie de pasos o elementos, en las cuales intervienen los integrantes al hacerse conscientes de la situación, evaluando y llevando las ideas a la práctica. Por ello cada elemento debe estar presente para que se produzca el proceso de cambio. Estos elementos son: las ideas, la necesidad, la adopción, la implantación y los recursos.

Según el mismo autor, la creatividad es un elemento radical conducente al cambio organizacional y al aumento de la competitividad. Atendiendo a que refiere a una nueva manera de hacer las cosas, generar un producto, servicio o proceso que facilite el trabajo a los empleados en la organización, pudiendo provenir del entorno a la empresa o de su interior. Dicho potencial debe aprovecharse en función de generar ideas que puedan llevarse a la práctica para solventar necesidades.

Por consiguiente, el proceso creativo y de innovación comienza con una idea. En este punto no deben existir ideas malas, todas deben ser bienvenidas y todas tienen potencial. Las ideas pueden provenir de distintas fuentes; pueden haber sido generadas en una lluvia de ideas, más bien, pueden ser el resultado directo de la identificación de una necesidad de clientes o consumidores.

En consecuencia, es necesario partir de un diagnóstico de las necesidades y oportunidades que tiene la empresa en el entorno; hacerse preguntas como: ¿Cuál sería la ventaja competitiva del producto?, ¿Cuál sería el precio que los consumidores pagarían por el producto?, ¿Clientes potenciales en el lugar y sus alrededores?, ¿Cantidad de productos que podrían venderse?, ¿Cuál es la diferencias con los productos de la competencia?, entre otras. De igual forma, las ideas pueden venir de los clientes y consumidores, de la gerencia, de los trabajadores, de los proveedores, de la investigación y desarrollo, de muchas fuentes que pueden aprovecharse, explotándolas para llevarlas a la práctica, con ello resolver necesidades sentidas en la población, ávida de soluciones, a las cuales las empresas tienen que abocarse a fin de ganar, mantener los clientes o alcanzar nuevos mercados.

Necesidad de innovación organizacional

En toda organización, las ideas innovadoras no se consideran con seriedad a menos de que se perciba la necesidad del cambio, que los trabajadores la asuman suya, importante y de significativa relevancia para la toma de acciones que faciliten los procesos, el trabajo, mejoren el producto o el servicio. La percepción de esta necesidad se presenta cuando los gerentes advierten una brecha entre el desempeño real y el desempeño deseado.

La gerencia debe promover las Ideas para el cambio en la estructura, satisfacer una necesidad o resolver un problema del entorno interno o externo. Así como también, mejorar la relación externa con los clientes, proveedores y demás entes de la comunidad.

De allí la importancia de la buena gestión del recurso humano en la generación de necesidad de conformar ideas beneficiosas para todos los involucrados. Luego, las ideas estimulan la consideración de nuevos productos. La necesidad se presenta con la existencia de una sensación de desequilibrio, ansiedad, e insatisfacción ante el entorno actual, se toma conciencia de la situación y se duda sobre el modo de actuar. Hay una inquietud por satisfacer nuevas necesidades y lograr la situación deseada, se identifican las estructuras sujetas al cambio que pretenden llegar a un equilibrio.

En todo caso para iniciar el proceso de determinación de necesidades, la empresa debe delinear la estrategia, partiendo de la realización de un verdadero estudio diagnóstico de la realidad y las necesidades, haciendo hincapié en lo que se tiene tanto en el contexto interno como externo, determinando las fortalezas y debilidades, el estudio del tiempo, el recurso humano existente y las condiciones de conocimiento en que se encuentran, así como las posibilidades de desarrollo y capacitación en la tecnología que se necesita. Sin obviar, la visión que orienta la productividad empresarial y la realidad dibujada para el futuro. En otras palabras, un chequeo minucioso de recursos, habilidades, conocimientos a fin de obtener nuevos o mejores conocimientos que le permitan a la empresa seguir compitiendo sobre una base sólida.

Adopción de tecnología.

La adopción tiene lugar cuando los tomadores de decisiones deciden seguir adelante con una propuesta de idea. Los administradores y empleados claves tienen que estar de acuerdo en apoyar el cambio. En el caso de una modificación organizacional importante, la decisión podría requerir que el consejo de directores firmara un documento legal. En el caso de cambios pequeños, la adopción podría presentarse con la aprobación informal de un gerente de nivel medio.

En otras palabras la adopción implica el movimiento permanece la sensación de desequilibrio, acompañada por inestabilidad, inseguridad e incertidumbre. La necesidad ahora se encamina hacia generar información, buscar alternativas, abandonar viejas estructuras y adoptar nuevos esquemas para lograr la adaptación al cambio deseado introduciendo la innovación. De esta manera, Velásquez y Medellín (2005) plantean que la adopción o adquisición de tecnología tiene como punto de partida la identificación de necesidades concretas de producción, comercialización así como asimilación de la tecnología externa por parte del personal de la empresa.

Por otra parte, los mismos autores, hablar de adaptación de tecnología es cuando se requiere cambiar el diseño y características de una tecnología que ha sido desarrollada para operar en condiciones muy distintas a las de la región donde se va a utilizar la tecnología que se adquiere. Muchas veces, en esta región se cuenta con menores condiciones de desarrollo socio-económico, con mercados más pequeños, con climas totalmente distintos, con otras condiciones geográficas, con niveles de educación más bajos, con necesidades sociales marcadamente diferentes.

La fase de adaptación tecnológica se concibe el proceso de hacer cambios a un proceso o una tecnología para su incorporación a un sistema existente. También se define como la adecuación de la tecnología recibida a las necesidades y recursos del medio que la adopta. Es importante que las empresas tengan capacidad para adoptar, moldear y perfeccionar la tecnología ya adquirida bien sean importadas o creada en el país, con la finalidad de hacerlas más apropiadas a las necesidades de nuestro país y de las necesidades de la empresa.

En este orden, se hace con la finalidad de integrar o mejorar la capacidad de producción de las empresas al adquirir equipos, bienes de capital, ingeniería y servicios de gestión, o bien habilidades o conocimientos técnicos para operaciones de mantenimiento de la compañía; por otro lado, fortalecer su capacidad tecnológica al comprar o licenciar conocimientos, experiencia, pericia a fin de generar y manejar el cambio técnico de la organización, en busca de mejora en la productividad y competitividad.

Implantación de tecnología.

La implantación se da cuando los miembros de la organización usan la idea, la técnica o el comportamiento nuevo. Quizás habrá que adquirir materiales y equipo y capacitar a los trabajadores para usar la nueva idea. La implantación es un paso muy importante, porque sin ella no valen los pasos previos. A menudo, la implantación del cambio es la parte más difícil del proceso de cambio. No es sino hasta que la gente usa la nueva idea, que el cambio ha ocurrido.

Según la Ruta del aprendizaje internacional (2010) implantar no solo se refiere a la puesta en práctica de la idea innovadora, sino, a su legitimación y apropiación por parte de la organización y su entorno como una respuesta efectiva y beneficiosa para sus problemas y oportunidades. En la implantación se visualiza claridad en la situación, existe un

equilibrio y una mayor adaptabilidad al entorno, se busca integrar nuevos esquemas, establecer un contacto con la opción elegida y considerar el efecto del cambio en el resto de los subsistemas.

En todo caso se requiere la disposición gerencial para hacerlo; con gente preparada, experimentada en rediseño y adaptación de planta, equipo, procesos y mejora de productos; con técnicos e ingenieros conocedores de las posibilidades de la ingeniería inversa; con la documentación de respaldo necesaria; con el tiempo necesario, además, con los recursos económicos y materiales requeridos, así como también la mano de obra calificada con planes de capacitación.

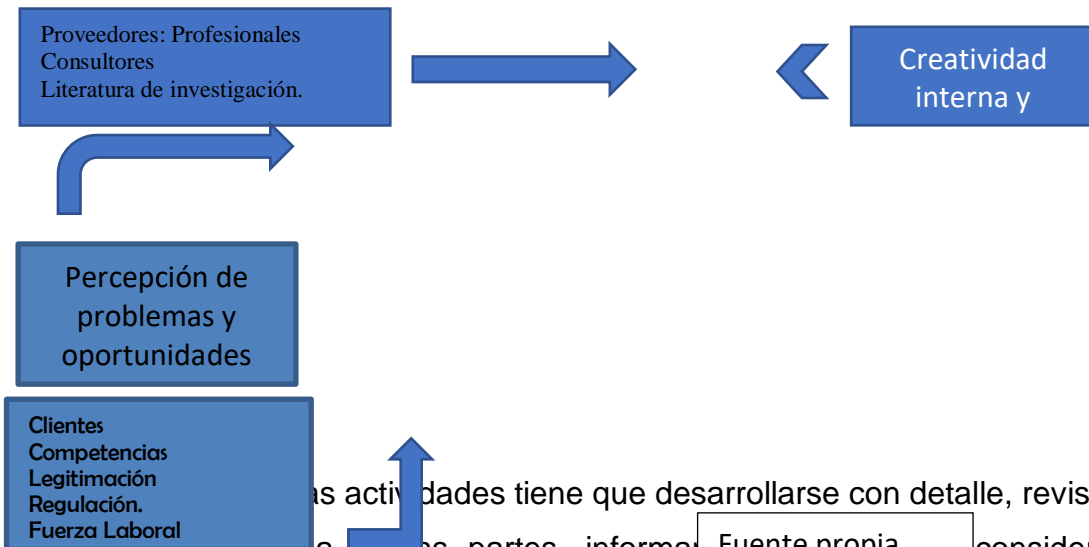
Recursos.

La puesta en práctica de ideas innovadoras requiere actividad y energía humana para que las modificaciones tengan lugar. El cambio no sucede solo; requiere tiempo y recursos para crear e implantar la idea. Los empleados tienen que aportar su energía para percibir la necesidad de la idea y satisfacer dicha necesidad. Alguien debe desarrollar una propuesta y aportar el tiempo y esfuerzo para implantarla. La mayor parte de las innovaciones van más allá de las asignaciones ordinarias de presupuesto y requiere fondos especiales. Las ideas que son excepcionalmente promisorias se convierten en programas especiales que marcan el paso y reciben fuertes cantidades de fondos para su desarrollo posterior.

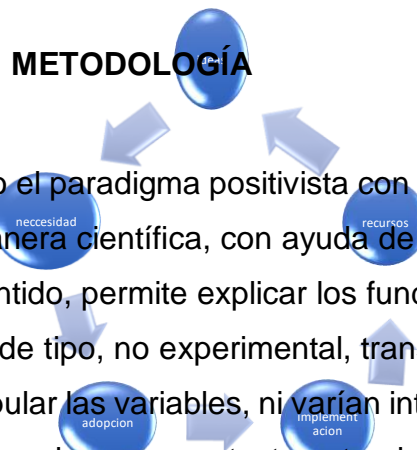
Estos elementos ordenados secuencialmente tal como se muestra en la (Figura 1) conforman aspectos relevantes para la formulación e implantación de ideas de personas comprometidas con los cambios y el aporte de nuevos productos, servicios que satisfacen las necesidades y expectativas de los usuarios actuales así como en miras a la conquista de nuevos mercados y clientes.

Es relevante, destacar que las organizaciones que enfatizan la innovación en su filosofía de vida tienen que ofrecer flexibilidad en sus estructuras para que las gente aporte ideas desde todos los niveles, incentive la comunicación y empodere a los trabajadores a producir mediante el compromiso y la corresponsabilidad de equipo a fin de que se produzcan cambios que permitan el fortalecimiento y mantenimiento de la empresa.

Figura 1. Elementos de la innovación.



Estas actividades tiene que desarrollarse con detalle, revisando y dando a conocer cada una de las partes, informando a la alta gerencia considerando a fin de determinar los detalles, aplicar los correctivos, gestionando tanto la capacitación como actualización del personal en cuanto al funcionamiento y aprovechamiento de la tecnología mediante diversas estrategias. Etapas que requieren recursos necesarios para que se lleven a cabo de forma adecuada, en cada una de ellas se tienen que prever estratégicamente.



La investigación está orientada bajo el paradigma positivista con un enfoque cuantitativo, porque se examinarán datos de manera científica, con ayuda de herramientas del campo de la estadística. En ese mismo sentido, permite explicar los fundamentos metodológicos de la investigación cuantitativa. Es de tipo, no experimental, transaccional, descriptivo de campo porque no se pueden manipular las variables, ni varían intencionalmente, sino que se observa el fenómeno tal y como se da en su contexto natural para después analizarlo. Según Balestrini (2002) las técnicas de recolección de datos son las diferentes formas o maneras de obtener información y los instrumentos son los medios y recursos auxiliares

que conducen a la verificación del problema planteado, a este respecto la técnica utilizada fue la observación y como instrumento de recolección de datos, a través del uso de la encuesta tipo cuestionario auto administrado el cual fue dirigido a decanos de las diferentes facultades y coordinadores de programa, a informante de la oficina de planeación, informante de vicerrectoría de investigación y extensión, informante de la vicerrectoría académica, informante de oficina de aseguramiento de la calidad de las universidades del municipio de Riohacha la Guajira-Colombia.

El instrumento conto con 87 ítems de preguntas cerradas de selección múltiple, utilizando la escala Likert con cinco (5) alternativas de respuesta Siempre (S), Casi siempre (CS), Algunas Veces (AV), Casi nunca, (CN) y Nunca (N) las cuales se encuentran representado de la siguiente manera: Siempre (S) es positiva o favorable, a tal efecto la opción siempre recibe un puntaje de cinco (5), disminuyendo la puntuación en cada opción hasta llegar a la puntuación más baja de un (1) punto para la menor que corresponde a Nunca (N). Finalmente se presentan los resultados y conclusiones, que dejan abierta la posibilidad para futuras investigaciones.

RESULTADOS

Tabla 1.

Dimensión: Elementos de la innovación.

Dimensión	Indicador	Siempre		Casi siempre		Algunas veces		Casi nunca		Nunca		Mediana	Desviación
		Fa	Fr %	Fa	Fr %	Fa	Fr %	Fa	Fr %	Fa	Fr %		
Elementos de la innovación	Necesidad	18	50	9	25	7	19,4	1	2,8	1	2,8	4,3	,9
	Adopción	14	38,9	15	41,7	7	19,4	0	0	0	0	4,2	0,7
	Implementación	14	38,9	14	38,9	6	16,7	2	5,6	0	0	4,1	0,9
	Recursos	13	36,1	14	38,9	7	19,4	1	2,8	1	2,8	4,1	0,9

	Promedio	15	41	13	36,1	7	18,8	1	2,8	1	1,4	4,2	,9
--	-----------------	----	----	----	------	---	------	---	-----	---	-----	-----	----

Fuente: propia.

De acuerdo al indicador elementos de la innovación organizacional, de 36 informantes claves el 50% de los encuestados que equivalen a 18 personas contestaron dentro de su alternativa de respuesta que siempre, el 25% correspondiente a 7 sujetos contestaron que Casi siempre, el 19,4% que representa a 1 sujeto contesto Algunas veces el 2,8 % equivalente 1 sujeto contesto Casi nunca, teniendo el indicador el elemento de la necesidad más incidencia en siempre, queriendo decir que se promueve ideas de cambios y se toma conciencia para la toma de las decisiones; calificando al indicador en la media de 4,3 ubicándose en la categoría muy presente en atención al baremo establecido, con una dispersión de ,9 visualizándose que hay dispersión de los datos.

Así mismo, el elemento de adopción de tecnología, 38,9 % de los informantes que representa a 14 sujeto contestaron dentro de las alternativa de respuesta que Siempre, el 41,7% equivalente a 7 sujetos contestaron, Casi siempre, teniendo en cuenta que la mayor incidencia contestaron que siempre se adaptaban a nuevos esquemas tecnológicos; calificando al indicador en la media de 4,2 ubicándose en la categoría presente en atención al baremo establecido, con una dispersión 0,7 entendiéndose que mientras mayor es la desviación estándar, mayor es la dispersión de la población.

En el elemento implementación de la tecnología, 38,9% que equivale a 14 sujeto contestaron en las alternativas de respuesta que siempre, 38,9% lo que representa a 14 sujeto contestaron Casi siempre, el 16,7% que representa a 2 sujeto contestaron Algunas Veces, observándose que el de mayor incidencia el contestaron que casi siempre este indicador existen comportamientos nuevos en los procesos de cambio; considerando al indicador en la media. Indicando que la media es de 4.1 ubicándolo en la categoría presente en atención al baremo, indicando que la dispersión fue 0,9 entendiéndose que mientras mayor es la desviación estándar, mayor es la dispersión de la población.

Y en el indicador de los recursos el 36,1% representa a 13 sujetos que respondieron en las alternativas de respuestas que siempre, 38,9% representando este a 14 sujetos encuestados contestaron Casi siempre, el 19,4% que equivale a 7 contestaron Algunas

veces, el 2,8% representa a 1 contesto Casi nunca y 2,8% que representa a 1 contesto que Nunca, teniendo mayor incidencia casi siempre que conforman a 14 encuestados contestaron que casi siempre las actividades requieren recursos necesarios para que se lleven a cabo cada una de las actividades indicando que la media es de 4.1 ubicándolo en la categoría presente en atención al baremo, con una dispersión de 0,9 reflejándose que hay dispersión de los datos.

Desde esta perspectiva, los resultados de la siguiente tabla indican que en la dimensión elementos de la innovación organizacional que según Daft (2000) las universidades públicas de educación superior del municipio de Riohacha asimilan la innovación organizacional mediante una serie elementos, que permiten hacer consiente una situación o idea, evaluándola y llevándolas a la práctica. Estos elementos son: la necesidad, la adopción, la implantación y los recursos.

Partiendo, de los promedio de la frecuencia expresadas en los tres indicadores fue 4,2 la media indicando en la categoría del baremo está presente, evidenciándose además que los sujetos encuestados se inclinaron con escaso margen la desviación estándar se obtuvo un valor de ,9 lo que indica esta que existe un nivel de dispersión alta de la variable de estudio, manifestando que hay dispersión de los datos.

De acuerdo a lo planteado de la investigación Identificar los elementos de innovación organizacional en las Instituciones públicas de Educación Superior del municipio de Riohacha –Colombia, se concluye que las universidades públicas del municipio de Riohacha de acuerdo a las alternativas de respuestas positivas de los diferentes indicadores que se presentaron de la dimensión Necesidades de la innovación Se generan Ideas para el cambio en la estructura y así satisfacer una necesidad.

Permiten que los administradores estén de acuerdo en apoyar el cambio, toman nuevos esquemas introduciendo la innovación permitiendo que los empleados usen técnica nuevas en sus diferentes actividades. De acuerdo a recursos, requieren de fondos especiales para la innovación convirtiendo las ideas en programas especiales que marquen el paso para el desarrollo. A pesar, de presentar una tendencia optimista y positiva (con un mayor porcentaje de respuestas afirmativas), se pudo observar con atención que una dispersión de respuestas positivas representa incertidumbre al obtener un porcentaje que debe ser revisado.

Se recomienda como organismos de producción de conocimiento científico y en algunos casos tecnológicos, para intensificar sus actividades para activar relaciones sector-universidad, que se establezca una metodología que permita divulgar los objetivos estratégicos con el fin de que todo el personal involucrado los conozca tales como: Portafolio de tecnología: Spin Off (Nuevos negocios del conocimiento): Spin off intrauniversitaria: Se aplica el Reglamento de Propiedad Intelectual para la distribución de utilidades entre investigadores y centro de investigación.

Desde esta misma visión, un Spin off en asociación: esta trata de hacer asociaciones con personas naturales o jurídicas, Se negocia la participación de las partes según los aportes, Convenio marco y actas de trabajo específicas con los grupos de investigación adscrito al centro de investigación, Fomentar convenios de cooperación nacional e internacional que permitan el intercambio y enriquecimiento mutuo entre centros universitarios y entre Universidad y otros agentes sociales.

REFERENCIAS.

- Águila O y Padilla M (2010) Factores Determinante de la innovación en empresas de economía social. La importancia de la formación y de la actitud estratégica. CIRIEC-España, Revista de Economía Pública, Social y Cooperativa, nº 67,
- Alcorta, L Y Peres, W. (1998). Innovation systems and technological specialization in Latin America and Caribbean. En: ResearchPolicy (26): 857–881.
- Araunt, L.(2008) Innovación organizacional para mejorar la productividad y competitividad de las empresas petroquímica-plásticas de la ciudad de Cartagena de India, tesis doctoral, Colombia.
- Bakaikoa, B. et al. (2004): “Redes e innovación cooperativa”, CIRIEC-España, Revista de Economía Pública, Social y Cooperativa, nº 49, agosto, pp. 263-294.
- Bass, Bernard M. (1990) Leadership in Different Countries and Cultures.En: Bass, B.M. Bass &Stogdill’s Handbook of Leadership. 3ªedición. Nueva York: The Free Press.
- Bell, D. (1976): The Cultural Contradictions of Capitalism, Basic Books, Nueva York.
- Castañeda (2007) Variables del Capital Humano Asociadas a la Gestión del Conocimiento: El Papel de la Percepción. Asociación Internacional Para la Gestión del Conocimiento. Documento en línea. Disponible en: <http://www.gestiopolis.com/variables-capital-humano-asociadas-gestion-conocimiento/> Consulta: 02/05/2017.

Chávez, N. (2007.) Introducción a la investigación educativa. (4aed.) Maracaibo: ARS GARCHIC.

Chiavenato (2013) Administración de Recursos Humanos.(5ta. Edición) Colombia: Editorial Mc. Graw-Hill.

Chirino (2011), Tesis innovación organizacional y la gestión del talento Humano en las empresas públicas del estado de Zulia”.

Daft, R (2000) La experiencia del Liderazgo. Editorial Thomson Learning. México – México D.F

Daft, R. (2005). Teoría y diseño organizacional. México: Thomson.

Faloh, R. (2005). Innovación organizacional. Gestión de la innovación. Una visión actualizada para el contexto iberoamericano. Editorial Academia. Documento en línea.

Fernández, M.V. y PEÑA, I. (2009): “Estrategia de innovación como factor determinante del éxito de las cooperativas vitivinícolas de Castilla La Mancha”, REVESCO, revista de estudios cooper- ativos, Nº 98, pp. 70-96.

Heifetz, R; Grashow, A; Linsky, M. (2009) The practice of adaptive leadership: tools and tactics for changing your organization and the world. Boston: Harvard Business Press.

Hernández, R.; Fernández, C.; Baptista, P. (2010). Metodología de la investigación, 2da Edición McGraw-Hill Interamericana.

Hofstede, G., (1988). The confucius connection: From cultural roots to economic growth. Organizational Dynamics 16, 4–22.

Hurtado de Barrera, J. (2010). Metodología de la investigación: Guía para una comprensión holística de la ciencia. Bogotá: Quirón ediciones.

Ivancevich y Donelly (2011) Las organizaciones : comportamiento, estructura procesos. Editorial Mexico: Mc Graw Hill

Jaskyte,K.,Kisieliene,A., (2006). Organizational innovation: Acomparison ofnonprofit human-service organizations in Lithuania and the United States. International Social Work 49, 165–176.

Juran, J. M., Y Gryna, F. M. (1993). Manual de control de la calidad. Madrid: McGraw-Hill.

Manual de Oslo (2006). Guía para la recogida e interpretacMoreno, A (2003). Determinantes y consecuencias de la innovación organizacional: una aproximación desde la perspectiva de la gestión de la calidad total. Disponible: <http://digibug.urg.es/handle/10481/24619>. Consultado en Julio 13 de 2016.

Ollares, A (2011). Innovación Organizacional en los Institutos de Tecnología, Tesis Doctoral. Universidad Dr. Rafael Beloso Chacín Maracaibo.

Ollarves, M. (2005). Innovación Organizacional y Difusión del Conocimiento en Institutos Universitarios de Tecnología. Tesis Doctoral. Universidad Dr. Rafael Beloso Chacín Maracaibo

Pavón J. Y A. Hidalgo (1997) Gestión e Innovación. Un enfoque estratégico

Porter M (1979) Análisis de la cinco fuerza. De la Escuela de Negocios Harvard,

Quinn, R., Spreitzer, G., (1991). The psychometrics of the competing values culture instrument and an analysis of the impact of organizational culture on quality of life. En: Woodman, R., Pasmore, W. (Eds.), Research in Organizational Change and Development, 5. JAI Press, Greenwich, Conn., pp. 115–142.

PROTECCIÓN INTEGRAL A LA PRIMERA INFANCIA Y SU IMPACTO EN LOS PROCESOS SOCIALES Y CULTURALES EN EL DEPARTAMENTO DE LA GUAJIRA

DANNI DEXI REDONDO SALAS

dannidexi@yahoo.com

Universidad de La Guajira

Riohacha, La Guajira -Colombia

CLARA JUDITH BRITO CARRILLO

cbritocarrillo@gmail.com

Universidad de La Guajira

Riohacha, La Guajira – Colombia

1. Licenciada en Psicopedagogía de la CUC, Especialista en Pedagogía para el Desarrollo del Aprendizaje Autónomo de la UNAD y Magister en Educación con énfasis en Educación Infantil de la Universidad del Norte. Docente de planta Universidad de La Guajira.

2. Trabajadora Social, Especialista en Gerencia Social y Magister en Desarrollo y Gestión de Empresas Sociales. Docente investigador asociado Colciencias. Docente de planta Universidad de La Guajira.

PALABRA CLAVES: Protección Integral, Primera Infancia, Impacto, Procesos sociales, Procesos culturales.

RESUMEN:

El abandono de las políticas públicas se refleja en las irregulares condiciones y calidad de vida de los niños y niñas en sectores de vulnerabilidad en el Departamento de La Guajira,

en el cual se evidencia inestabilidad familiar, hacinamiento, irregulares situaciones socioeconómicas, y finalmente en un futuro incierto de los procesos propios de la cultura. Conviene señalar, que las problemáticas sociales y educativas del Departamento de La Guajira, requieren de atención por parte de los entes gubernamentales que se destinen para la primera infancia, es decir, deben estar comprometidos en la búsqueda de alternativas de solución, aún falta liderazgo y autonomía, esto repercute negativamente en el desarrollo integral en una sociedad. Es por ello, que, en el Departamento de La Guajira, en especial en los sectores vulnerables, la indiferencia y apatía ha empobrecido la calidad de vida de sus habitantes.

ABSTRACT:

The abandonment of public policies is reflected in the irregular conditions and quality of life of children in the Department of La Guajira, which shows family instability, overcrowding, irregular socio-economic situations and finally in an uncertain future of the processes proper to culture.

It should be noted that the social and educational problems of the Department of La Guajira, require attention by government agencies that are intended for early childhood, that is, must be engaged in the search for alternative solutions, still lack leadership and autonomy, this negatively affects the integral development in a society. That is why, in the Department of La Guajira, especially in vulnerable sectors, indifference and apathy have impoverished the quality of life of its inhabitants.

INTRODUCCIÓN

La Constitución Política de Colombia, (1991), presenta al país como un “Estado Social de Derecho, donde se vela por una ciudadanía más incluyente en las decisiones políticas que es protegida por el Estado como ente garante de salvaguardar su vida y dignidad. En ella se afirma que todos los individuos nacen iguales y libres ante la ley y por lo tanto recibirán la misma protección y trato de las autoridades, además de gozar de los mismos derechos”

En este sentido, la presente investigación, surge de las necesidades sentidas que se evidencian en las comunidades abandonadas de las políticas públicas y sociales, donde aún existe exclusión social por parte de los entes territoriales, lo cual limita el desarrollo integral de la sociedad. No obstante, se visibiliza que los sectores vulnerables no cuentan con programas de atención integral que permita el mejoramiento de las condiciones y calidad de vida de sus habitantes.

Así mismo, los proyectos de gestión social dirigidos a los niños y niñas en edad escolar no poseen las coberturas exigidas por la Ley, lo cual agudiza los ambientes educativo, salud, utilización del tiempo libre y vida digna, debido a la falta de voluntad política a nivel nacional, departamental y municipal, muestra de ello, las precarias condiciones de vida de los sectores vulnerables en el Departamento de La Guajira.

En consideración, la educación, salud, vida laboral, son vital y fundamental, porque permite el desarrollo de las potencialidades humanas. Frente a esta situación se argumenta las consideraciones de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) , 2011 “La protección social tiene por objetivos garantizar un ingreso que permita mantener niveles mínimos de calidad de vida para el desarrollo de las personas; posibilitar el acceso a servicios sociales y de promoción, y procurar la universalización del trabajo decente”.

En vista de lo anterior, los resultados de la investigación: Protección integral a la primera infancia y su impacto en los procesos sociales y culturales en el Departamento de La Guajira, son trascendentales, dentro del proceso metodológico utilizado, bases teóricas, fundamentos legales, porque permitieron analizar situaciones conflictivas y problematizada, con relación a los programas de inclusión social que por descuido de los entes gubernamentales y no gubernamentales, son generadores de frustraciones cuando se verifican por el contacto directo con la tipología comunitaria y familiar las malas condiciones de vida de los sectores poblacionales de los contextos sociales, culturales y educativos.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Colombia, como parte de los países Latinoamericanos, ha entrado a vivir dinámicas donde se combinan tanto los rápidos cambios económicos y políticos, como las desigualdades que hoy enfrentan las cuales están totalmente agudizadas, llevándonos a enfrentar

problemas característicos de las sociedades desarrolladas, sin poder resolver todavía los viejos problemas de la pobreza.

Es indudable que vamos encaminados hacia el enfrentamiento de una manifestación de rezagos acumulados que desembocan en problemas que surgen para afectar de manera diferenciada a los estratos en los grupos sociales, en especial a los niños y niñas víctimas de la pobreza, la exclusión, el abandono, el conflicto armado y las diversas modalidades de violencia que atraviesan tanto el espacio privado, como el espacio social e institucional. Afirma Beatriz Linares (2006), coautora de la nueva ley de infancia y adolescencia que: “En Colombia, el 65% de las muertes infantiles ocurren en el primer mes de vida. De cada 100 certificados de nacimiento expedidos por las instituciones de salud, sólo se registran civilmente 73 o 74, en algunos departamentos la cobertura es apenas del 52%. Aproximadamente 100.000 niños y niñas menores de un año no logran finalizar el esquema de vacunación en el primer año de edad. 33.2% de los menores de 1 a 4 años tienen anemia.

La mortalidad infantil para los niños de las mujeres sin educación es tres veces mayor que la de los niños de mujeres con educación superior (43 vs. 14 por mil). Según estimaciones preliminares del 2005, existen 3.600 niños y niñas entre 0-14 años viviendo con VIH.

Se estima también que cada año hay 730 nuevos niños y niñas infectados por VIH. Las cifras frente al trabajo infantil no son tampoco muy alentadoras. 2.318.378 de niños, niñas y jóvenes, ejercen en Colombia una ocupación remunerada o no. 1.005.054 niños, niñas y jóvenes que se ocupaban de los oficios del hogar más de quince horas a la semana. Nueve de cada diez niños, niñas y jóvenes trabajadores o no reciben paga o esta es menor a un salario mínimo.

Uno de cada siete niños o niñas trabaja más de ocho horas diarias, lo que prácticamente elimina la posibilidad de que asista a la escuela. Tres de cada cuatro, además de estar empleado realiza oficios en su propio hogar. Más de 200.000 niños, niñas y jóvenes trabajan en minería en condiciones de alto riesgo.

Frente a la educación el panorama es similar. 2542.863 niños y niñas en edad escolar se encuentran por fuera del sistema educativo, esto equivale al 6.4% de la población. 4016.189 colombianos son analfabetas, lo que corresponde al 10.12% de la población.

De ellos, 1914.976 son menores de 18 años. El 7.73% de los niños y niñas inscritos en primaria deserta, mientras que en secundaria lo hace el 7% y 4.12% en educación media. Teniendo en cuenta que \$1080.000 es el costo promedio por año de la educación de un niño o niña, se puede comprender por qué sólo uno de cada dos niños de estratos más

bajos tiene acceso al nivel preescolar; mientras que cuatro de cada cinco en estratos altos lo tiene.

La cobertura neta de educación primaria fue de 85.6% en 2003, de 62.5% en educación secundaria y sólo del 35.3% en educación media. El 10 por ciento de la población (sin incluir conflicto armado) es portadora de una discapacidad y menos de 2% de niños y niñas discapacitados acuden a la escuela. El 54% de niños con discapacidad severa no ha estudiado ningún grado de primaria.

Además de la gravedad de esta problemática nos vemos avocados a las dificultades para abordarla, pues nos enfrenta con un nuevo proceso desde la llamada "cuestión social", que debe ser reflexionada y replanteada desde la ruptura de lazos sociales, la pérdida de cohesión social, especialmente en sociedades con déficits de integración y persistente pérdida de "solidaridad orgánica" (Perona, Crucella, Rocchi, y Robin, 2007) Los efectos y resultados de estos macro problemas de nuestra sociedad, se evidencian en la vida y calidad de vida de los niños, niñas y jóvenes, demandando que lleven a ser punto crucial y estratégico desde el interés local nacional e internacional para la consecución de compromisos más contundentes y acciones más pertinentes y eficaces, entrando a ser parte de los grandes cambios de la sociedad actual desde su historia a través de las gestas sociales, institucionales y políticas que se han venido desarrollando desde el siglo XX en favor de la infancia.

Desde lo contextual de nuestro territorio guajiro, no es menos importante y preocupante la situación de las niñas y niños colombianos y guajiros menores de 6 años, de ahí que, el panorama sobre la situación de los derechos de dichos niños y niñas que transitan su primera infancia es el fundamento para plantear prioridades y acciones que se encaucen a mejorar sus condiciones de vida día a día y a ofrecerles mejores oportunidades de vida y desarrollo desde sus competencias.

Aun así, el país ha venido haciendo un esfuerzo por defender con la claridad y en detalle los mecanismos necesarios para dar a conocer la información sobre quiénes son y cómo viven en la realidad las niñas y los niños en sus entornos, pero no ha sido suficiente y en muchos contextos como el guajiro, la falta de esta información ha sumido en la ignorancia la documentación requerida para aunar esfuerzos en proceso de ayuda y recursos a nuestra comunidad.

No obstante, persisten limitaciones en la cobertura, en la desagregación y en la vigencia de información especialmente para la franja de edad de 0 a 6 años, de la misma manera

que para los grupos étnicos, con discapacidad o afectados por el conflicto armado y otros tipos de violencia, de modo que el principal reto que le queda al país al respecto consiste en generar información fidedigna para poder tomar decisiones acertadas que coadyuven a la superación de los problemas de inequidad que obstaculizan el avance de múltiples indicadores de desarrollo. Para de esta manera recordarles a los entes territoriales locales y nacionales que, la ley de infancia y adolescencia 1098 se manifiesta como un instrumento pedagógico y de debate para ampliar la base de aplicación, no sólo por conciencia, sino por sanción ante la vulneración del derecho y por lo tanto la lesión a la dignidad humana en La Guajira.

En ese sentido, los fundamentos de las políticas de la primera infancia planteadas en la presente investigación, se presentan con el propósito de que sean conocidos, comprendidos, puestos en común y aplicados por todos aquellos actores que comparten la responsabilidad de procurar una vida plena, digna y feliz a las niñas y niños colombianos. Por consiguiente en la presente investigación se formularon interrogantes alrededor de ¿Cuál es el impacto de la política pública en la atención integral a la primera infancia en el Departamento de La Guajira?, y ¿Cómo se desarrollan los programas de inclusión social en la política pública en la primera infancia en el sector educativo del Departamento de La Guajira?

OBJETIVOS

Objetivo General

Analizar el impacto de la política pública en la atención integral a la primera infancia en el mejoramiento de la calidad de vida de los sectores vulnerables del Departamento de La Guajira.

ObjetivoS específicoS

1. Identificar los programas de inclusión social en la política pública en la primera infancia en la comunidad de los sectores vulnerables del Departamento de La Guajira.
2. Identificar las causas-efectos en la implementación de la política pública en la atención integral a la primera infancia para atender a sectores vulnerables excluidos de los programas socioeducativos de los sectores vulnerables del Departamento de La Guajira.
3. Determinar el grado de incursión de los programas de inclusión social en la atención integral para el mejoramiento de la calidad de vida de los habitantes de los sectores vulnerables del Departamento de La Guajira.

4. Proponer alianzas estrategias direccionada desde la política pública en la atención integral a la primera infancia a través del programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad de La Guajira.

DELIMITACIÓN

Para el desarrollo de esta investigación se tuvo en cuenta a 30 miembros de la localidad conformada por docentes y familias, residentes en el corregimiento de Campana Nuevo, jurisdicción del municipio de Dibulla, La Guajira.

En lo que a la línea de investigación se refiere, se adoptó EDUCACIÓN Y SOCIEDAD propuesta por la Universidad de La Guajira cuyo fundamento es; “Motivar la integración de las actividades educativas en la sociedad, que permita la toma de decisiones político - Administrativas de acuerdo con la experiencia docente-investigativa de la región, Agrúpese en ella todos los proyectos de investigación que por su perfil tiendan a enriquecer el saber científico y dar solución a las problemáticas de su contexto”.

FUNDAMENTO TEORICO

Se consideran que las políticas públicas está garantizado como un derecho, se justifica educativamente por la necesidad de que se eduquen todos los niños juntos obligando a las escuelas a idear modalidades de enseñanza para las diferencias individuales; socialmente porque al educar a todos los niños juntos se sientan las bases para una sociedad más justa, animando a la gente a vivir junta en paz y económicamente ya que se ha determinado que el educar a todos los alumnos juntos resulta menos costoso que establecer distintos tipos de escuelas (UNESCO, 2003).

Por otro lado, la Constitución Política de Colombia de 1991, no solo garantiza los derechos, sino también, como un valor y un principio, por ejemplo en el Artículo 13 se consagra: **“Todas las personas nacen libres e iguales ante la ley, recibirán la misma protección y trato de las autoridades y gozarán de los mismos derechos, libertades y oportunidades sin ninguna discriminación por razones de sexo, raza, origen nacional o familiar, lengua, religión, opinión política o filosófica”**. Posteriormente, surge la definición de discriminación, sentencia La Corte Constitucional, la cual precisó la definición de discriminación añadiendo que el carácter de una conducta, actitud o trato discriminatorio podría ser consciente o inconsciente”.

Con relación a las bases teóricas, existen unos argumentos legales y Políticos que establecen; “La Convención sobre los Derechos de los Niños CDN, introduce un cambio en la concepción social de la infancia: los niños deben ser reconocidos como sujetos sociales y como ciudadanos con derechos en contextos democráticos, la sociedad y el Estado, son garantes y responsables de la vigilancia del cumplimiento de los derechos de los niños. El desarrollo integral que considera aspectos físicos, psíquicos, sociales, cognitivos y espirituales”.

El derecho universal o como "un bien" asequible a todos, independientemente de la condición personal o familiar. Los aportes, para la primera infancia son determinantes para el desarrollo cognitivo, las habilidades, los vínculos sociales, las capacidades creativas, la seguridad emocional y autoestima del menor de 6 años, asegurar el desarrollo de la personalidad y de las capacidades individuales a todos y cada uno de los niños, son importantes la educación, la salud, el juego y la participación en actividades culturales.

Predominan aquí, la calidad de vida, la familia, el entorno socio familiar, el entorno comunitario, entorno institucional, inclusión social, la política social, política para la primera infancia, la función del ICBF, el Ministerio de Educación Nacional, los factores de riesgo, los cuales constituyen los ejes articuladores del desarrollo de la presente investigación. Finalmente se definen de manera conceptual: Calidad de vida, Educación, Política pública, y Vulnerabilidad social.

METODOLOGÍA

TIPO DE INVESTIGACIÓN

Dentro de este contexto, el tipo de investigación se caracteriza por su trascendencia de los resultados, es por ello, que esta investigación es de tipo descriptiva, debido a su magnitud del impacto de la política pública en la atención integral a la primera infancia en el mejoramiento de la calidad de vida de los sectores vulnerables del corregimiento de Campana Nuevo, jurisdicción del municipio de Dibulla, La Guajira, de igual manera posee un carácter cuantitativo por sus resultados, con algunas premisas permiten analizar, evaluar, la interpretación y la conclusión.

TAMAYO y Tamayo Mario. (2003. pp.72), manifiesta que, en consideración, las investigaciones de tipo descriptiva, analizan e interpretan funciones o actividades inherentes a sus propios procesos, tomando en cuenta sus condiciones cuyos elementos caracterizan los conocimientos adquiridos, por su parte, visibilizan las interacciones de las

personas que participan en los cada uno de los escenarios sujeto de estudio, Tamayo expresa “que las investigaciones descriptivas son aquellas donde no hay manipulación de variables, estas se observan y se describen tal como se presentan en su ambiente natural. Su metodología es fundamentalmente descriptiva, aunque puede valerse de algunos elementos cuantitativos y cualitativos.

CONCLUSION

La Constitución Política de Colombia, de 1991, posee sus propias exigencias de cumplimiento integral para el desarrollo de potencialidades humanas cuando señala “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”, sin embargo los programas de atención integral no cubren en su totalidad lo aquí expuesto, por la falta de disponibilidad presupuestal para cubrir las demandas que exige el sector educativo, y ara efectos de ello, se suscitan frustraciones, inconformidad que son demostrados a través de bloques en las vías, cese de actividades por motivo de la indiferencia de los políticos de turno ante la ingobernabilidad existen a nivel departamental.

Que en el Corregimiento de Campana Nuevo, Jurisdicción del municipio de Dibulla, La Guajira, se corrobora, como resultado de esta investigación un abandono total de las políticas públicas para la atención a la primera infancia, lo cual afecta el desarrollo biopsicosocial de los niños y niñas, empobreciendo sus condiciones socio familiares, utilización del tiempo libre, calidad de vida, porque los programas de inclusión social, poseen una connotación asistencialista y paternalista, además no cuentan con las instituciones aptas para tener una vida digna y lograr un óptimo bienestar social.

Que desde diferentes perspectivas, la administración municipal de Dibulla, La Guajira, no visibiliza programas inherentes a las políticas públicas, lo cual trae consigo mismo, abandono, exclusión social en los proyectos de gestión socioeducativo, lo cual es evidente dadas las condiciones de vida de la comunidad, cuyas afectaciones han generado una inercia social, económica, política y cultural a lo largo de la historia del corregimiento.

Que los habitantes del corregimiento en mención, son consciente, que poseen una ubicación geoestratégica en la troncal del caribe, sin embargo no pueden esconder su realidad social lo cual se hace evidente ya que la incursión de los programas de inclusión social no han beneficiado las coberturas de sus habitantes, reflejo de ello, no cuentan con

las infraestructuras necesaria para atender de manera efectiva y con calidad sus necesidades básicas.

Depende de la voluntad política de la administración municipal de Dibulla, la Guajira, para fortalecer alianzas estratégicas que coadyuven el bienestar integral de los programas de primera infancia, que desde el del programa de pedagogía infantil de la universidad de La Guajira, se propenda por genera un amplio conocimiento del perfil profesional del egresado, que contribuya a la unidad de las políticas públicas través de la puesta en marcha de acciones preventivas por generar espacios de atención integral en los ambientes escolares, sin embargo , y ate esta situación se pueden consolidar convenios interadministrativos teniendo en cuenta la pertinencia de los diferentes programas académicos para intervenir las problemáticas existentes en esta localidad.

En consecuencia, la situación que enfrentan a diario los habitantes de Campana Nuevo, La Guajira, es producto de las desigualdades sociales, inequidad económica, política y cultural existente a nivel nacional, lo cual es evidente dada sus condiciones de vida lo cual se afianza por el abandono de la política pública en la atención integral a la primera infancia. Cuyas repercusiones han generado un adormecimiento en los miembros de la comunidad, quienes asumen su realidad con dignidad y a la espera de un futuro mejor para las nuevas generaciones.

Finalmente, se recomienda; a la administración municipal de Dibulla, la Guajira, que su participación debe ser coherente e integral a través de los actores gubernamentales y no gubernamentales, para fomentar acciones de acción de bienestar social a las comunidades, las cuales son de estricto cumplimiento y se encuentras descritas en los marcos legales de Colombia.

Que es necesario realizar un consejo de políticas sociales en la comunidad de campana Nuevo, con la participación de la comunidad, porque existe exclusión social, lo que agudiza la situación actual, y así de esta manera se lograr un posicionamiento a través de un diagnostico participativo de todos los actores existentes en esta localidad, encaminando proyectos y programas de gestión social con cobertura a los sectores vulnerables niños, niñas y entornos familiares.

Al Instituto Colombiano de Bienestar Familiar regional Guajira, que tenga encuentra las coberturas de atención de la primera infancia, con ello, se minimizan los problemas sociales, familias e individuales, si se destinan recursos aptos y de calidad para los sectores marginados de la sociedad. Por su parte, que tenga presente, la diversidad étnica

vivenciada en los wiwas, los cuales no cuentan con la disponibilidad institucional para beneficiarse de los programas de inclusión social y por ende de las políticas públicas.

A la Universidad de La Guajira, que estos resultados permitan visibilizar proyectos de proyección social mediante convenios inter administrativos con la alcaldía municipal de Dibulla u otras organizaciones nacionales e internacionales, que propendan por la calidad de vida de los actores vulnerados a través de las exigencias de las políticas públicas en materia educativa.

BIBLIOGRAFÍA:

- Análisis de las experiencias más significativas desarrolladas y orientadas al fortalecimiento familiar para el desarrollo pleno de niños, niñas y adolescentes Leonor Isaza Merchán, Con la Colaboración de Carmen Migdalia y Héctor Rodríguez. Con la coordinación del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, como producto de la cooperación técnica entre el Instituto Interamericano del Niño, la Niña y Adolescentes y el Gobierno de Colombia. 2011
- AQUIN, Nora. Derechos Humanos y exclusión una mirada desde el Trabajo Social. En: IAMAMOTO, Marilda y otros. Trabajo Social y Mundialización. Etiquetar desechables o promover inclusión. VIII Jornada de Servicio Social. Argentina: Editorial Espacio. 2002. p. 80.
- ARDILA, Rubén Calidad de vida: una definición integradora Revista Latinoamericana de Psicología, vol. 35, núm. 2, 2003, pp. 161-164 Fundación Universitaria Konrad Lorenz Bogotá, Colombia. Pág. 163
- ARIAS ODON. Proyecto de investigación Guía para su elaboración. ISBN 980-07-3868-1. Editorial Episteme, C.A. Caracas Venezuela. 1999. Pág. 35
- Arias. Fidias G. El Proyecto de Investigación. Introducción a la metodología científica. Editorial Episteme. Sexta edición ampliada y corregida: Julio de 2012. ISBN: 980-07-8529-9. Depósito Legal: IF 52620020012541. Caracas - República Bolivariana de Venezuela. P.81
- Bernal Torres. César Augusto Metodología de la investigación administración, economía, humanidades y ciencias sociales. Tercera edición Bogotá D.C., Agosto de 2010. Pág. 256/257
- Cárdenas Santillana Bianca & Aguilar Bobadilla Esthela y Mariana del Rocío • Respeto a la diversidad para prevenir la discriminación en las escuelas. Ra Ximhai, vol.

11, núm. 1, enero-junio, 2015, pp. 169-186 Universidad Autónoma Indígena de México. Pág. 170

- Carrasco, G. (2011, 15 septiembre), entrevistada por Chía, L., Bogotá. -Castañeda, E. (2009) "El proyecto re-creo de la organización de Estados iberoamericanos" En el I Foro Mundial de Grupos de Trabajo por la Primera Infancia Colombia 1 al 7 de noviembre de 2009, disponible en línea en:
http://www.colombiaaprende.edu.co/html/home/1592/articles-37883_recurso_27.pdf. Recuperado el 27 de septiembre de 2011.
- CHAVEZ: Guía para la elaboración de proyectos de investigación. Procesos investigativos- investigación de campo Pág. 81 2001.
- Código de Infancia y adolescencia Ley 1098 de 2016
- Constitución 1991 el Artículo 13 derecho a la igualdad Rev. IUS vol.8 no.33 Puebla ene/jun. 2014.
- De Cero a Siempre: hacia una sistematización del proceso de construcción Germán Mariño solano. Convenio de Cooperación 442 del 26 de julio de 2012, Atención Integral a la Primera Infancia. 2012
- Definición de discriminación, sentencia La Corte Constitucional
<http://www.corteconstitucional.gov.co/RELATORIA/2006/T-131-06.htm>.
- Estrategia de Atención Integral a la Primera infancia
- Estrategias de atención integral a la primera infancia, Fundamentos políticos técnicos y de gestión, 2013 Imprenta nacional. De cero a siempre.
- Fernández Arturo & Rozas. Margarita Rozas. Políticas sociales y trabajo social. Editorial. H V M A N I T A S. Buenos Aires. Fundador: Aníbal Villaverde. 1999. Pag.24
- Fundamentos técnicos de la estrategia de atención integral marina Camargo Abello y Adriana Lucía Castro rojas Con el apoyo del Banco Interamericano de Desarrollo. 2012
- Hacia una nueva definición del concepto "política pública" Raúl Velásquez Gavilanes (2009)
- HERNÁNDEZ SAMPIERI, Roberto y otros. Óp. Cit. p. 201
- Hernández Sampieri. Roberto. Metodología de la investigación. Quinta edición. McGRAW-HILL / Interamericana Editores, S.A. DE C.V. México D.F. Miembro de

la Cámara Nacional de la Industria Editorial Mexicana, 2010. Reg. Núm. 736
ISBN: 978-607-15-0291-9. Pág. 123

- HERNANDEZ, FERNANDEZ y BAPTISTA. Metodología de la Investigación. Editorial Mc Graw Hill. México. 2001. P. 546
- Hill. México. 2001. P. 546
- <http://www.bienestarbogota.gov.co/proyectos>
- Jaramillo Roldán, Rodrigo. Políticas públicas y profesión docente. Bogotá, CO: D - Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, 2009. ProQuest ebrary. Web. 2 Octubre 2017
- Lineamiento de cualificación del talento humano Nisme Yurani Pineda Báez, Leonor Isaza Merchán, Luz María Babativa Fadua Kattah, Marina Camargo Abello, Cristina Álvarez, Ángela María Hernández Carolina Ordoñez y paula quintero. equipo de la Fundación Centro Internacional de Educación y desarrollo humano (Cinde) Convenio de Cooperación 442 del 26 de julio de 2012, Atención Integral a la Primera Infancia. 2012
- Lineamiento de recreación Esperanza Osorio Correa Con la coordinación del Departamento Administrativo del Deporte, la Recreación, la Actividad Física y el Aprovechamiento del Tiempo Libre, Coldeportes. 2013
- Lineamiento pedagógico de educación inicial nacional Graciela María Fandiño Cubillos, Yolanda reyes, Sandra Marcela Durán Chiappe y María Consuelo Martín Cardinal Con la coordinación del Ministerio de Educación Nacional y el apoyo del Banco Interamericano de Desarrollo. 2012
- Lineamiento técnico de alimentación y nutrición para la primera infancia Nora Corredor Martínez Con la coordinación del Ministerio de Salud y Protección Social, y el apoyo del Banco Interamericano de Desarrollo. 2012
- Lineamiento técnico de entornos que promueven el desarrollo Ernesto Durán Strauch Con la coordinación del Ministerio de Salud y Protección Social y el apoyo del Banco Interamericano de Desarrollo. 2012
- Lineamiento técnico de formación y acompañamiento a familias de niños y niñas en la primera infancia Ángela Patricia Nocua Cubides Con la coordinación del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, como producto de la cooperación técnica entre el Instituto Interamericano del Niño, la Niña y Adolescentes y el Gobierno de Colombia. 2012

- Lineamiento técnico de participación y ejercicio de la ciudadanía en la primera infancia Elsa Castañeda y María Victoria estrada Con la coordinación del Ministerio de Cultura. 2012
- Lineamiento técnico de salud en la primera infancia Blanca luz Hoyos Henao Con la coordinación del Ministerio de Salud y Protección Social y el apoyo del Banco Interamericano de Desarrollo. 2012
- Lineamiento técnico de valoración del desarrollo Alberto Vélez, Claudia Talero, Camilo Galvis, maría Cristina Mariño, Eliana Ramírez, José Amar Amar, Marina Llanos, Consuelo Angarita, albero de Castro, Fabiola Mesa, Marina Begoña. profesionales que pertenecen a las siguientes entidades: sociedad colombiana de neurología infantil, sociedad colombiana de pediatría y fundación universidad del norte, barranquilla. Convenio de Cooperación 442 del 26 de julio de 2012, Atención Integral a la Primera Infancia. 2012
- Lineamiento técnico para la protección integral del ejercicio de los derechos de las niñas y los niños desde la primera infancia Martha Lorena Padrón Gómez Con la coordinación del ICBF y el apoyo del Banco Interamericano de Desarrollo. 2012
- Lineamientos de política para la atención educativa a poblaciones vulnerables Ministerio de Educación Nacional Bogotá, Colombia. Julio de 2005
www.mineduccion.gov.co
- Manual de implementación territorial de la estrategia de atención integral a la primera infancia Deidamia García Quintero y Javier medina parra Con el apoyo del Banco Mundial. 2012
- Martínez Rodrigo. (2011), Protección social inclusiva en América Latina Una mirada integral, un enfoque de derechos Simone Cecchini Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) Santiago de Chile, pág. 67
- Mediante la ley 12 de 1991, el país adopta los acuerdos de la CDN
- Plan de Desarrollo Municipal Dibulla la Guajira 2012- 2015
- Problemática de los grupos vulnerables: Visiones de la realidad. Trujillo Pérez. Ma. de los Ángeles Primera edición: 2012. Universidad Autónoma de Coahuila. Escuela Nacional de Trabajo Social ENTS, UNAM. ISBN: 978-607-506-061-3. México. 2012
- Programa de atención psicosocial y salud integral a víctimas en el marco de la Ley 1448 de 2011

- Recomendaciones para la incorporación del enfoque diferencial en los instrumentos de la Estrategia de Cero a Siempre Carolina Turriago b., Clemencia ángel m., Liliana Ávila g., Marina Bernal g., Laura Victoria Gómez C., Laura Mercedes Hoyos g., Candelaria Martínez m., Ingrid Marcela moreno p., Paola Andrea rueda C., linda flor Salazar a., mariana Schmidt q. y Orlando Coppetta Díaz g. Convenio de Cooperación 442 del 26 de julio de 2012, Atención Integral a la Primera Infancia. 2013
- Rodríguez Gómez, Gregorio, Gil Flores, Javier y Eduardo García Jiménez (1999) “La entrevista” en Metodología de la investigación educativa, Málaga, Aljibe, pp. 167-184.
- Situación de los niños y las niñas de la primera infancia Ángela Patricia Nocua Cubides Convenio de Cooperación 442 del 26 de julio de 20127, Atención Integral a la Primera Infancia. 2013
- TAMAYO Y TAMAYO Mario. El Proceso de Investigación científica. Cuarta Edición. Noriega Editores. Limusa México. 2003. P.72
- TAMAYO y TAMAYO. Mario. Op.cit. p 110
- Torrado, Reyes y Duran (2006).
- Una mirada a la realidad de los niños y las niñas Wayuu y Wiwa de La Guajira. UNICEF. Editorial FERIVA Santiago de Cali
- Urbina, Rafael A. Políticas públicas en la transformación social. Córdoba, AR: El Cid Editor |apuntes, 2012. ProQuest ebrary. Web. 2 October 2017. Pág. 3
- VERGEL CABRALES, Gustavo. Metodología. Un manual para la elaboración de los diseños y proyectos de investigación. Tercera edición. Universidad de la Costa - costa. Barranquilla 1997. Pág. 23
- **www.eltiempo.com/araexochivo/documento/MAM-440653**. 3 de abril de 1995, 05:00 AM

APREHENDIZAJE ESTRATÉGICO DE ANATOMÍA MACROSCÓPICA EN PROGRAMAS DE DEPORTE Y ACTIVIDAD FÍSICA DE LA INSTITUCIÓN UNIVERSITARIA ESCUELA NACIONAL DEL DEPORTE

Néstor Raúl Henao Sierra

*Médico Docente Facultad de Ciencias de la Educación y el Deporte,
Institución Universitaria Escuela Nacional del Deporte de Cali, Colombia (IUEND)
Especialista en Desarrollo intelectual y Educación, Maestrando en Educación.
nestor.henao@endeporte.edu.co*

Resumen

En este artículo se presenta el Programa de Anatomía Funcional Basado en Aprender a Aprender Afectivamente en situaciones de la vida cotidiana y en la práctica de la Actividad Física y del Deporte (BAAF) que se ha aplicado a los estudiantes de Anatomía Funcional Macroscópica de la IUEND, con resultados positivos.

Diversos estudios demuestran que las facultades de deportes no tienen que someter a sus estudiantes a realizar disección de cadáveres, sino facilitar por todos los medios tecnológicos interactivos y audiovisuales el aprendizaje de las estructuras implicadas en la locomoción, para lo cual se plantea una propuesta pedagógica que comprende diez estrategias para maximizar la apropiación de conocimientos, valores y destrezas, incrementando así el rendimiento académico.

En la actualidad, el aprendizaje utilizando estrategias cognitivas, metacognitivas y afectivo-motivacionales, se considera efectivo, por cuanto los estudiantes logran su apropiación en menor tiempo, generando actitudes positivas como autonomía, amor al conocimiento y pensamiento reflexivo y crítico.

Palabras clave: Anatomía macroscópica, metodología BAAF, estrategias pedagógicas, aprender a aprehender, afectividad.

Abstract

This article presents the Functional Anatomy Program Based on Learning to Learn Affectively in situations of daily life and in the practice of Physical Activity and Sports (BAAF) that has been applied to the students of Functional Anatomy Macroscopic of the IUEND, with positive results.

Several studies show that students from sports schools do not have to dissect bodies, but their school must facilitate by all interactive and audiovisual technological tools the learning of the structures involved in locomotion, for which a pedagogical proposal is proposed that includes ten strategies to maximize the appropriation of knowledge, values and skills, thus increasing academic performance.

Currently, learning using cognitive, metacognitive and affective-motivational strategies is considered effective, as students achieve their appropriation in less time, generating positive attitudes such as autonomy, love of knowledge and reflective and critical thinking.

Keywords: Macroscopic anatomy, BAAF methodology, pedagogical strategies, learning to apprehend, affectivity.

Introducción

La propuesta de una metodología para incrementar el aprendizaje de la Anatomía macroscópica que incluya de manera especial las estructuras involucradas en la locomoción humana, se presenta ante la situación de que en nuestro medio latinoamericano la enseñanza de la anatomía en educación superior continúa a cargo de las facultades de medicina, las cuales la ofrecen para la preparación de los médicos, a través de la disección de cadáveres, ya que son estos profesionales quienes deben conocer absolutamente y con precisión todas las estructuras corporales, aún las más recónditas, con su respectiva posición, composición y función (Zambrano, 2005). Por su parte, las facultades de deportes no tienen que someter a sus estudiantes a esta metodología, ya que existen hoy en día herramientas didácticas de las TIC y programas especiales interactivos virtuales del cuerpo humano que permiten este aprendizaje específico (Jerónimo, 2012).

Esta metodología denominada BAAF, por su intencionalidad, basada en aprender a apprehender con afectividad anatomía para la actividad física y el deporte, tiene como objetivo central el aprehendizaje de las estructuras involucradas en la locomoción y el movimiento corporal humano respecto de su posición, composición y función. En la

propuesta se integran enfoques pedagógicos diversos: constructivista, dialógico, conceptual y afectivo, incluyendo estrategias cognitivas, metacognitivas y afectivo-motivacionales.

Para el desarrollo de la propuesta que fundamentalmente consiste en activar diez estrategias para incrementar la apropiación de conocimientos, valores y destrezas en el aprendizaje de la anatomía macroscópica del sistema locomotor, se expone la conceptualización de dimensiones como anatomía macroscópica, estrategias didácticas, estrategias de aprendizaje, aprender a aprehender y afectividad para el aprendizaje.

Marco contextual

El aprendizaje de la anatomía de las estructuras implicadas en el movimiento humano es esencial en el plan curricular de los estudiantes de las facultades de Deportes y de Educación Física, puesto que se requiere para la prescripción y orientación del ejercicio, en la orientación ante lesiones de ocurrencia en la actividad física y el deporte, en la dirección del entrenamiento, en la selección de talentos, en la detección de alteraciones biomecánicas, entre otros objetivos de su labor a lo largo de la vida. Además, los profesionales del deporte y de la educación física tienen un amplio espectro ocupacional que les permite su desempeño junto a profesionales de la salud, en el entrenamiento deportivo, acondicionamiento físico, control del ejercicio y del entrenamiento, entre otros.

En las universidades donde el estudio de la anatomía es impartida por las facultades de medicina, los estudiantes de actividad física y deporte, se ven perdidos en sus objetivos de aprendizaje, puesto que no encuentran el estudio profundo anatómico del saber médico acorde con sus necesidades de apropiación de conocimientos.

Objetivo general

El propósito de esta propuesta pedagógica, como se ha esbozado anteriormente, es ofrecer a los estudiantes una metodología con estrategias en las que los conocimientos adquiridos sean significativos y generen gusto y amor por la asignatura, para lo cual es necesario aterrizar un programa de Anatomía Macroscópica Funcional, que resulte atractivo y motivador, con el que el estudiante pueda evidenciar su aplicabilidad, cumpliendo con los objetivos del curso, proponiendo soluciones a situaciones hipotéticas contextuales, en el marco de clases interactivas en las que se

utilicen diversas estrategias de aprendizaje, que sean aprovechadas al máximo por los futuros profesionales del deporte.

Justificación

Como ya se ha expresado, los profesionales del deporte y de la actividad física, tienen compromisos sociales y laborales que cumplir y deben apropiarse con precisión en el menor tiempo posible de los conocimientos, destrezas y valores que le brinde una didáctica de la anatomía humana que le permita desarrollar su labor con idoneidad, junto a otros profesionales y sus pares. Como es bien conocido, cada vez el tiempo dedicado a la anatomía, aún en el mundo médico es cada vez más reducido (Luque y Quijano, 2016) y las carreras de profesionales en deporte y actividad física cada vez se recortan más. Lo cierto es que se trata de disponer en 27 o 28 sesiones de clase los aprendizajes necesarios para que los discentes puedan relacionar lo aprehendido en este curso posteriormente con: 1. La fisiología aplicada al deporte. 2. La biomecánica aplicada al deporte. 3. El entrenamiento deportivo. 4. La medicina aplicada al deporte. 5. El acondicionamiento físico. Para lo anterior, se propone implementar un programa pedagógico que cumpla con esta perspectiva, por medio de:

- a. Una propuesta Pedagógica Curricular
- b. Una propuesta Pedagógica Didáctica

Para determinar estas propuestas, hay que tener en cuenta que el perfil del egresado es el del profesional especializado en la actividad física y el deporte, por lo cual se presenta el modelo del hexágono pedagógico que permite diseñar el curso, según Pedagogía Conceptual (De Zubiría, 1998), como se verá más adelante.

Concepto de Anatomía Funcional Macroscópica

La Anatomía Funcional Macroscópica (AFM) como su nombre lo indica es la Anatomía que se refiere a las estructuras visibles bien sea en la superficie corporal o por medio de técnicas de imagen que permiten evidenciar la forma, tamaño y posición de órganos internos. En el caso que interesa a los futuros entrenadores y preparadores físicos, se refiere a los órganos involucrados en la locomoción: huesos, músculos, articulaciones y estructuras relacionadas, teniendo en cuenta el sistema nervioso como componente fundamental de la motricidad.

El aprehendizaje de la AFM por parte de los estudiantes, requiere del conocimiento absoluto, de parte del mediador, de todas las estructuras corporales y su

función en diferentes situaciones, para compartir el conocimiento de manera precisa y motivadora, como también de la reiteración de los nombres de los elementos anatómicos que el estudiante debe apropiarse, ya que para aprehender el significado de una palabra, habrá que utilizarla en varias ocasiones en diferentes contextos y situaciones. Cuando esto no ocurre, es posible que, de acuerdo con Bergman y colaboradores (citados por Luque y Quijano, 2016), el conocimiento de la anatomía ha ido declinando entre otras razones porque los saberes anatómicos no están siendo compartidos por profesionales con instrucción médica reconocida (Luque y Quijano, 2016).

Aprender a Aprehender

Uno de los fundamentos de la propuesta didáctica que se plantea es Aprender a Aprehender. Debido a los métodos de la educación tradicional, cuyo objetivo ha sido “dictar clases” a grupos de alumnos que actúan como receptores del conocimiento del profesor, casi nunca se enseñó cómo aprender o cómo apropiarse de los conocimientos. Todo se aprendía y se aprende de memoria. En la actualidad, las investigaciones neuropedagógicas han permitido descubrir y describir los procesos de aprendizaje y existen métodos para el aprendizaje efectivo. Aprender a “aprehender” con “h”, es agarrar, apropiarse de los conocimientos, valores y destrezas por medio de estrategias que el estudiante emplea, para lo cual se necesita *querer, poder y decidir* aprender esas estrategias (Wenstein, 2002, citado por Beltrán, 2003), requiriendo motivación que impulse esa necesidad y deseo de aprender, lo que se constituirá en actitudes, conceptos y procedimientos adecuados para un determinado objetivo de aprendizaje (Monereo, Castelló, Clariana, Palma, y Pérez, 1998). El estudiante debe aprender a manejar la información y a analizarla reflexionando sobre ella para aplicarla en la solución de problemas, para innovar, para crear y para cuestionar la realidad que le presentan sus profesores. Para esto es necesario que el docente le enseñe estrategias y le haga descubrir sus estilos de aprendizaje de acuerdo con sus rasgos de personalidad. Los estilos de aprendizaje pueden ser definidos como “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” (Alonso, Gallego y Honey, 1995, p. 48), es decir, cuando un estudiante debe aprender algo utilizará sus capacidades psíquicas, afectivas, cognitivas y fisiológicas para apropiarse de ese conocimiento. Todo lo anterior se hace con “la convicción de que el aprendizaje de estrategias mejora y estimula el aprehendizaje de contenidos en el estudiante, ya que al

aprender a usar estrategias cognitivas se motiva y se capacita para aprender a aprehender” (Estévez, 2005, p.14).

La Afectividad en el Aula

Desde que en 1995 apareció el libro de Daniel Goleman, *La Inteligencia Emocional*, se puso de moda la autoconciencia, la automotivación, el autocontrol, componentes de la inteligencia intrapersonal (Goleman, 1996), que debiera dominar todo ser humano al finalizar la adultez media. Se empezó a considerar que el buen manejo de la vida emocional es la base de la felicidad humana estableciéndose que una buena relación afectiva es un ingrediente fundamental para el aprendizaje, teniendo en cuenta que la empatía, ponerse en los zapatos del estudiante para comprenderlo, y el arte de relacionarse, habilidad de manejar las emociones propias y las de los demás, que constituyen la inteligencia interpersonal (Goleman, 1996), son también necesarios para un clima positivo de aprendizaje en el aula. Estos componentes de la inteligencia intrapersonal e interpersonal, bien llamados por Miguel De Zubiría (2004), competencias afectivas, deben hacer parte del plan curricular de los docentes universitarios para mejorar sus capacidades profesionales y personales, por medio de conocimientos, destrezas y actitudes, necesarios para el buen desarrollo de la profesión (Maiorana, 2010), lo cual se deberá reflejar en la utilización de estrategias afectivo-motivacionales como estímulo para favorecer el aprendizaje. Una frase que resume la importancia de la afectividad en el aula es la del maestro Jean Piaget, citado por Julián de Zubiría: “No hay amor sin conocimiento, como tampoco hay conocimiento sin amor” (De Zubiría, 2010, p. 46)

Estrategias de Aprendizaje y Estrategias Didácticas

De acuerdo con lo anterior, se debe buscar relacionar el conocimiento de la anatomía con situaciones problema de la vida cotidiana y de la actividad física, además de tener claridad en los conceptos y en la didáctica según el medio cultural y los valores que se manejen (Torres, 2013).

Teniendo en cuenta esta propuesta, se debe establecer una metodología con estrategias en las que los conocimientos adquiridos por el estudiante sean significativos y generen gusto y amor por la asignatura, para lo cual es necesario aterrizar un programa de Anatomía Macroscópica Funcional, que resulte atractivo y motivador, con el que el estudiante pueda evidenciar su aplicabilidad, cumpliendo con los objetivos del

curso, proponiendo soluciones a situaciones hipotéticas contextuales, en el marco de clases interactivas en las que se utilicen diversas estrategias de aprendizaje, que sean aprovechadas al máximo por los futuros profesionales del deporte. Las estrategias de aprendizaje se definen como “comportamientos planificados que seleccionan y organizan mecanismos cognitivos, afectivos y motrices con el fin de enfrentarse a situaciones-problema, globales o específicas, de aprendizaje” (Monereo, 1990, citado por Gargallo, 1995 p. 56). Estas estrategias deben ser planeadas y organizadas como parte del diseño curricular y desarrolladas a lo largo del proceso académico. Por su parte, la estrategia didáctica es el conjunto de procedimientos, apoyados en técnicas de enseñanza, que tienen por objeto alcanzar los objetivos de aprendizaje (Martínez, 2012). Hay que agregar que los estudiantes que utilizan estrategias de aprendizaje se convierten en aprendices autónomos y suelen ser más eficaces (Beltrán, 2003), si bien es cierto que para lograr estudiantes estratégicos se requieren docentes estratégicos (Monereo et al., 1999) “que toleren y propicien la reflexión, la indagación, la exploración y la discusión sobre los problemas y la forma de afrontarlos y que faciliten la transferencia de las estrategias de aprendizaje aprendidas a otros dominios” (Gargallo, 1995, p. 62).

Metodología

De acuerdo con Miguel de Zubiría (1998), todo acto educativo debería incluir seis componentes: 1. Propósitos, 2. Enseñanzas, 3. Evaluación, 4. Secuenciación, 5.

Didáctica,

6. Recursos didácticos. Los tres primeros constituyen el componente pedagógico curricular y los tres últimos el pedagógico didáctico.

1. Propósitos u Objetivos: se trata de que los estudiantes comprendan el “para qué” de los aprendizajes. El docente deberá explicarles la necesidad y las pretensiones de las enseñanzas y su relación con las demás asignaturas del área curricular.

2. Enseñanzas: hace referencia a “qué enseñar” o lo que el profesor se compromete a compartir para contribuir a la educación y transformación del estudiante por medio de la asignatura.

Propuesta Pedagógica para estimular aprehendizaje de Anatomía

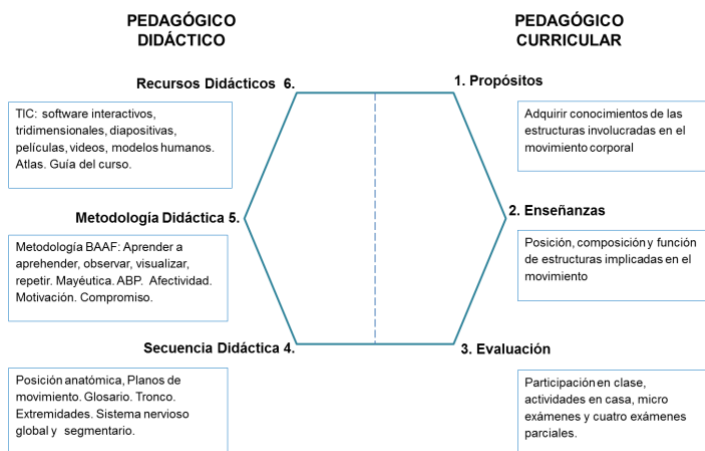


Figura 1. Adaptación del Modelo Pedagógico del Hexágono propuesto por Pedagogía Conceptual (De Zubiría, 1998)

3. los

Evaluación: establece parámetros y los

criterios que orientan y precisan el quehacer educativo. La evaluación permite no solo conocer el grado de aprendizaje de los discentes sino también la calidad de la acción didáctica por parte del profesor y la eficacia de la asignatura.

4. Secuenciación: se debe establecer un orden ascendente respecto de conocimientos, valores y destrezas a aprender de acuerdo con el desarrollo físico e intelectual y que lo aprendido sirva de base y enlace para nuevas apropiaciones.

5. Didáctica: se refiere a “cómo enseñar” y depende del mediador del conocimiento y de las políticas curriculares de la institución. Con la didáctica el profesor deberá cumplir con su tarea fundamental la cual es que los estudiantes aprendan.

6. Recursos didácticos: son todos los medios tanto culturales como sociales que estudiantes y profesores deben utilizar para lograr el aprendizaje.

La figura 1, muestra la aplicación a la propuesta para el aprendizaje de Anatomía Funcional.

Metodología BAAF

Programa de Anatomía Basado en Aprender a Aprender Afectivamente en situaciones de la vida cotidiana y en la práctica de la Actividad Física y del Deporte (BAAF). Se ha aplicado este programa a los estudiantes de Anatomía Funcional de la IUEND, en los últimos cinco años con resultados positivos. La didáctica utilizada genera

interés y motivación, logrando que la actitud hacia el aprendizaje de los estudiantes sea positiva, con lo cual su apropiación de los conocimientos aumenta de manera importante.

Se proponen diez estrategias integrando enfoques pedagógicos diversos: constructivista, dialógico, conceptual y afectivo, incluyendo estrategias cognitivas, metacognitivas y afectivo- motivacionales.

1a. Estrategia

La observación y la visualización son las técnicas primarias que debe utilizar el estudiante para aprender Anatomía (Drake, Vogl y Mitchell, 2005, p. 2). Debe aprender observando: sacar sus propias conclusiones y conocimientos observando una estructura anatómica o una gráfica o cualquier imagen. En este caso el docente *enseña a observar* estructuras anatómicas reales y virtuales. La observación incluye la investigación-acción participativa hasta la comprensión de la posición, composición y función de las estructuras. Por su parte, la visualización científica es la transformación de datos científicos y abstractos en imágenes: es la capacidad de transformar lo que observamos en nuestros propios dibujos o esquemas. La mayor o menor percepción de detalles, permitirá realizar una interpretación cercana o poco cercana a la realidad.

2a. Estrategia

Se estudia como Anatomía Funcional, sistémica, descriptiva y topográfica, orientada a fomentar la capacidad de comprensión, descripción y orientación espacial (Drake et al. 2013). Esta última hace énfasis en la inteligencia espacial (Gardner, 1994), cuyo desarrollo y aplicación hace parte de la metodología BAAF. El mediador del conocimiento deberá enseñar y compartir estrategias para maximizar la inteligencia espacial, para que el estudiante se esfuerce en imaginar las estructuras en tres dimensiones y en diferentes contextos y situaciones y pueda ubicar y describir las estructuras en reposo y en actividad.

3a. Estrategia

El aprehendizaje de la Anatomía requiere gran motivación e interés por parte de los estudiantes, ya que deben utilizar su capacidad de memorizar una enorme cantidad de términos, para la mayoría totalmente novedosos. La tercera aplicación de la metodología BAAF es la estrategia de aprehendizaje basado en problemas (ABP), que potencia el pensamiento crítico, reflexivo y autónomo del estudiante por medio del diseño

de situaciones problema planteados por el docente (Perkins, 1992, citado por Barell, 2007) y el uso de nemotecnias y correlaciones con conocimientos previos (aprendizaje significativo), sumando a esto la reiteración permanente por parte del docente de los nombres de las estructuras, expuestos en diferentes momentos, contextos y situaciones con ejemplos.

4a. Estrategia

La cuarta estrategia de la metodología BAAF corresponde al mediador del conocimiento quien junto con el factor motivacional al máximo, debe emplear pedagogía afectiva (De Zubiría, 2004), la cual requiere un docente puntual, optimista, de buen humor, respetuoso y sobre todo apasionado con su quehacer, porque posee dominio de los contenidos y de estrategias didácticas, para establecer una interacción afectuosa con todos y cada uno de los estudiantes, propiciando un clima en el aula respetuoso, acogedor y positivo, con lo que se logra un mejor rendimiento académico (Torres y Moraes, 2006, citados por Porcar, 2017).

5a. Estrategia

La quinta estrategia corresponde tanto al docente como a los estudiantes quienes a través de su expresión corporal, localizan todas las estructuras en Anatomía de superficie y topográfica y comprenden todos los movimientos y actitudes corporales posibles que se realizan con los diferentes segmentos corporales, tanto en la vida cotidiana como en la Actividad Física y el Deporte. El estudiante logra interpretar, con el empleo de estrategias que potencian la inteligencia corporal-cinética (Gardner, 1994), todas las actitudes corporales y la ejecución de movimientos cotidianos y de las disciplinas deportivas por el conocimiento de la estructura y función segmentaria.

6a. Estrategia

La sexta estrategia es la interacción permanente de los- las estudiantes, con preguntas y respuestas, tanto de ellos-as como del profesor, especialmente en las clases magistrales.

Utilizando la *mayéutica*, se interroga al estudiante hasta hacer que llegue al conocimiento de la verdad sacando sus conclusiones por su propia capacidad. Esta estrategia se lleva a cabo con Aprendizaje Basado en Problemas, de manera colectiva e individual, lo que genera un ambiente motivador (Gutiérrez, De la Puente, Martínez y

Piña, 2012). Se realiza tanto en el auditorio de clases magistrales como en el aula cotidiana. Se parte de las opiniones y conocimientos previos de los estudiantes respecto de estructuras o movimientos corporales, cuestionándolos y permitiendo que reconozcan las contradicciones y aprendizajes erróneos. Seguidamente se induce al alumno a descubrir la verdad o a encontrar la respuesta al problema o situación planteada (Gargallo, 1995).

7a. Estrategia

La séptima estrategia corresponde al uso de las TIC, aprovechando programas y videos de Internet que previamente se han preparado en cuanto a extensión en tiempo y contenido y sobre todo de excelente calidad pedagógica, pertinentes con la temática desarrollada. Así mismo la utilización de herramientas didácticas de la *Web 2.0*. Se suman aquí los programas interactivos facilitados por la Institución. Se hace énfasis en la utilidad práctica de los modelos a escala y programas tridimensionales del cuerpo humano, en movimiento, que en el campo de la actividad física y del deporte, superan la necesidad de disección cadavérica, solo acorde con el aprendizaje de los médicos, ya que interesa es la interpretación motriz y no la visión de estructuras inertes (Sugan, 2010 & Evans, 2005, citados por Luque y Quijano, 2016).

8a. Estrategia

Corresponde a los estudiantes en cuanto a la voluntad y el compromiso de aprehender anatomía funcional. Para su cumplimiento se establece que siendo una asignatura de muy alta aceptación, ya que el objetivo es el estudio del propio cuerpo humano en movimiento, los discentes deberán cumplir con un *contrato de aprendizaje*, que incluya, entre otros compromisos: asistencia a todas las clases, presentación de exámenes, realización de actividades extramurales para evaluar, participación en clase.

Los estudiantes deben sentirse responsables de su propio aprendizaje participando de manera activa, en forma individual y grupal (García y Fortea, 2006, citados por Cámara, 2017). El contrato se puede realizar en forma verbal o escrita.

9a. Estrategia

La novena estrategia es compartir con los estudiantes métodos y técnicas para aprender a aprehender, haciendo énfasis en la necesidad de aprender a escuchar, a hablar, a leer, a escribir y a asociarse para poder apropiarse de los conocimientos de Anatomía, en este caso. Sin embargo desde este curso, se hace énfasis en que el

aprendizaje es un proceso continuo de toda la vida. Para aprender a aprehender, lo primero que tenemos que hacer es entrenar la memoria, concentrarnos, prestar atención y tratar de comprender lo que entra por nuestros sentidos, repensando los conocimientos adquiridos durante el día, preferiblemente confrontándolos con alguien que desee debatir (Michel, 2006). Hay diversos factores que ayudan a memorizar bien: una buena concentración, estar motivados y relajados, comprender el material, organizarlo y repetirlo (Martínez, 2012). Aquí se utilizan el Módulo facilitado por el docente y los Atlas aportados por los estudiantes como herramientas de aprehendizaje.

10a. Estrategia

La décima estrategia es la realización en cada interacción en el aula de una pausa activa de tres a cinco minutos con actividad de flexibilidad general o compartiendo una anécdota, una historia corta o un cuento, teniendo siempre en cuenta los valores humanos.

Conclusión

Los profesionales del deporte y de la actividad física deben apropiarse de los conocimientos necesarios respecto de la posición, composición y función de las estructuras responsables del movimiento humano para poder atender de manera idónea sus compromisos profesionales. El uso de estrategias para la adquisición efectiva de los conocimientos, valores y destrezas, es hoy en día una condición que obliga a las instancias educativas, tanto institucionales como docentes a facilitar su aprendizaje de muy diversas formas, dentro de las cuales prima la necesidad de que los profesionales del conocimiento utilicen a diario estrategias didácticas para lograr los objetivos de aprendizaje.

Si bien cierto que existen tantas didácticas como enseñanzas puedan haber, las estrategias para aprender a aprender, son prioritarias para que el estudiante logre autonomía y un aprendizaje efectivo y reflexivo que le permita innovar, crear y debatir las verdades ortodoxas con pensamiento crítico.

Se presenta una serie de estrategias de aprendizaje adaptadas para apropiarse de los conocimientos de anatomía macroscópica, que se espera puedan ser mejoradas e incluso ampliadas, siempre pensando en cumplir el principal mandamiento que debe satisfacer a un docente: que sus estudiantes aprendan.

Referencias

- Alonso, C. M, Gallego, D. J. y Honey, P. (1995). *Estilos de aprendizaje. Procedimientos de diagnóstico y mejora*. (7ma. ed.). Bilbao, España: Mensajero.
- Barell, J. (2007). *El aprendizaje basado en problemas. Un enfoque investigativo*. (1ra. ed.). Buenos Aires, Argentina: Manantial.
- Beltrán, J. (2003). Estrategias de aprendizaje. *Revista de Educación. El aprendizaje: nuevas aportaciones*. (332), 55-73.
- Cámara, A. (2017). *Teorías del aprendizaje y Bases metodológicas en la formación*. Fundación Universitaria Iberoamericana, FUNIBER. Módulo I. Barcelona, España: Funiber.
- De Zubiría, J. (2010). *Los Modelos Pedagógicos. Hacia una Pedagogía Dialogante*. (3ª. ed.). Bogotá, Colombia: Editorial Magisterio.
- De Zubiría, M. (1998). *Postgrado en desarrollo intelectual y educación. Diseño Innovador de Asignaturas*. Módulo 6. Bogotá, Colombia: Fundación Alberto Merani.
- De Zubiría, M. (2004). Pedagogía afectiva. En De Zubiría, M. (Ed.), *Enfoques Pedagógicos y Didácticas Contemporáneas*. (pp. 297-336). Bogotá, Colombia: Fundación Internacional de Pedagogía Conceptual Alberto Merani.
- Drake, R., Vogl, A. y Mitchell, A. (2005). *Gray. Anatomía Básica*. Barcelona. (1ra. ed.). España: Elsevier.
- Estévez, E. (2005). *Enseñar a aprender. Estrategias cognitivas*. Méjico D. F. Méjico: Paidós.
- Gardner, H. (1994). *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples* (2da. ed.). Méjico: Fondo de Cultura Económica.
- Gargallo, B. (1995). Estrategias de aprendizaje. Estado de la cuestión. Propuestas para la intervención educativa. *Teoría de la educación*. 7, 53-76. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=151683>
- Goleman, D. (1996). *La Inteligencia Emocional. Por qué es más importante que el cociente Intelectual*. Colombia. Bogotá: Panamericana Formas e Impresos S. A.
- Gutiérrez, J., De la Puente, G., Martínez, A. y Piña, E. (2012). *Aprendizaje basado en problemas. Un camino para aprender a aprender*. (1ra. ed.). Méjico DF, Méjico: Universidad Nacional Autónoma de Méjico.
- Jerónimo, J. (Coord.) (2012). *Aprendizaje y mediación pedagógica con tecnologías digitales*. Congreso Iberoamericano de aprendizaje mediado por tecnología.

Méjico DF, Méjico: Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado de:
http://www.interfacto.net/dolors/Libro_CIAMTE2012.pdf

Luque, R. y Quijano, Y. (2016). Disecando la crisis de la anatomía. *Ciencias de la salud*. 14(2), 295-304.

[Maiorana, S. \(2010\). *La importancia de la afectividad en la formación docente universitaria*. Ponencia llevada a cabo en el Congreso Iberoamericano de Educación. Metas 2021. Buenos Aires, Argentina. Recuperado de: <https://goo.gl/aBFr9v>](#)

[Martínez, E. \(2012\). *Cómo estudiar anatomía*. Barranquilla, Colombia: Universidad del Norte.](#)

[Michel, G. \(2006\). *Aprende a Aprender: guía de auto educación*. 14ª. Ed. Trillas. Méjico.](#)

[Monereo, C., Castelló, M., Clariana, M., Palma, M. y Pérez, M. L. \(1999\). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en el aula*. Barcelona: Grao.](#)

Porcar, M. L. (2017). *Factores del Aprendizaje*. Fundación Universitaria Iberoamericana, FUNIBER. Módulo I. Barcelona, España: Funiber

Torres, N. (2013). Enseñanza de Anatomía: Una experiencia a partir de cuestionamientos propuestos en situaciones contextuales. *Escenarios*. 11 (1), 131-138.

Zambrano, A. (2005). Aspectos Éticos del uso de la Realidad Virtual en la Enseñanza de la Anatomía Humana. *Fermentum. Revista Venezolana de Sociología y Antropología*, 15 (44), 426-438.

**PRIMERA INFANCIA Y EDUCACIÓN INICIAL:
DE LA CUALIFICACIÓN A LA PROFESIONALIZACIÓN DE LA FUERZA LABORAL!**

Ana María Aragón Holguín⁵²

“Lo que se dé a los niños, los niños darán a la sociedad”

Karl A. Meninger.

RESÚMEN

El objetivo de este artículo es reflexionar sobre la labor educativa de los profesionales que atienden a la Primera Infancia mediante el análisis de las tensiones que atraviesan las políticas actuales de cualificación y formación del Talento Humano que trabaja en el contexto de su “Atención Integral” en Colombia. Desde esta perspectiva, se sitúa la Educación Inicial más allá de una categoría y/o estructurante de una Política de Estado, para redefinir su rol en el entramado de un conjunto de acciones que favorecen y/o posibilitan el desarrollo de niños y niñas en edades tempranas.

Lo anterior implica dotar de sentido el lenguaje del campo de los docentes de primera infancia a partir de las concepciones de infancia, los modelos de institucionalidad y la emergencia de un currículo con identidad propia para la Primera Infancia en nuestro País.

PALABRAS CLAVE: primera infancia, trabajador en la educación, profesional de la educación.

A MANERA DE CONTEXTO!

Si bien existe gran diversidad de modelos para proveer de educación a la primera infancia, cada vez existe mayor conocimiento científico y consenso político respecto de su prioridad pública. Internacionalmente es posible observar que aunque los sistemas educativos de los países pueden haber tenido diversos orígenes (salud, asistencia social o educación propiamente tal), a mediados del siglo XX las tradiciones fundacionales

⁵²Doctoranda en Ciencias de la Educación, Magister en Educación: Desarrollo Humano, Especialista en Docencia para la Educación Superior, Licenciada en Educación Preescolar. Experta en campos como Primera Infancia - Ciencias de la Educación – Administración Educativa – Política Pública - Proyectos Educativos, Sociales y Comunitarios. Responsable de planes y proyectos para creación de programas académicos de pregrado y posgrado desde la escritura de documentos maestros para registro calificado y acreditación de alta calidad; Diseño, Creación, Implementación y Gerencia del Proyecto Guardería Infantil Renacer – Cárcel de Mujeres de Cali; Diseño y creación del Observatorio en Primera Infancia (<http://observatorio.usbcali.edu.co/>) y creación de la Revista Virtual Hablemos de Infancia (<http://usbvirtual.usbcali.edu.co/rpi/>), entre otros. Actualmente Directora de la Licenciatura en Educación para la Primera Infancia de la Universidad de San Buenaventura Cali y creadora de la línea de investigación en Infancia del Grupo de Investigación en Educación y Desarrollo Humano categoría A de Colciencias.

comenzaron a converger en el propósito de una atención integral para la niñez temprana (Korintus & Moss, 2004; Rojas, 2010). En este proceso el nivel educativo ha sido denominado de diversas maneras en América Latina, dependiendo del tramo etario al que atiende y de los sentidos que lo movilizan. Así, se encuentran denominaciones de educación inicial, parvularia, preescolar, infantil, pre-básica y pre primaria. Sin embargo, para la OREALC y la UNESCO se define la educación para la primera infancia como designación genérica de este nivel educativo, que cumple con la tarea formativa de niños y niñas hasta los 6 años...

Durante los últimos quince años se ha venido presenciando en la región, una creciente atribución de importancia a la atención educativa para la primera infancia. A pesar de las diversas configuraciones institucionales que tienen los países de la región, el rol de los Estados en la provisión, regulación y preparación de su fuerza laboral, ha ido institucionalizándose progresivamente. En efecto, la mayor parte de los países reconoce hoy en sus legislaciones nacionales de educación (leyes orgánicas de educación, leyes fundamentales, etc.), la existencia de este nivel como el primero del sistema, así como la responsabilidad del Estado (aunque en diversos grados de involucramiento) para con éste...

En este sentido y de acuerdo con Oberhuemer et al. (2010), la situación profesional de los docentes de la primera infancia no puede ser dissociada de los contextos en los que ocurre. Por una parte, porque estos contextos sitúan y configuran modelos distintivos para desarrollar la educación de la primera infancia. Pero por otro lado, se observa también una creciente convergencia entre los países respecto de lo que se espera y requiere, para la construcción de sistemas educativos y campos profesionales orientados a estos niños y niñas...

No obstante el reconocimiento de la educación para la primera infancia como el primer nivel del sistema educativo (en el entendido de un proceso de aprendizaje para toda la vida), en la América Latina aún prevalecen diferencias importantes en la materialización de este sentido educativo y profesional. Lo que diversos países (México, Colombia, Argentina y Chile) plantean es que estas concepciones de infancia y educación no se han movilizad o suficientemente, a nivel de políticas y prácticas específicas...

Lo anterior, dota de valor argumentativo el surgimiento de programas de formación profesional en dicha materia, albergando en ellos un potencial epistémico, es decir, como

posibilidad para revisar y acrecentar su propio saber sobre la Primera Infancia. De ahí que comprender el rol profesional de quienes tienen a su cargo la labor educativa, deviene el estudio crítico de su caracterización en el tiempo, estudio transversado por miradas plurales, deconstrucciones y reconfiguraciones sobre imaginarios sociales y culturales que componen el *complexus* de su función social y educativa.

LA HISTORIA PRESENTE...

El lenguaje del campo de los docentes de primera infancia (su lenguaje técnico) es una construcción social que porta una fuerte carga histórica y política. Los significados diversos de sus conceptos estructurantes, tales como “infancia”, “educadores” y “calidad” entre otros, hacen que éstos no sean neutrales y por tanto porten ideologías, posicionamientos y concepciones respecto de lo que la educación y los docentes de la primera infancia son y debieran ser (Cannella, 1997; Da Costa, 2007; Dahlberg et al., 2005). Al respecto, la mayor parte de países (Argentina, Colombia, Chile, Guatemala, Perú, México y Brasil) han acusado con fuerza la ambigüedad y falta de discusión epistemológica sobre ellos.

Con distintos ejemplos, se ha mostrado cómo esta ambigüedad de lenguaje puede reproducir estructuras docentes calificadas como dominantes, en otros casos como patriarcales o modernistas, o basadas en un discurso de calidad de tipo tecnocrático. Así, una de las demandas más fuertes a los propios estados a la hora de diseñar políticas docentes de primera infancia, ha sido el que se hagan explícitas las concepciones a la base de estas nociones. Como lo plantea Perú, la carencia de una concepción filosófica explícita sobre lo que es el niño, influye sobre los programas de capacitación, sobre el currículo y el servicio que se presta a la sociedad.

Respecto de la primera infancia, se asume la definición de la UNESCO y UNICEF siguiendo la propuesta del Comité de los Derechos del Niño, que la entienden como la etapa desde la gestación, pasando por el nacimiento, hasta los 8 años de edad (Comité de los Derechos del Niño, 2004, pp. 3). Sin embargo, se entiende que “la infancia es algo más que el tiempo que transcurre entre el nacimiento y la llegada de la edad adulta. Se refiere también al estado y a la condición de la vida del niño: a la calidad de esos años” (UNICEF, 2014, pp. 5). Como lo plantea las discusiones y la literatura internacional, la inmadurez de los niños en esta etapa puede ser un hecho biológico de la vida, pero las

formas en que la entendemos y la tornamos significativa, es un hecho cultural (Cannella, 2001; Diaz-Soto & Power, 2005; James & Prout, 1997; MacNaughton, 2005).

Esta forma de comprender la infancia trae claras implicancias para el desarrollo de sus docentes pues su “conocimiento y estudio se genera día a día (...) en el lenguaje diario de los profesores y los niños y niñas, en la ética de trabajo, en las rutinas, los rituales, procesos, las expectativas y (...) en todo lo que hacemos en la práctica diaria en el aula como parte del quehacer con los alumnos” (Da Costa, 2007, pp. 19). En palabras de Quintanilla en México “existe una amplia conexión entre la docencia y la concepción de infancia que se pretende abordar; se analiza que los países que tienen una limitada concepción de la niñez carecen de una visión de retorno social. Por ello se considera que, si la noción de infancia se amplía a todos los sectores, implícitamente el valor social de los docentes tendrá un impacto positivo y, en consecuencia, se generarían cambios sustanciales en la función que realizan dentro del ámbito educativo” (pp. 11).

La mayor visibilidad de la primera infancia en las agendas de las políticas públicas y un progresivo reconocimiento de los niños como sujetos de derechos son indiscutibles. Pareciera entonces que la tensión a resolver se debate entre definiciones estáticas y universales presentes en documentos oficiales de los países, y la construcción de sentidos compartidos sobre cómo los docentes valoran y construyen condiciones de aprendizaje y desarrollo de infancias plenas. La postura de la UNESCO, UNICEF y OEI, es a favor de criterios que impulsen una agenda política y políticas intersectoriales que se articulen en torno a una concepción compartida de qué es la infancia y el desarrollo humano.

DESAFIO A FUTURO...

El boom de la Primera Infancia en Colombia obligó a las instituciones del Estado a reconfigurar su mirada “particularizada” sobre los niños y las niñas en el país e incorporar natural e inevitablemente en sus lógicas de funcionamiento administrativo, la intersectorialidad de sus acciones para fortalecer el proceso de atención integral al que han sido llamados .

Dicha Atención Integral concibe a manera de grandes componentes la salud, nutrición, protección y educación inicial en diversos contextos (familiar, comunitario, institucional), como posibilidad para la supervivencia, crecimiento, desarrollo y aprendizaje de niños y niñas en su Primera Infancia.

Siendo la Educación Inicial , más que un componente de la Atención, un derecho fundamental, la pregunta por el tipo de profesional que se requiere para dicho campo educacional deviene su comprensión más allá de las lógicas asistencialistas, feministas, instruccionales que la caracterizan:

Hoy día se reconoce ampliamente que la tarea de educar niños pequeños en contextos institucionalizados es de gran complejidad, tendiendo a abandonarse la tradicional creencia de que ésta requería sobre todo disposiciones maternas femeninas y escasa profesionalidad. Así, se ha comenzado gradualmente a comprender la importancia de la formación profesional de las docentes de la primera infancia. En consecuencia, en numerosos países del mundo se están impulsando políticas para impulsar la formación inicial y continua de las docentes de este nivel (Rust & Burcham, 2013). Esta tendencia se basa en la evidencia que indica una relación positiva entre la formación profesional especializada y el desarrollo de niñas y niños pequeños. En concreto, las docentes con formación especializada en el nivel terciario de 4 años de duración tienden a ser más sensibles a las características individuales de los niños, y más competentes para proveerles de experiencias enriquecedoras (Barnett, 2003, 2011; Fukkink & Lont, 2007).

Con base en dichos razonamientos, se han ido desarrollando programas académicos de pregrado, especialización y maestrías, de la mano de programas de educación continuada que buscan cualificar la práctica educativa de actores que trabajan con Primera Infancia. Para el Ministerio de Educación en Colombia, dicha cualificación debe superar las lógicas de transmisión de información, transferencia de metodologías y miradas teóricas, para adentrarse en la contextualización de las problemáticas propias de la gestión y atención de niños y niñas según la condición social y cultural de su entorno. Al respecto plantea:

- En primer lugar, el reconocimiento de la práctica misma debe hacer parte de los procesos de cualificación, es decir, que estos deben propiciar espacios de socialización, comunicación y reflexión de las experiencias y saberes de los diferentes actores involucrados en la gestión de políticas y la atención integral de la primera infancia.
- En segundo lugar, los procesos de cualificación, al reconocer que las prácticas constituyen una fuente de conocimiento, que al mismo tiempo las transforma, no se estructuran en función de unos contenidos que se deben

transmitir, sino que buscan que los participantes amplíen la capacidad de reflexión sobre sus acciones cotidianas.

- En tercer lugar se encuentra la necesidad de procesos de cualificación que se articulen con el trabajo cotidiano que realizan los actores en los diferentes contextos de la atención a las niñas y los niños y de la gestión que la favorece.
- En cuarto lugar, los procesos de cualificación deben permitir que las y los participantes puedan alternar, de manera permanente, la acción con la reflexión, la teoría con la práctica, bajo la idea de que los actores que participan en este proceso de cualificación se constituyen, al mismo tiempo, en generadores de acciones tendientes a aportar soluciones a su contexto y en generadores de conocimiento sobre las acciones que llevan a cabo, siendo ellos mismos los beneficiarios de dicho conocimiento.
- En quinto lugar, dada la complejidad de los problemas que caracterizan a las prácticas de gestión y de atención integral a la primera infancia y la diversidad de profesionales que se requieren para realizarlas, los procesos de cualificación deben responder a la pluralidad y heterogeneidad de situaciones y contextos de atención y de gestión con el fin de que los distintos saberes y experiencias se conviertan en recursos de aprendizaje que se ponen en juego para comprender los problemas y actuar frente a ellos.
- En sexto lugar, los procesos de cualificación deben realizarse de manera continua, de tal forma que se asegure, permanentemente, la interacción entre las prácticas y los procesos de construcción de conocimiento. La cualificación no constituye, en este sentido, un aspecto externo a la práctica, sino que se configura como uno de sus momentos, el momento reflexivo que se requiere para leer y decantar las acciones y, de este modo, resignificarlas. La cualificación, entonces, debe ser entendida como un proceso de aprendizaje constante.

En tal sentido, se avanza mundialmente hacia la formación académica/profesional de quienes tienen a cargo la responsabilidad educativa de niños y niñas en Primera Infancia vislumbrando rutas y medios para la conformación de un pensamiento ampliado sobre el lugar del profesional del campo educacional. A manera de ejemplo:

PAÍS	DENOMINACIÓN DE LA PROFESIÓN	NIVEL DE FORMACIÓN REQUERIDO	INSTITUCIÓN FORMADORA
Argentina	Profesor/a de educación inicial	Título profesional universitario con grado de licenciatura en pedagogía	Universidades
		Título profesional de nivel terciario no universitario, especializado en educación de primera infancia	Institutos superiores de formación docente
Brasil	Profesora de educación básica	Estudios secundarios en modalidad de magisterio normal	Escuelas secundarias en modalidad de magisterio normal
		Título profesional universitario con grado de licenciatura en pedagogía	Universidades Institutos superiores de educación
Colombia	Maestra en educación preescolar	Título profesional universitario, con grado de licenciatura especializada en: <ul style="list-style-type: none"> • Educación preescolar • Educación Infantil • Pedagogía Infantil • Educación para la primera infancia 	Universidades
		Título profesional sin licenciatura, con estudios de pedagogía no especializados	Universidades
		Normalista superior no especializado	Escuelas normales superiores
		Título de técnico de nivel terciario especializado	Servicio Nacional de Aprendizaje en alianza con el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar
Costa Rica	Docente de educación	Título universitario especializado, con o sin	Universidades

PAÍS	DENOMINACIÓN DE LA PROFESIÓN	NIVEL DE FORMACIÓN REQUERIDO	INSTITUCIÓN FORMADORA
	preescolar	grado de licenciatura	
Chile	Educadora de párvulos	Título profesional de nivel terciario especializado con y sin grado de licenciatura	Universidades
		Título profesional de nivel terciario no universitario, con especialidad en educación de primera infancia	Institutos profesionales
Cuba	Educadoras para la educación preescolar	Título de nivel medio superior	Escuelas Pedagógicas
		Título profesional universitario especializado, con licenciatura	Universidades
El Salvador	Profesora en educación inicial y parvularia	Título profesional universitario especializado, con grado de licenciatura	Universidades
	Profesora de educación inicial y parvularia	Título profesional universitario especializado, sin grado de licenciatura	Universidades
	Maestra de primera infancia	Título profesional terciario no universitario especializado	Institución terciaria no universitaria
Guatemala	Maestra de educación preprimaria	Título profesional de nivel secundario	Escuelas normales secundarias
	<ul style="list-style-type: none"> • Maestra de educación infantil bilingüe intercultural 		<ul style="list-style-type: none"> •• Colegios privados •• Institutos por cooperativa •• Institutos Nacionales de Educación diferenciada

PAÍS	DENOMINACIÓN DE LA PROFESIÓN	NIVEL DE FORMACIÓN REQUERIDO	INSTITUCIÓN FORMADORA
	<ul style="list-style-type: none"> Maestra de educación infantil intercultural 		
Honduras	Maestra de educación prebásica	Título profesional secundario	Escuelas normales secundarias
		Licenciatura especializada	Universidades pedagógicas
Mexico	Educación Infantil	Título profesional terciario o universitario con licenciatura especializada en educación de primera infancia	<ul style="list-style-type: none"> •• Escuelas Normales dependientes de la SEP •• Universidades
	Educación preescolar	•• Título profesional terciario o universitario con licenciatura especializada en educación preescolar	<ul style="list-style-type: none"> •• Escuelas Normales dependientes de la SEP •• Universidad Pedagógica Nacional
	<ul style="list-style-type: none"> • Estimulación temprana • Desarrollo integral infantil • Puericultura 	Título profesional universitario , con grado de licenciatura especializada en educación de primera infancia	Universidades privadas
Nicaragua	Maestra de Educación Primaria con mención en Educación Inicial (Preescolar)	Título profesional terciario especializado	Escuelas Normales
		Licenciatura especializada	Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua
Panamá	Profesora de educación preescolar	Licenciatura en educación preescolar	Universidades

PAÍS	DENOMINACIÓN DE LA PROFESIÓN	NIVEL DE FORMACIÓN REQUERIDO	INSTITUCIÓN FORMADORA
Perú	Docente o profesora de educación inicial	Título profesional universitario , con grado de licenciatura especializada en educación de primera infancia	Universidades
		Título profesional terciario sin licenciatura, con especialidad en educación de primera infancia	Institutos y Escuelas de Educación Superior Pedagógicos
República Dominicana	<ul style="list-style-type: none"> • Docente • Educadora • Profesora 	Título universitario especializado, con grado de licenciatura	Facultades de educación en universidades •• Universidades pedagógicas
Trinidad y Tobago	Docentes de primera infancia	Título profesional universitario, con grado de licenciatura especializada en educación de primera infancia	Universidades
		Título de nivel técnico superior, especializado en educación de primera infancia	Instituciones de educación superior no universitarias
Venezuela	Docentes de educación inicial	Título profesional universitario especializado, con licenciatura	Universidades
		Título profesional universitario especializado, sin licenciatura	Universidades Pedagógicas
		Título de técnico superior universitario	Institutos y colegios universitarios

Estas razones, conceden a la Educación Inicial una perspectiva de proyección y posicionamiento del campo de conocimiento sobre la Primera Infancia en diálogo con el

conjunto de la Atención Integral, brindándole más que un soporte operacional, verdadero lugar de fortalecimiento a la investigación en el campo de formación propio que necesita Colombia.

De ahí que la Educación Inicial no esté en correspondencia sólo al escenario de las instituciones formales (Instituciones Educativas oficiales, Jardines Infantiles) según la legislación educativa colombiana sino en aquellos sectores/organizaciones en donde los procesos humanos se rozan permanentemente con el educar para la Primera Infancia tales como: CDI, Fundaciones, Hogares Infantiles, Nidos, secretarías de cultura, secretarías de deporte y recreación, secretarías de salud, planeación, entre otros... Aquí el Educar en y para la Infancia trasciende la visión reduccionista de la Educación como sistema escolarizante al limitarla únicamente a los procesos educativos listados en los sistemas legales o formales; esto es, transición y educación básica primaria.

Así que, la función del profesional de la Educación Inicial tiene que ver entonces con el desarrollo de intercompetencias entre la atención integral y el educar. La Atención Integral está medida por el entorno y el educar por su autocolocación como sujeto de la formación. Por ello las tendencias de su ejercicio profesional están dadas por la lógica de la educación como derecho fundamental, abandonando la visión reduccionista que se tiene frente al lugar de la Educación en el proyecto de País, para situarse en apertura hacia el desarrollo de procesos educativos que, además de estar en conjunción con el contexto local, respondan ethopolíticamente a las exigencias de la humanidad en historia presente:

La diversidad de niveles de formación requeridos para el ejercicio de la docencia en primera infancia está lejos de ser una particularidad distintiva de América Latina y el Caribe. Esta característica constituye un rasgo compartido con otras regiones del mundo, incluyendo a Estados Unidos y varios países europeos, donde también se observa una vasta diversidad de requisitos de formación, desde breves cursos de capacitación hasta el grado de magíster. Para estos últimos, la literatura ha señalado que la falta de formación terciaria de los agentes educativos a cargo de los niños representa un factor que limita la calidad de los programas educativos para la primera infancia, y de hecho, las regulaciones en varios países han tendido a elevar los requisitos de formación, comenzando a exigir como mínimo estudios universitarios de 4 años (Hyson et al., 2013; Oberhuemer et al., 2010).

Esto explica por qué en Colombia, las recientes reformas educativas enfatizan el desarrollo de competencias como alternativa que facilita el efectivo desempeño de los profesionales, traducido en adelantos significativos en el conocimiento, registro de patentes, innovaciones etc.

En este sentido, no es lo viejo con nombres nuevos ni lo nuevo irrealizable. La escolarización cuenta sólo para procesos de alfabetización o de instrucción pues se queda en lo temas, en los contenidos, en las formulas y no va al espíritu. En lo espiritual siempre nos estamos renovando y se renueva con el estado planetario de la infancia en presente. Así que se propone romper el paradigma de la formación profesional como academicista, capaz de trascenderse a sí misma sin quedarse en las formas; se trata de la configuración de una nueva personalidad del sujeto educador como profesional del campo educacional, que no se fía de lo ya hecho por otros sino que se apuntala en la lección de la historia presente y en este sentido será aquel que aprende, desaprende y reaprende en el acontecer de una infancia situada en humana condición.

REFERENTES BIBLIOGRÁFICOS

Base sobre Política:

- Conpes 109
- Conpes 3861 de 2016
- Constitución Política de 1991
- Decreto 0709 de 1996
- Decreto Ley 1278 de 2002
- Ley General de Educación 115 de 1994
- Ley 1098 de 2006 Código de Infancia y Adolescencia
- Ley 1804 de 2016 De Cero a Siempre
- Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018 Todos por una Nuevo País
- Plan de Desarrollo del Valle del Cauca 2016-2019 "El Valle está en Vos".
- Referentes Técnicos Educación Inicial

Base sobre los campos de Formación Disciplinar

- Alzate P., V. (2001). Concepciones y perspectivas de infancia. Pereira: Papiro.
- Aries, P. (1993). La Infancia. Revista de Educación, (254).

- BAQUERO Y NARODOWSKI (1994), "¿Existe la infancia?", en: Revista IICE Año III N° 6, Miño y Dávila, Bs.As. pp. 61-67.
- Carlos Skliar. La infancia, la niñez, las interrupciones.
- Casas, F. (1998). Infancia. Perspectivas psicosociales. Barcelona: Paidós.
- COREA, Cristina y LEWKOWICZ, Ignacio (1999): ¿Se acabó la infancia? Ensayo sobre la destitución de la niñez. Bs. As., Lumen – Humanitas.
- DEMAUSE, LI. (1991) Historia de la infancia. Madrid: Alianza.
- ESCOLANO. B. (1980) Aproximación histórico-pedagógica a las concepciones de la infancia. Studia Pedagógica
- DE CAMILLON, Alicia, CELMAN, Susana y otros: La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo. Paidos Educador. Buenos Aires – Argentina 1998.
- FLOREZ OCHOA, Rafael. Evaluación Pedagógica y Cognición. Mc Graw Hill. 1999. Bogotá.
- DELGADO, Buenaventura (1998): Historia de la infancia. Barcelona, Editorial Ariel S. A.
- DELORS, Jacques. "La educación encierra un tesoro" Santillana. UNESCO Madrid 1996
- DE TESANO, Aracelli. Escuela y comunidad; un problema se sentido. Bogotá, CIUP – CIID 1993
- DEWEY, Jhon. Cómo pensamos. Barcelona Paidós 1989.
- DIAZ, Mario. El campo intelectual de la educación en Colombia. Centro Editorial Universidad del valle. Cali. 1993
- DIAZ. Mario y otros. Pedagogía discurso y poder. Editado por: Corprodic. Bogotá 1998
- FERREIRE, Paulo. Educación como práctica de la libertad, obra citada. P. 159.
- FERREIRE, Paulo. Educación como práctica de la libertad, Editorial América Latina. Bogotá. P. 65
- FAYAD, Jaime. La ética una práctica de pensarse a si mismo. Universidad del valle. Cali 2001
- FLOREZ OCHOA, Rafael. Hacia una pedagogía del conocimiento. MC Graw Hill Santa fe de Bogotá. Colombia 1995
- Jimenez Absalon. Infancia ruptura discontinuidades de su historia en Colombia

- La infancia: Concepciones y Perspectivas Maria Victoria Alzate Piedrahita. Editorial Papiro 2003.
- Malaguzzi, Loris, La educación infantil en Reggio Emilia, Barcelona, Rosa Sensat-Octaedro, 2001.
- Maria Victoria Peralta. Una pedagogía de las oportunidades. Editorial Andrés Bello. 2.008
- MORIN, Edgar, Pensamientos complejos, Paris 1996
- MORÍN, Edagar. Los Siete Saberes necesarios a la Educación del Futuro. Ediciones Faces/UCV. 2000. Caracas.
- MEJIA, Marco Raúl. La de(s) construcción: como ayuda para una nueva cultura escolar. O cómo no hacer el PEI como tarea. CINP – Fe y alegría. Documento fotocopiado 1996
- Muñoz y Pachón: Historia social de la infancia (1988), La niñez en el siglo XX (1991) y La aventura infantil a mediados de siglo (1996)
- Narodowski, M. (1999) Después de clase. Desencantos y desafíos de la escuela actual, Novedades Educativas, Buenos Aires.
- Narodowski, M. Y Brailovsky, D. (comps.) Dolor de Escuela, Buenos Aires: Prometeo libros.
- NOT. Louis. Las Pedagogías del Conocimiento. Fondo de Cultura Económica. 2000. Bogotá
- Peralta, Maria Victoria. “¿Nuevos paradigmas de la educación infantil en el siglo XXI?”. Santiago de Chile, febrero 2.000.
- SÁENZ, J.; Saldarriaga, O. Ospina, A. (1997). Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia. 1903-1946. Colciencias, Ediciones Foro nacional por Colombia, Ediciones Uniandes. Editorial U. De Antioquia. Medellín. 2 volúmenes.
- Territorios de la Infancia / Alfredo Hoyuelos, Clara Eslava. 2005. 9788478273782
- Tonucci, Francesco. (2003). la ciudad de los niños: un modo nuevo de pensar la ciudad. Buenos Aires, Argentina: Unicef Argentina, editorial losada S.A
- TONUCCI, Francesco (2008): Frato, 40 años con ojos de niño. Graó. Barcelona.TONUCCI, Francesco (1994): La soledad del niño. Barcanova. Barcelona.
- ZAMBRANO L. Armando. La mirada del sujeto educable. La pedagogía y la cuestión del otro. Artes gráficas del Valle. Santiago de Cali 2000

- ZULUAGA G. Olga Lucia. Pedagogía e historia. Bogotá. Ediciones foro por Colombia. 1987.

**EL TRABAJO DE CAMPO EN UNA COMUNIDAD AFRODESCENDIENTE...
EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO CON ESTUDIANTES
UNIVERSITARIOS**

**THE FIELD WORK IN AN AFRO-DESCENDANT COMMUNITY... A SIGNIFICANT
LEARNING EXPERIENCE WITH UNIVERSITY STUDENTS**

Rafael Durán Rodríguez⁵³

Irlena Ahumada Villafañe⁵⁴

Universidad Minuto de Dios (Uniminuto); Sede Norte (Barranquilla, Colombia)

RESUMEN

En el presente documento, se reseña los resultados de la implementación de una propuesta educativa centrada en salidas de campo con estudiantes universitarios de Barranquilla (Colombia). El objetivo fue promover experiencias de aprendizaje significativo, a partir del trabajo de campo como estrategia didáctica aplicada en una comunidad afro descendiente, con el fin de articular conocimientos teóricos y empíricos. En cumplimiento de esa tarea, se efectuó un recorrido por el corregimiento, se interactuó con los residentes para conocer sus costumbres, creencias, entre otros aspectos. Bajo una óptica Socio-Constructivista, orientados por el docente los grupos realizaron una cartografía social para establecer las problemáticas que se presentan en el corregimiento. Se detectó que a pesar de la valiosa riqueza histórica, cultural y ancestral, no se percibe un avance significativo en las condiciones de vida de sus habitantes, situación inexplicable, dada la continua recepción de programas, proyectos y recursos de diversas instituciones nacionales e internacionales, al corregimiento. De los resultados obtenidos, se concluye que el docente puede crear experiencias de aprendizaje significativo, dentro y fuera del aula, vinculando la teoría con la práctica, a

⁵³ Sociólogo, Magíster en Educación. Docente de pregrado y postgrado. El autor autoriza publicar la siguiente dirección para efectos de correspondencia: rafaduran57@yahoo.com

⁵⁴ Ingeniera Industrial Coordinadora del programa Salud Ocupacional: correo Irlena.ahumada@uniminuto.edu

fin de motivar al alumno y despertar su interés genuino en torno a los distintos campos del saber.

Palabras clave: trabajo de campo, experiencia de aprendizaje significativo, comunidad afrodescendiente, estudiantes universitarios, propuesta educativa.

En el marco de un mundo globalizado, las instituciones de educación superior tienen retos trascendentales. Deben preparar un talento humano de calidad y formar profesionales competitivos, pero sobre todo, sujetos dotados de valores y centrados en el humanismo. Atendiendo a las necesidades del contexto, más que un talento humano productivo, las universidades deben brindar a la sociedad, sujetos aptos para proponer transformaciones colectivas y no individuales. Un compromiso de este tipo de instituciones es entonces, el formar ciudadanos motivados, provistos de un sentido crítico, capaces de analizar los problemas y evaluarlos para brindar las soluciones pertinentes y asumir responsabilidades sociales. Para ello, se requiere que los estudiantes cuenten desde los inicios, con una fundamentación sólida en conocimientos y vivencias, que les permita desarrollar destrezas de pensamiento.

En esa dirección, desde una concepción piagetiana de la inteligencia, asumiendo que la función del pensamiento estaría al servicio de la acción; se toma como premisa que los conocimientos se generan de la acción; no como simples respuestas asociativas, sino porque el pensamiento, además de operar sobre un objeto y transformarlo, es capaz de captar los mecanismos y estrategias de esa transformación. Así, "en una demostración o una observación puede existir una acción interna por parte de cada sujeto, lo que permite reivindicar el papel del trabajo mental como base para la construcción del conocimiento." (Díaz Barriga, s.f, p.130)

Las estrategias didácticas que se derivan de este enfoque, asignan un rol importante al docente por cuanto además de organizador actúa como mediador entre los conocimientos previos que trae el estudiante y las teorías elaboradas por los expertos. Como facilitador, el profesor genera experiencias de aprendizaje significativo, entendido como la incorporación no arbitraria, sustancial y flexible de los conocimientos nuevos a la estructura mental del sujeto (Ausubel, 1978, citado por Espiro, 2008). De manera natural y recurrente, el docente traslada al alcance de los alumnos, problemas o conflictos que los llevan a reflexionar y a interesarse por elaborar respuestas que

satisfagan sus inquietudes internas. A su vez, se produce la motivación derivada del uso de las estrategias de enseñanza planteadas, con lo cual el alumno se convierte en gestor de sus propio aprendizaje.

En ese orden de ideas, la educación comienza a centrar sus procesos en el ser humano en interacción con su visión de mundo y su entorno social. A partir de los planteamientos piagetianos, se destaca el rol del docente cuando elabora y desarrolla una praxis pedagógica consecuente con la dinámica de aprendizaje de sus estudiantes puesto que en función de estos últimos, se trazan las directrices metodológicas y se formulan problemas del conocimiento para ser resueltos por mediación de la didáctica, o para ser más precisos, de una nueva Didáctica, sustentada en el aprendizaje como construcción individual y colectiva -Pedagogía Socio-Constructivista-.

Por lo anterior, se propone a una didáctica personalizada, que al estar apoyada en las características y formas de pensar de cada individuo en interacción con su medio físico y cultural; posibilite resolver problemas del conocimiento mediante debates, discusiones, refutaciones y principalmente, actividades investigativas donde el estudiante explore su entorno y construya esquemas conceptuales originales. En otras palabras, que el ejercicio docente se enfoque a promover “experiencias de aprendizajes ligadas a la investigación; (pues) toda investigación requiere partir de un sistemas de interrogantes; pero estos interrogantes tienen que ser vitales para el alumno”.(Díaz Barriga, s.f , p.128)

He allí, en esencia, los referentes teóricos /prácticos para la puesta en marcha de una propuesta de salidas de campo orientadas, con los estudiantes de los programas de Administración de Empresas y Salud Ocupacional de la Universidad Minuto de Dios (Uniminuto) en Barranquilla, Colombia. Bajo esa óptica Socio-Constructivista, orientados por el docente del curso *Sociología de las organizaciones*; los grupos realizaron una cartografía social para establecer las problemáticas que se presentan en un corregimiento afrodescendientes.

En cumplimiento de esa tarea, los estudiantes efectuaron un recorrido por el corregimiento y visitaron sus lugares representativos. Igualmente, sostuvieron diálogos con los habitantes para conocer sus costumbres, hábitos, normas, creencias, formas de

expresión léxica, así como sus mitos y leyendas. Además, estuvieron en la zona donde habitan los indígenas Zenú, observando su nueva composición cultural dada por el cruce entre indígenas y afrodescendientes. Como evidencia de la inspección, tomaron registros fotográficos y en vídeo, que luego incluyeron en las memorias entregadas al docente.

Ubicado en las faldas de los Montes de María, a 50 km de la ciudad de Cartagena de Indias; en este corregimiento se concentra un gran número de los descendientes de África que se escaparon de los colonizadores españoles, en el siglo XVII. Allí todavía se conservan algunas tradiciones como el lenguaje, la comida, el baile, y su cultura. No cuenta con estación de policía, y de hecho, tienen sus propias leyes y aquellos que las infrinjan son desterrados del lugar. Al respecto, llama la atención que entre sus habitantes, no se permite ni el homosexualismo, ni el robo.

Al mal estado de las vías, configuradas por calles angostas, destapadas y polvorientas, se suma que las conexiones eléctricas son muy elementales. Por otro lado, es notorio el impacto de la fuerte sequía en tierras que hoy se perciben áridas, pero que muy probablemente, fueron muy productivas en el pasado. En relación con las casas, se hallan algunas de material, pero también las hay de barro o madera, con techos de paja o láminas de zinc.

En la actualidad, el afro descendiente no se encuentra solo en su territorio; lo comparte con los indígenas que se han ubicado en la zona en calidad de desplazados. La razón de ello es que el Estado compró parte de extensos terrenos a las familias afrodescendientes y las entregó a los indígenas. Estos últimos viven en su mayoría, en un espacio que se denomina barrio Chino. No obstante, contrario a lo que pudiera creerse; se detecta que hay una sana convivencia entre las dos culturas.

Una experiencia enriquecedora es dar un paseo por el corregimiento y recorrer dos sectores que se dividen solo por una calle, Barrio Arriba y Barrio Abajo, como los pobladores los llaman. Allí es común ver a las personas departiendo en un ambiente familiar, entre el juego de cartas, la música vallenata, y sobre todo, los niños corriendo por las calles. Esas situaciones invitan a no olvidar esta tierra y comprender que a pesar de las múltiples dificultades; sus residentes no han dejado manchar su corazón.

En la cultura afrodescendiente, se observa que el hombre trabaja la tierra; dedicado especialmente, al cultivo de maíz, yuca, y ñame. En paralelo, la mujer trabaja comercializando los productos derivados de la actividad agrícola. Sin embargo, una nota curiosa en torno a la actividad laboral en el corregimiento es que cuando no se tiene conocimiento pleno de la cultura predominante en este territorio, los extraños asumen que quien trabaja en el hogar es la mujer, y el hombre solo espera lo producido por ella.

De acuerdo con las declaraciones de la máxima autoridad de esa comunidad afrodescendiente, quien tipifica a un alcalde elegido por votación popular; en esta tierra la mujer es la directa administradora de los recursos económicos con los que cuentan las familias. Es una costumbre afro que el hombre pueda tener hasta tres mujeres, pero solo una (1) esposa; para lo cual requiere siempre del consentimiento de todas.

Por otra parte, la tradición musical pasa de una generación a otra, y es así como en la cotidianidad, esta manifestación artística acompaña los ritos y costumbres de los nativos, sobre todo, los ritos de dolor, propios del Lumbalú³, basados en la religiosidad afrodescendiente y su organización social.

En esencia, es una cultura muy interesante desde todos los puntos de vista: las manifestaciones folclóricas, la gastronomía, la lengua y la calidez de sus ciudadanos, materializada esta última en el trato que brindan a los visitantes. Es relevante también, las formas de preservar sus creencias religiosas y culturales, compartir en comunidad con sus “cuadros” el ejercicio de los controles y democracia en las “juntas”.

No obstante, a pesar de la valiosa riqueza histórica, cultural y ancestral, no se percibe un avance significativo en las condiciones de vida de sus habitantes, situación inexplicable, dada la continua recepción de programas, proyectos y recursos de diversas instituciones nacionales e internacionales.

El Proceso de comunidades negras, como expresión del movimiento social afro colombiano, desde la identidad palanquera, articula el devenir de las diferentes formas organizativas propias que la integran, surgidas al calor de los procesos de

concertación con el Estado e iluminados por la ley 70 de 1993, decretos, pactos y acuerdos convergentes. La relación dialéctica identidad y movimiento social, permite dimensionar el papel de este como escenario principal donde confluyen los distintos quehaceres del pueblo afro colombiano, negro y raizal, palanquero, para preservar y fortalecer sus referentes culturales de raigambre africano, gestionando el cumplimiento de sus derechos sociales, económicos, territoriales, ambientales y políticos, como soportes de la pluralidad y diversidad democrática. (Hernández, 2014, p. 94).

Esta comunidad afrodescendiente es en definitiva, un pueblo que necesita mayor atención e inversión por parte del Estado Colombiano, con el apoyo de los distintos sectores productivos y Organizaciones No Gubernamentales (ONG). De ese modo, urge trabajar mancomunadamente para mejorar la calidad de vida de los palanqueros; y en esa medida, es prioridad brindar a la comunidad, además de educación y salud, viviendas dignas con servicios públicos domiciliarios básicos.

El Espacio Cultural está amenazado no sólo por los cambios económicos que afectan a los modos de producción locales, sino también por el conflicto armado entre los paramilitares colombianos y grupos guerrilleros locales. Fuera de Palenque, sus habitantes sufren habitualmente de discriminación racial y de los estereotipos étnicos que provocan un rechazo de sus valores culturales. (UNESCO, en línea)

Es evidente que su comunidad está luchando por mantener un equilibrio entre la paz y la igualdad como mecanismo propicio para solucionar los conflictos.

De los resultados del trabajo de campo realizado en el corregimiento afrodescendiente, se infiere que el docente puede crear experiencias de aprendizaje significativo, dentro y fuera del aula, a fin de motivar al alumno y despertar su interés genuino en torno a los distintos campos del saber. De esta manera, se avalan los planteamientos de Mockus et al (1995) cuando indican que “es necesario comprender la pedagogía como una disciplina reconstructiva que pretenda transformar un “saber-cómo”, dominado prácticamente, en un “saber-qué”, explícito, constatable con el

conocimiento interactivo de los educadores”. (p. 75). Dicho de otro modo, cada disciplina tiene conceptualizaciones propias que difícilmente pueden homologarse y generalizarse a todos los contextos. Por ende, las actividades, las estrategias, las metodologías y en general, la didáctica que se utilice debe ser coherente con los dominios específicos implicados en el proceso educativo.

Se concluye entonces, que las estrategias de aprendizaje constituyen el motor operador del conjunto de funciones y recursos generadores de esquemas de acción, utilizados para enfrentarse de manera más eficaz y económica a situaciones globales o específicas de aprendizaje. Se propicia así la incorporación selectiva y organización de nuevos datos, y la solución de problemas de diferente índole. El conocimiento y el dominio de estas estrategias son las que permiten al alumnado organizar y dirigir su propio proceso de aprendizaje. Se recalca en consecuencia, que es importante que el docente oriente a los estudiantes a observar otros contextos organizacionales. De esa forma, pueden los futuros profesionales, tener una mejor perspectiva de las problemáticas socioculturales que aquejan a una comunidad. Fue por ello que se tomó como referencia un corregimiento afrodescendiente, al considerarse el más apropiado debido a su condición como Patrimonio Oral e Inmaterial de la Humanidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Coll Salvador, C. (1996) *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Madrid: Paidós Ibérica
- Díaz Barriga, A. et al. (s.f). *Piaget. Aportes para la educación y la Didáctica*. México: Centro de Estudios sobre la Universidad Autónoma de México.
- Espiro, S. (2008). *Piaget. Apuntes de clase en el módulo El aprendizaje en entornos virtuales*. Especialización en entornos virtuales de aprendizaje. Buenos Aires: Virtual Educa y OEI.
- Flórez Ochoa, R. (2000). *Evaluación Pedagógica y Cognición*. Santafé de Bogotá: Mc Graw Hill.
- Hernández C., Rubén; (2014). Identidad cultural palenquera, movimiento social afro colombiano y democracia. *Reflexión Política*, Junio-, 94-113.

Ministerio de Educación de Colombia (En línea). La historia palenquera se rescata, enseña y vive. En: Al Tablero. Recuperado el 18- 05 2016, de: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-167618.html>

Mockus, A. et al. (1995). *Las Fronteras de la Escuela*. Santafé de Bogotá: Mesa Redonda, Magisterio.

Pozo, J.I. (1996). *Aprendices y Maestros. La nueva cultura del aprendizaje*. Madrid: Morata

UNESCO. (En línea). El espacio cultural de Palenque de San Basilio. En: Patrimonio Cultural e Inmaterial (Blog oficial). Recuperado el 18- 05 2016, de: <http://www.unesco.org/culture/ich/es/RL/el-espacio-cultural-de-palenque-de-san-basilio-00102>

CARACTERIZACIÓN DE LOS PROCESOS DE GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO, EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS OFICIALES DE EDUCACIÓN BÁSICA Y MEDIA DEL DEPARTAMENTO DEL CAUCA, COLOMBIA

Pablo Andrés Erazo Muñoz. paerazom@unal.edu.co, Universidad Nacional de Colombia. Universidad Católica de Manizales. Manizales / Colombia.

Diego Fernando Chamorro. diegochamorro7171@gmail.com, Universidad Católica de Manizales. Popayán / Colombia.

Jorlen Soriano Marin. jorlensoriano@gmail.com, Universidad Católica de Manizales. Cali / Colombia.

Cesar Fernando Riascos. riascoscesar12@gmail.com, Universidad Católica de Manizales. Popayán / Colombia.

Resumen

El objeto de esta ponencia es caracterizar los procesos de la gestión del conocimiento en las Instituciones Educativas oficiales de básica y media del Departamento del Cauca, Colombia, para lo cual se diseñó un instrumento capaz de medir dichos procesos, a partir de un modelo teórico se hizo validación estadística del constructo mediante técnicas en ecuaciones estructurales (SEM) y de consistencia interna (alfa de Cronbach). La muestra al azar se aplicó a 444 docentes y directivos docentes. Los resultados revelaron que el modelo que mejor ajuste presenta es el que está formado por tres constructos que se relacionan dentro de la gestión del conocimiento: Creación, Almacenamiento - transferencia y aplicación - uso del conocimiento. Los resultados obtenidos permitieron determinar entre otros hallazgos que en el proceso de creación del conocimiento es necesario fortalecer la investigación, en el proceso de almacenamiento y transferencia del conocimiento, con frecuencia se pierde información institucional y se comparten en bajo grado las experiencias significativas de los docentes y en cuanto al proceso de aplicación y uso del conocimiento, en muy pocas ocasiones se tienen en cuenta las sugerencias de los estudiantes y es necesario potencializar los acuerdos de cooperación.

Palabras Clave: Gestión del conocimiento, creación de conocimiento, almacenamiento y transferencia de conocimiento, Aplicación del conocimiento.

Abstract

The object of this paper is to characterize the knowledge management processes in formal educational institutions of Cauca Department in Colombia, at the primary and secondary levels. By the designing of an instrument, it was possible to measure those aforementioned procedures based on a theoretical model. The statistical validation of the construct was obtained, through the implementation of techniques in structural equation modeling (SEM) and internal consistency (Cronbach's alpha). The random sample was applied to 444 teachers and school administrators. Results revealed that the model that best fits, is the one holding three constructs related directly to the knowledge management: creation, storage - transfer and application - use of knowledge. Those outcomes allowed to determine, among other findings, that in the knowledge creation process, it is necessary to strengthen research, in the process of storage and transfer of knowledge. Institutional information is often lost, and meaningful experiences in terms of the process of application and use of the knowledge are often lost and students' suggestions rarely are taken into account. Regarding this fact, it is necessary to promote agreements of cooperation.

Keywords: Knowledge management, knowledge creation, storage and knowledge transfer, Knowledge application.

Resumo

O objeto deste trabalho é caracterizar os processos de gestão do conhecimento nas instituições de ensino formais primário e médio no departamento do Cauca, Colômbia. Para o qual foi desenvolvido um instrumento capaz de medir ditos processos. A partir de um modelo teórico, realizou-se uma validação estatística do construto, utilizando técnicas de equações estruturais (SEM) e de consistência interna (alfa de Cronbach). A amostra aleatória foi aplicada a 444 professores e ao corpo diretivo. Os resultados revelaram que o modelo que melhor se adequam, é que consiste de três construtos que estão relacionadas, no âmbito da gestão do conhecimento: criação, armazenamento - transferência e aplicação – uso do conhecimento. Os resultados obtidos permitiram determinar, entre outras descobertas, que no proceso de criação de conhecimento, é necessário reforçar a pesquisa, no processo de armazenamento e transferência de conhecimento, posto que a informação institucional é muitas vezes perdida. Além disso, as experiências significativas dos professores em termos de processo de aplicação e

utilização do conhecimento são compartilhadas em baixo grau, e também, as sugestões dos alunos, raramente são levadas em conta. Portanto, é preciso promover acordos de cooperação.

Palavras-chave: Gestão de conhecimento, criação de conhecimento, armazenamento e transferência de conhecimento, aplicação do conhecimento.

INTRODUCCIÓN

En el mundo actual, el conocimiento cobra un alto nivel de relevancia, de ahí la denominación de “sociedad del conocimiento”, es decir, una sociedad que tiene como columna vertebral el conocimiento científico y tecnológico (Colás, 2001), esto convierte el conocimiento en el medio para alcanzar el desarrollo organizacional, razón por la cual, entender cómo se gestiona resulta determinante para la investigación en el campo educativo, lo que conlleva a la re-de-construcción de instrumentos que midan la creación, transferencia y uso del conocimiento en organizaciones educativas, ya que la mayoría de instrumentos validados que miden la gestión del conocimiento se ubican en el ámbito empresarial.

Si bien, el campo de aplicación de la gestión del conocimiento es amplio, ha sido trabajado principalmente a nivel empresarial. Si se aterrizan re-configuran las teorías de la gestión del conocimiento la escuela, el conocimiento y su gestión, puede propiciar elementos trascendentales en el campo educativo, mejorar las condiciones escolares y su tránsito a una educación de calidad. Al respecto, Marjal Laal (2010) y Grossman (2007) plantean que educacionalmente “la gestión del conocimiento es casi un campo nuevo, y los experimentos están comenzando en la educación superior” (p.2), afirmación que plantea el reto de gestionar el conocimiento educativo en todos los niveles de escolaridad.

El hecho que la gestión del conocimiento sea emergente en el ámbito educativo, devela la necesidad de que, por un lado, se adapten los postulados de la gestión del conocimiento a las gramáticas educativas (Tyack y Tobin, 1994) y por otro, se realicen investigaciones que conlleven a la creación de instrumentos validados y modelos de gestión del conocimiento educativo, que permitan no solo caracterizar dicha gestión en la escuela,

sino también, contribuir a que este avance en el interminable camino hacia la consolidación de una escuela que aprende (Bolívar, 2007).

De este modo, en el campo educativo, existe una asociación entre la gestión del conocimiento y el aprendizaje organizacional, es decir, que la gestión del conocimiento es un requisito a priori de una escuela que aprende. El aprendizaje organizacional se comprende como un proceso ligado a la transformación; permite una auto-organización sistémica y una reflexión crítica constante, flexibiliza las escuelas al dinamizarlas para que den respuestas a cambios y fomenta la participación (Mogollón 2016).

Con lo anterior se evidencia la importancia de la gestión del conocimiento en la escuela y las escasas investigaciones realizadas al respecto, razones por las cuales, con este trabajo se buscó caracterizar las instituciones educativas caucanas en los procesos de creación, almacenamiento - transferencia y aplicación y uso del conocimiento, las cuales conforman la gestión del conocimiento (García, 2016). Dicha caracterización se realizó a partir de la validación de un modelo de gestión del conocimiento educativo.

DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA OBJETO DE ESTUDIO

Actualmente, si se toma en cuenta que el desarrollo debe trascender la esfera económica (Arryola, 2013), la educación enfrenta grandes retos, lo que implica cambios en todos sus procesos, particularmente en la forma en que se gestiona el conocimiento educativo en el interior de las organizaciones escolares (Thorn, 2001). Sin ninguna duda, la escuela actual afronta un mundo globalizado en el que las TIC y el conocimiento son fundamentales para el buen andar organizacional (Marulanda, 2011; Hislop, 2005). Así pues, la sociedad del conocimiento impone importantes retos a las instituciones educativas, entre los que se destaca generar “contextos de gestión, de realización personal y de promoción del cambio social, orientado siempre a la mejora” (Rodríguez. p.3).

En este sentido, la escuela debe buscar que se gestione el conocimiento (Del Moral, 2007) y se avance en el proceso de alcanzar escuelas que aprenden. El aprendizaje organizacional pretende alcanzar, en el ámbito educativo, escuelas que aprenden, entendidas como aquellas capaces de adaptarse a los cambios, gestionar el conocimiento y dar respuestas a las nuevas demandas, a partir de su capacidad organizacional y el aprovechamiento del capital intelectual, humano y tecnológico (Bolívar 2007).

No obstante a lo anterior, existe una gran brecha entre la forma como la escuela sigue reproduciendo el conocimiento y los desafíos sociales contemporáneos y es ahí donde se genera un problema de articulación profundo, puesto que las organizaciones escolares no están respondiendo como deberían a las necesidades sociales (Pérez, 2009; López 2001), entre las que se destaca la gestión del conocimiento, que es un fenómeno sumamente importante del que se está tomando conciencia recientemente y que ha sido poco trabajado en el ámbito escolar. (Minakata, 2007; Laal, 2010).

Como ya se ha reiterado, la gestión del conocimiento está ligada al mejoramiento continuo y demandas que plantea el contexto (Minakata, 2007), por tanto, al no gestionarlo en una institución educativa, no solo se dificulta que esta responda al contexto global y local, sino también, a que alcance un rendimiento óptimo como organización, quedando entredicho la imagen de la escuela como organización dinámica y diversa, con una función y responsabilidad social y formativa (López 2001), capaz de responder a las demandas contemporáneas, aprender organizacionalmente y sobre todo gestionar el conocimiento organizacional (Barroso, Sanguino & Bañegil, 2013; Murillo, 2002).

Vislumbrar desde las instituciones educativas de básica y media la gestión del conocimiento como un proceso de inmensa oportunidad formativa, pedagógica, didáctica y organizativa conlleva a estudiar las etapas de la gestión del conocimiento; al respecto Pedraja, Rodríguez y Rodríguez (2006) plantean que dicho proceso se divide en tres etapas: la creación del conocimiento; el compartimiento del mismo y su aplicación, a su vez, García (2016) realiza una subdivisión de las tres etapas planteadas por Pedraja et al (2008) de la siguiente manera: creación del conocimiento: adquisición de información, disseminación de la información, interpretación compartida; almacenamiento y transferencia del conocimiento: almacenar conocimiento, transferencia de conocimiento; aplicación del conocimiento: trabajo en equipo, empowerment y compromiso con el conocimiento, con esta categorización se obtiene un panorama amplio de los subprocesos de la gestión del conocimiento al interior de la organización, motivo por el que se privilegia dicha categorización en esta investigación y da pie a esta ponencia.

CREACIÓN DEL CONOCIMIENTO

“La creación de conocimiento requiere de un grupo de personas que vienen con información específica, conocimientos, habilidades o competencias, con el fin de obtener

nuevas ideas, nuevos conceptos, productos innovadores o procesos” (Sánchez & Hernández, 2013, p 2).

La creación del conocimiento no es tarea individual, es tarea de todos los miembros de la organización, si bien, los conocimientos son adquiridos por los miembros de esta, al diseminarlo y reestructurarlo pasan a ser organizacionales, siendo de suma importancia que se identifiquen los conocimientos tácitos y explícitos así como sus posibles combinaciones en donde se crea conocimiento, estas combinaciones interactivas se denominan conversión del conocimiento y son: socialización (de tácito a tácito); exteriorización (de tácito a explícito); combinación (de explícito a explícito) e interiorización (de explícito a tácito) (Nonaka y Takeuchi, 1995).

Así mismo, la creación del conocimiento es un proceso de desarrollo, fortalecimiento y potencialización de habilidades y competencias generadas en el proceso creativo, así como también, en la manera en que se reflexiona y se hace crecer el conocimiento en sí mismo gracias a la interacción y asociación de los miembros de la organización, generando así, nuevas ideas, conceptos, percepciones de mundo y procesos innovadores que se construyen y reconstruyen constantemente (Sánchez & Hernández, 2013). García (2016) subdivide el proceso de creación del conocimiento en tres subcategorías: adquisición de la información, diseminación de la información e interpretación compartida.

En consonancia con lo planteado, en el campo educativo, la creación del conocimiento se relaciona con la pedagogía, y con los procesos escolares. En términos de Lee S. Shulman (1986), existen tres tipos de conocimiento que tanto los docentes como los directivos docentes deben tener – o incluso crear– : 1-conocimiento del contenido temático de la materia, entendido como la cantidad y organización mental del conocimiento; 2- conocimiento pedagógico del contenido (CPC), el cual trasciende el tema de la materia llegando a la dimensión del conocimiento del tema de la materia para la enseñanza y 3- el conocimiento curricular, visto como el conjunto de programas de enseñanza particulares. Asimismo, Shulman (1987) establece que sumado a los anteriores tipos de conocimientos, un docente o directivo docente también debe tener: conocimiento pedagógico general; conocimiento de los estudiantes; conocimiento del contexto educativo y conocimiento de los fines, propósitos y valores educativos.

Entender la gestión del conocimiento en instituciones educativas como una gestión que articula intrínsecamente la pedagogía, la didáctica, los procesos de enseñanza y aprendizaje, el currículo y la función social de la escuela, resulta de suma importancia, máxime si se quiere alcanzar escuelas que aprenden (Bolívar, 2007). En este sentido, la gestión del conocimiento debe configurarse en función de las organizaciones educativas, permitiendo mejoras continuas así como el desarrollo del aprendizaje organizacional (Minakata, 2007).

Adquisición de información

La adquisición de información se asocia con los procesos de selección y transformación de la misma (Massone y González, 2003) y es determinante en la creación del conocimiento que compone; al respecto, Canals (2003) plantea que el conocimiento es información combinada con experiencia, contextualización, interpretación y reflexión. De modo complementario, Nagles y Nofel (2007) exponen que en la adquisición del conocimiento se debe concretar los conocimientos necesarios y prioritarios de la organización a través de orientaciones claras, que guíen las estrategias e intereses organizacionales.

En relación con lo anterior, para Minakata (2009) los miembros de una organización, ya sea educativa o empresarial, en mayor o menor medida generan conocimiento individual y organizacional, recalcando que, dicho conocimiento está integrado por información (De Long & Beers, 1997), lo que reitera la importancia que tiene en una organización adquirir información tanto interna como externa para, posteriormente, crear conocimiento. Asimismo, resulta determinante que las organizaciones realicen investigaciones constantemente por medio de las cuales adquiera información relevante y genere conocimiento actualizado, ya que el conocimiento y la información en la contemporaneidad tienen una condición de temporalidad que obliga a su constante actualización (Wasserman, 2001).

En este orden de ideas, García (2016) y Hong (2007), citado por Marulanda y López (2011), reafirman que la adquisición de la información es fundamental en el procesamiento del conocimiento; si bien, la sociedad del conocimiento demanda una continua actualización del mismo, también brinda las herramientas tecnológicas para que sea más fácil adquirirlo, entre las que se destaca la Internet y los repositorios de conocimiento

(Torres & Daniel, 2009) y las bases de datos y redes semánticas (Yepes 2015); las anteriores herramientas que hacen mucho más fácil adquirir información, combinarla y crear conocimiento (Arribas, 2000).

Diseminación de la información

Las organizaciones que obtienen un mayor nivel en gestión del conocimiento son aquellas que diseminan la información de forma eficiente (García, 2016). Reconocer cuales son los objetivos de la organización, cuál es la ruta a seguir y las acciones que se deben cumplir para lograr los desempeños esperados, son aspectos claves a nivel organizacional y requieren que la información se disemine, es decir, se comparta a todos los miembros de esta, razón por la cual, la diseminación de la información es fundamental en el buen andar organizacional, especialmente en el proceso de creación del conocimiento (García, 2016). Uno de los ejemplos más pertinentes para ilustrar la importancia de diseminar la información en una organización educativa, lo da la elaboración y distribución de informes que den cuenta de la actualidad educativa, partiendo del principio que con estos informes se comparte información interna, la cual es inherente a cualquier organización (Arribas,2000).

Conviene subrayar que, en la diseminación de la información, juegan un papel facilitador los sistemas de información, entendidos como un conjunto de elementos que se enfocan en tratar y administrar los datos e información, organizándolos y dejándolos listos para su posterior uso, los sistemas de información se dividen en formales e informales, los primeros, se basan en estructuras sólidas como ordenadores y los segundos, son más artesanales usando medios como el papel y el lápiz o el boca a boca (Laudon y Laudon, 1996).

Habría que decir también, que, gracias a los avances tecnológicos, la diseminación de la información organizacional se facilita y diversifica. Las herramientas tecnológicas pueden ser virtuales o físicas y pueden usarse para compartir información formal e informal, las herramientas formales-virtuales útiles para difundir información organizacional, se pueden basar en la Web 3.0 como las bases de datos o bancos de datos y redes semánticas (Yepes 2015); de igual manera, aun son usadas herramientas propias de la Web 2.0 como repositorios de conocimiento que permiten el acceso a la información mediante internet (Torres & Daniel, 2009), en este punto también se incluye el E-mail, considerado una

comunicación oficial que se envía conforme a lo señalado por las leyes colombianas 527 de 1999 y 926 de 2005 (Art 10). Las aplicaciones que permiten diseminar la información de modo informal, se caracterizan por ser parte de la Web 2.0 y ser de general uso en teléfonos, Smartphone, tabletas y computadores, estas herramientas son: WhatsApp, Skype, Facebook, Twitter y LinkedIn, entre otras (Areosa, 2012).

Como se puede ver, con la aparición de nuevas formas de comunicarse basados en las Tics y el desarrollo de la Web, se consolidan sistemas de comunicación y se usan herramientas Web para diseminar la información en cualquier organización, ya sea de manera formal o informal. En dichos sistemas, se dan procesos que implican la redefinición de los conceptos de espacio y tiempo tradicionalmente concebidos y apropiados, ya que hoy más que nunca, la base de la organización no son los edificios, ni las máquinas, sino la información, los contenidos y la gestión del conocimiento (Marulanda López 2011).

Interpretación compartida

“La interpretación consiste en la explicación, a uno mismo y a los demás, de una acepción o una idea mediante la creación y refinamiento de un lenguaje común, la clarificación de imágenes y la acción”. (Martínez y Ruiz, 2002, p 3)

La interpretación compartida se relaciona con el trabajo en equipo y el pensamiento colectivo, ya que enriquece el conocimiento, crea nuevas ideas y permite solucionar problemas, (Goh y Richards, 1997). Al partir de la colectividad, la interpretación compartida requiere, que haya, una identidad organizacional vislumbrada como propiedad grupal y no individual, (Brown & Geddes, 2006), lo que facilita que los miembros de la organización incrementen su compromiso y comprendan de mejor modo sus funciones, que en el caso educativo serían las funciones propias de docentes, directivos y miembros de institución.

En las organizaciones contemporáneas, cada vez se da mayor importancia a trabajar en equipos cooperativos o colaborativos con el fin de hacer el trabajo de manera eficaz, enriquecer los conocimientos, fortalecer los saberes y desarrollar otras habilidades de trabajo, hecho que ha llevado no solo a compartir información y conocimientos, sino también a que estos se logren interpretar en equipo, es decir, dándole gran importancia a la colectividad (Cardona, & Wilkinson, 2006).

Un punto determinante en la interpretación compartida de la información, es la actualización de la misma, aquí se debe determinar el momento en que fue escrita o

producida para luego compararla con otra información acorde (Martínez y Prendes, 2004). Esta actualización tiene como requisito eliminar la información obsoleta y estar en constante búsqueda de información que pueda ser útil para la misma; en pocas palabras, la diseminación requiere eliminación de información obsoleta y actualización y búsqueda de nueva información.

Del mismo modo, es fundamental que en la interpretación compartida se repartan nuevas ideas y sugerencias con simpatía (Chiva, 2007). Cuando se pretende alcanzar el aprendizaje organizacional, la colectividad en el proceso de consolidación de una escuela que aprende es fundamental (Bolívar, 2007), es decir, la colectividad debe permear todos los procesos organizacionales, incluida la interpretación de datos, información y conocimiento. Además, la colectividad inmersa en la interpretación compartida, permite que en una organización piense colectivamente y sea más competente, es decir, que se guíe por la coepetencia comprendida como “la cooperación para competir eficazmente” (Boisier, 2001, p. 13).

ALMACENAMIENTO Y TRANSFERENCIA DEL CONOCIMIENTO

La transferencia y almacenamiento del conocimiento son una subcategoría sumamente importante en el proceso de gestión del conocimiento (García, 2016). De acuerdo con Dawson (2000) la transferencia de conocimiento es el proceso mediante el cual el conocimiento propiedad de una persona, grupo u organización emisora es comunicado a otra persona, grupo u organización receptora, obteniendo un conocimiento similar al del emisor. Las organizaciones educativas deben crear mecanismos idóneos para que el conocimiento pueda ser transferido, es decir, mecanismos que soporten el conocimiento o la información que, como organización, ha sido necesario adquirir (Orejuela, 2007) o incluso crear.

Conviene subrayar que, desde la lingüística, en el proceso trasferencial de información juegan un papel determinante el emisor, el receptor y el canal; es decir, tanto la capacidad del emisor como la del receptor son determinantes para lograr una transferencia exitosa, lo mismo ocurre con la escogencia e idoneidad del canal por el que se piensa transferir el conocimiento, en pocas palabras, el emisor, el receptor, y el canal son claves al establecer un sistema de transferencia de conocimiento (Bueno, Plaz & Alber, 2007).

La transferencia del conocimiento, se relaciona con el almacenamiento del mismo (García, 2016), entendido como un proceso mediante el cual se almacena de manera organizada datos, información y conocimiento para su posterior uso (Laudon & Laudon, 1996). Minakata (2009) y Guadamillas (2001) plantean que el ciclo de almacenamiento del conocimiento es un elemento central del desarrollo de la gestión del conocimiento, entretanto, Echeverría (2008) argumenta que la sola creación del conocimiento ya no basta, las organizaciones creadoras de conocimiento se ven obligadas no solo a transferir conocimiento internamente, sino a transferirlo a otros agentes externos.

En el caso específico de las instituciones educativas, la transferencia del conocimiento debe contar con alianzas estratégicas con otras organizaciones, ya que estas agregan efectos sinérgicos añaden ventajas y neutralizan desventajas e incrementan posibilidades de mejoramiento (López, 2014). Que una institución educativa pueda lograr que la difusión y transferencia del conocimiento trascienda la organización debería ser uno de los objetivos principales en la gestión del conocimiento en instituciones educativas, aquí la formación es por excelencia la vía habitual para lograrlo, pero no la única, ya que el conocimiento no solo surge en la ciencia o la academia, este puede surgir de “usuarios del conocimiento”, es decir, de personas que se comprometen con la gestión de conocimiento y que se diferencian de simples consumidores de mercancías (Echeverría, 2008).

Almacenamiento del conocimiento

El almacenamiento de conocimiento se entiende como un proceso mediante el cual una organización guarda y archiva de modo eficiente y seguro los datos, información, lo que permite su posterior utilización y recuperación (Laudon & Laudon, 1996). Según los anteriores autores, los datos y la información pueden organizarse en:

- Campo: grupo de caracteres que identifican a un sujeto, lugar u objeto
- Registro: conjunto de campos interrelacionados, (nombre, cargo, departamento al que pertenece un trabajador)
- Archivo: grupo de registros interrelacionados (planillas, registros)
- Base de datos: conjunto de registros interrelacionados.

Si bien, los datos, la información y el conocimiento pueden almacenarse físicamente, debido al auge tecnológico contemporáneo, las TIC son determinantes en el proceso de almacenamiento (Manovich, 2005). Las TIC y las redes sociales ofrecen ventajas que permiten salvaguardar la información, los computadores, tabletas, celulares, así como las bases de datos, los E-mail, las páginas Web, portales instituciones, plataformas virtuales, etc. son algunas herramientas que permiten el almacenamiento del conocimiento.

Acorde con los planteamientos expuestos, las TIC proporcionan infraestructura digital de almacenamiento, pero además de esto, una organización requiere crear infraestructura física para almacenar el conocimiento (Peres y Hilbert, 2009). Cuando una organización física y digitalmente almacena conocimientos crea repositorios de conocimiento, término entendido como “bases de conocimiento estructuradas y distribuidas que se ponen al servicio de un grupo de personas para el intercambio y recopilación de ideas y experiencias valiosas para el grupo” (Cabrera y Rincón, 2001, p 8).

Resulta pertinente esclarecer que, si bien, los anteriores postulados acerca de almacenamiento de conocimiento aplican a cualquier organización, las instituciones educativas de educación básica y media, deben, además de almacenar y retroalimentar todo el conocimiento e información relevante usando diversas estrategias y recursos, por ejemplo, las experiencias significativas, las cuales contienen las mejores prácticas de los

docentes y directivos, es decir, experiencias que se caracterizan por responder con una propuesta educativa e innovadora a un problema o necesidad educativa (MEN, 2014)

Transferencia de conocimiento

La transferencia del conocimiento se presenta cuando los miembros de una organización comparten los conocimientos que tienen con otros (Nonaka y Takeuchi, 1995), dicha transferencia es vital en el proceso de gestión del conocimiento, ya que cuando se comparte el conocimiento organizacionalmente, este se enriquece y aumenta su valor, lo que genera beneficios para la organización (Szulanski, 1996; Echeverría, 2008). El proceso de transferencia de conocimiento se estructura a partir de cuatro fases en la gestión del conocimiento: integración de nuevos conocimientos, localización y adaptación del conocimiento, adecuación de sistemas y diseño de nuevos procesos (Nagles & Nofal, 2007).

Conviene hacer hincapié en que, en las organizaciones educativas de básica y media, al no ser tan fuerte la gestión del conocimiento como en las organizaciones empresariales (Laal, 2010), se deben crear estrategias para que los docentes y directivos compartan su conocimiento, al respecto, Nieves & León (2001) exponen que cuando se comparte el conocimiento la organización se beneficia y los problemas pueden abordarse de una mejor manera al aumentarse la comunicación interna, punto que además, llevaría al aumento y debido manejo de las sugerencias de los miembros de una organización. Lograr que los miembros de una organización compartan los conocimientos es difícil, ya que se cree que, si se comparten los conocimientos, se perderán los mejores activos como trabajador (Vásquez, 2011).

APLICACIÓN Y USO DEL CONOCIMIENTO

El uso del conocimiento consiste en su puesta en práctica, buscando con ello tener beneficios para la organización (Mateo, 2006). La creación del conocimiento y su transferencia conlleva a su posterior aplicación, la cual debe provocar innovaciones en los procesos, productos y conductas, considerándose la etapa final del proceso de gestión del conocimiento (Pedraja, Rodríguez & Rodríguez, 2008). Las etapas de crear y compartir conocimiento pretenden que este último sea aplicado y genere beneficios para la

organización (Nonaka y Takeuchi, 1995), que en el campo educativo se inclinaría hacia la innovación de procesos o de ideas que mejoren la toma de decisiones (Pedraja et al, 2008 b). La etapa de aplicación del conocimiento se facilita cuando una organización ha desarrollado sistemas flexibles y dinámicos en los que sea posible compartir ideas (Pedraja et al, 2006). García (2016) plantea una subdivisión de la etapa final de gestión de conocimiento, enfatizando dentro de esta, el trabajo en equipo, el compromiso con el conocimiento y el empoderamiento o Empowerment.

Trabajo en equipo

“Lo que caracteriza al hombre es su capacidad de crear y colaborar con otros” (Lavín & Del Solar, 2000, p.28).

El trabajo en equipo, además de ser uno de los ejes humanistas, surge cuando los miembros de una organización trabajan organizadamente en pro de alcanzar metas comunes, lo que enfatiza la creación de interdependencias entre ellos, así como su aprovechamiento máximo para poder alcanzarlas de la mejor manera, razones por las cuales el trabajo en equipo es uno de los rasgos distintivos de las organizaciones que gestionan el conocimiento (García, 2016) En este sentido, las instituciones educativas de básica y media deben trabajar en pro de facilitar y potenciar, el trabajo en equipo comprometiendo toda la comunidad educativa, teniendo en cuenta que, tal como plantean Cardona, & Wilkinson (2006) cada integrante de la organización tiene aptitudes diferentes que se deben poner a disposición de la misma

De similar manera, Peter Senge (2006) complementa los anteriores postulados, exponiendo que un gran equipo lo conforman personas que juntas funcionan y se complementan maravillosamente, en los que se hace evidente la confianza, tienen metas comunes que trascienden las individuales. Por lo anterior, conformar un equipo en una organización educativa implica la interiorización de metas organizacionales, la confianza en las capacidades y competencias de los demás miembros y el complemento de dichas capacidades y competencias persiguiendo, como ya se mencionó, metas comunes, lo que demanda también, liderazgo institucional.

Adicionalmente, la conformación de equipos de trabajo requiere, en las organizaciones educativas, que el direccionamiento influya positivamente en este tipo de trabajo, básicamente que posibilite estructuras adecuadas (en educación deberían ser,

especialmente, planas, ligeras, flexibles, dúctiles y favorecedoras de una comunicación ágil) que requieren de modo ineludible, de la constitución de equipos o unidades de trabajo (Antúnez 1999). Así mismo, Al formar equipos se pretende alcanzar el trabajo cooperativo, la solución colectiva de problemas e incrementar la “coopetencia” (Boisier, 2001). Con todo y lo anterior, se puede decir que el trabajo en equipo es determinante en una organización educativa en tanto que mejora su efectividad a través del dialogo, la asociatividad y la innovación, facilita que se gestione el conocimiento y crea identidad institucional basada en su propia historia y en el reconocimiento de su realidad y en el establecimiento de objetivos colectivos (Lavín, Padilla & Del Solar, 1999).

Compromiso con el conocimiento

El compromiso se concibe como el grado en que un miembro se identifica y está involucrado con su organización (Allen y Meyer, 1996). La gestión del conocimiento no se puede alcanzar si no hay compromiso, entusiasmo y capacidad de aprendizaje entre los miembros de la organización, siendo las organizaciones más exitosas aquellas en el que el compromiso es más fuerte (Senge, 2006). Los anteriores planteamientos conllevan a que las instituciones educativas comprometan sus miembros y generen una identidad institucional (Lavín y Del Solar, 2000) logrando la interiorización de metas y objetivos institucionales y fortaleciendo así el proceso de gestión del conocimiento.

De modo similar, Nonaka y Takeuchi (1995) plantean que, si el fin último es crear conocimiento, la organización debe apoyar, reorientar y promover el conocimiento individual de los miembros de ésta hacia el compromiso colectivo, lo que implica, además de una asertiva instrucción, la creación de oportunidades para mejorar habilidades y conocimientos de los miembros pertenecientes a la Institución Educativa así como alianzas estratégicas (López, 2014) y acuerdos coopetentes (Boisier, 2001), ya sea con instituciones de educación superior o de educación o tecnológicas.

Ardichvili (2008) expone que es fundamental que la organización logre un vínculo afectivo con sus miembros, ya que esto permitirá que se esfuercen más en su labor y compartan el conocimiento con los demás, así mismo es determinante generar un vínculo con otras organizaciones, ya que así el compromiso trasciende la organización. Los equipos de trabajo deben guiarse por unos valores organizacionales, una ideología compartida y esta no se logra sin compromiso con la organización. De este modo, comprometer a la

comunidad educativa implica que estudiantes, docentes, directivos docentes, padres de familia estén dispuestos a trabajar arduamente en pro de alcanzar metas las compartidas en la organización educativa (Bolívar, 2001).

Empoderamiento

“El poder es un logro de la reflexión, conciencia y acción de las personas interesadas” (Montero, 2003, p 62)

Actualmente el empowerment o empoderamiento ha sido un tema altamente difundido en las organizaciones, y es determinante en el proceso de gestión del conocimiento (García, 2016). El empoderamiento organizacional se centra en cambiar el entramado cultural en una organización, comprendiéndose como la evolución de los comportamientos y creencias de los miembros de la organización que rompen las fronteras de la misma (Robinson, 2000). En las instituciones educativas de básica y media el cambio cultural causado por el empoderamiento de sus miembros, conlleva a que los docentes y directivos docentes aumenten su autonomía y responsabilidad en la redefinición de estrategias de gestión del conocimiento.

Complementando lo anterior, Rappaport (1997) plantea que el empoderamiento “posee un sentido psicológico del control o de la influencia personal y una preocupación con influencia social real, energía política y el derecho legal. Es una construcción de niveles múltiples aplicable al ciudadano individual, así como a la organización, y sugiere el estudio de las personas en su contexto” (p 121). Por su parte Zimmerman (2000), añade que cuando una organización adopta “un enfoque de empoderamiento reemplaza términos como "cliente" y "experto" por "participante" y "colaborador" (p 43), colaboración que en las instituciones educativas está relacionada con el incremento de sugerencias de sus miembros, las cuales buscan mejoras continuas.

Asimismo, el empoderamiento se comprende como un proceso intencional y permanente que logra difundir el respeto mutuo, la reflexión crítica, el cuidado y la participación grupal (Cornell Empowerment Group, 1989). Con los anteriores planteamientos, el empoderamiento se vislumbra como un proceso estratégico que pretende que los directivos docentes, los docentes y los estudiantes logren relaciones de delegación de procesos y actividades propias de las instituciones educativas. De este modo, lo que se pretende es que en la escuela se empodere a la comunidad educativa, buscando lograr

una educación empoderada y empoderadora, es decir una educación que se centre en la reflexión y la revisión del desempeño institucional, docente y directivo (Robinsón, 2000).

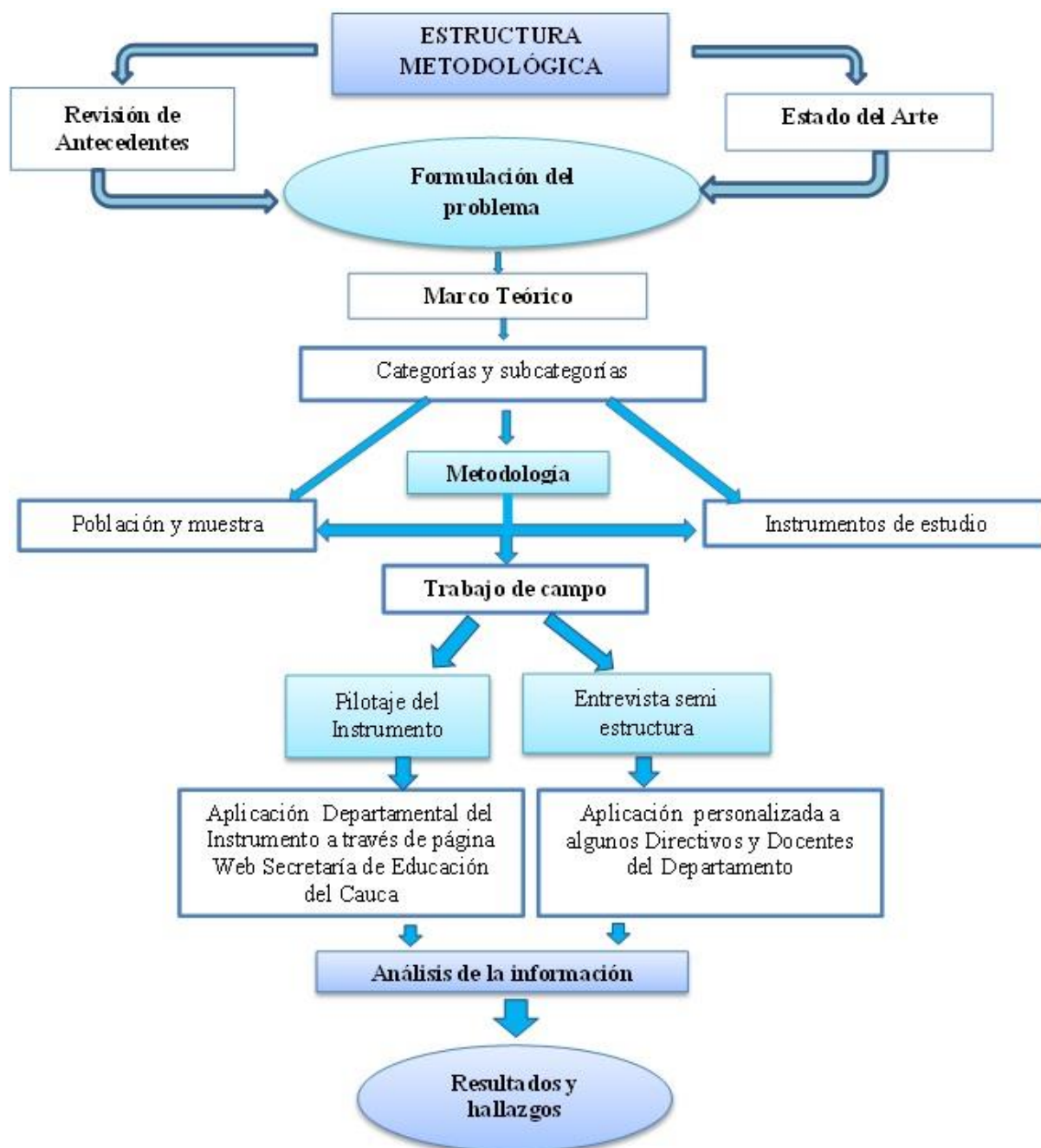
MATERIALES Y MÉTODOS

TIPO DE ESTUDIO

Se llevó a cabo un estudio descriptivo, ya que lo que el objetivo fue describir y detallar fenómenos, situaciones y contextos (Sampieri, Fernández & Baptista, 2006), buscando hacer específicas las características relacionadas con la gestión del conocimiento en las instituciones educativas, a partir de su creación, almacenamiento y transferencia, y su aplicación y uso (García, 2016).

Diseño de la investigación.

Ilustración 2: Diagrama de la estructura metodológica



Fuente: Elaboración propia.

POBLACIÓN Y MUESTRA

El estudio investigativo se desarrolló en el Departamento del Cauca - Colombia, en los 41 municipios no certificados por la Secretaría de Educación y Cultura del Departamento del Cauca, en donde se ubican 556 Establecimientos Educativos entre Centros e Instituciones

Educativas oficiales habilitadas para prestar el servicio de educación en los niveles de transición, básica primaria, básica secundaria y media técnica o vocacional, de las cuales 479 son rurales y 77 son urbanas (Secretaría de Educación del Cauca, 2016). La anterior información es importante en la contextualización de la población a intervenir, la cual está formada por 867 directivos docentes y 9.753 docentes para un total de 10.620 personas invitadas a participar en el trabajo.

Con lo anterior, se logró determinar que se requería como mínimo una muestra de 371 encuestas en el trabajo investigativo. Dicha cifra se superó, logrando la participación de 444 personas discriminadas en 82 Rectores, 31 Coordinadores y 331 Docentes, procedentes de 38 municipios y 168 establecimientos educativos. Es de resaltar la vinculación al proyecto de la Secretaría de Educación y Cultura del Departamento como ente rector de la Educación y quien, en coordinación con el equipo investigador, realizó la invitación a los Directivos y Docentes a responder el instrumento para lo cual hizo uso de sus medios virtuales de información como la página web, el e-mail y las redes sociales.

Tabla 1. Características de la muestra estudiada

Cargo que desempeña		Sexo		Total
		Hombre	Mujer	
Coordinador (a)	Recuento	12	19	31
	% del total	2,7%	4,3%	7,0%
Docente	Recuento	131	200	331
	% del total	29,5%	45,0%	74,5%
Rector (a)	Recuento	51	31	82
	% del total	11,5%	7,0%	18,5%
Total	Recuento	194	250	444
	% del total	43,7%	56,3%	100,0%

Fuente: Elaboración propia

INSTRUMENTOS DE RECOPIACIÓN DE INFORMACIÓN

Las técnicas que se utilizaron para la presente investigación fueron un cuestionario de Gestión del Conocimiento Educativo y una entrevista semiestructurada, ambos instrumentos se dirigieron a directivos docentes y docentes de los establecimientos educativos del departamento del Cauca y dieron respuesta a la pregunta problema de investigación, los objetivos del proyecto y el tipo de estudio investigativo.

Tabla 2: Resumen de Instrumentos usados.

TÉCNICA	CARACTERÍSTICAS	DIRIGIDO A
Cuestionario de gestión del conocimiento educativo	Cuestionario con pruebas de validez y fiabilidad mediante Alpha de Cronbach con opciones de respuesta mediante escala de Likert. Validación de la estructura conceptual del cuestionario usando ecuaciones estructurales.	Docentes, Directivos Docentes
Entrevista semiestructurada a directivos docentes y docentes	Preguntas abiertas y complementarias al cuestionario	Directivos docentes y Docentes.

Fuente: Elaboración propia

CUESTIONARIO GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO EDUCATIVO

Fiabilidad del cuestionario

Se tomó como base el cuestionario de García (2016), y se adaptó semánticamente al contexto educativo en colaboración con docentes y directivos docentes expertos, seguidamente se le aplicó el método de consistencia interna basado en el alfa de Cronbach, el cual permite estimar la fiabilidad de un instrumento de medida a través de un conjunto de ítems que se espera que midan el mismo constructo o dimensión teórica. La fiabilidad de un instrumento se refiere al grado en que el instrumento mide aquello que pretende medir. Y la fiabilidad de la consistencia interna del instrumento se puede estimar con el alfa de Cronbach. “La medida de la fiabilidad mediante el alfa de Cronbach asume

que los ítems (medidos en escala tipo Likert) miden un mismo constructo y que están altamente correlacionados” (Welch & Comer, 1988).

Esta prueba se realizó dos veces al cuestionario, la primera vez se aplicó luego de realizar una prueba piloto que fue aplicada a un total de 36 personas entre Directivos Docentes y Docentes de 22 Instituciones Educativas Oficiales, correspondientes a 15 de Municipios del Departamento del Cauca. Con este pilotaje se pretendió incrementar la consistencia interna del cuestionario modificando ítems que no aportaban al instrumento. Realizadas estas modificaciones se aplicó una prueba masiva del instrumento a 444 personas, tal como se detalló en la tabla 1, los resultados obtenidos se fiabilidad del cuestionario me muestran en la siguiente tabla.

Tabla 3. Resultado final de la prueba de fiabilidad del instrumento mediante el Alpha de Cronbach según aplicación masiva o general en Cauca a 444 Docentes y Directivos Docentes.

Categorías	Subcategorías	Alpha de Cronbach general	Número de elementos o ítems	Rango
3	8	0,816	38	Bueno

CREACIÓN DE CONOCIMIENTO

Subcategoría	Alpha de Cronbach	Número de elementos	Rango
Adquisición de información	0,809	4	Bueno
Diseminación de la información	0,856	4	Bueno
Interpretación compartida	0,749	4	Aceptable

ALMACENAMIENTO Y TRANSFERENCIA DEL CONOCIMIENTO

Almacenar conocimiento	0,705	4	Aceptable
Transferencia de conocimiento	0,800	3	Bueno

APLICACIÓN Y USO DEL CONOCIMIENTO

Trabajo en equipo	0,891	6	Excelente
Empoderamiento	0,840	5	Bueno
Compromiso con el conocimiento	0,880	8	Bueno

Fuente: Elaboración propia

Validez del cuestionario

Una vez realizadas las pruebas de fiabilidad de Alpha de Cronbach al cuestionario en gestión del conocimiento educativo, se procedió a validar el instrumento a través de los métodos de ecuaciones estructurales.

El propósito de este ejercicio usando la metodología de Modelos de Ecuaciones Estructurales (SEM) fue validar la estructura conceptual de del instrumento de Gestión del Conocimiento Educativo, como una de las metodologías que se utilizan en los estudios Nacionales e Internacionales en educación para validar instrumentos.

Básicamente, a este instrumento se le aplicaron los supuestos y procedimientos del análisis factorial confirmatorio (AFC) con las dimensiones y variables que lo conforman; Asimismo, se describieron los resultados obtenidos, los cuales aportaron evidencia de validez de constructo para el instrumento.

La siguiente tabla señala las principales medidas de ajuste:

Tabla 4. Resumen medidas de ajuste de los Modelos

Medidas ajuste	Valores Primer Modelo (máxima verosimilitud)	Valores Primer Modelo (Mínimos cuadrados no ponderados)	Valores Modelo Independiente (nulo)
RMR	0,073	0,069	0,604
RMSEA	0,074	0,989	0,189
GFI	0,763	0,988	0,114

AGFI	0,735	0,881	0,066
PGFI	0,682	0,069	0,108

Fuente: Elaboración propia

Adicionalmente, se usaron técnicas complementarias no paramétricas mediante PLS-SEM Path modeling con plspm en R package – (Sanchez, 2013 y Vinzi V.E., Trinchera L., Amato S. (2010) pag.47), identificando valores aceptables de ajuste ($R^2=0,581$).

ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

Con el propósito de complementar y enriquecer los datos arrojados del instrumento, se optó por aplicar una entrevista semiestructurada a algunos directivos docentes y docentes de diferentes establecimientos educativos del departamento, buscando comprender de forma más cercana y personalizada la visión general sobre cada una de las fases de la gestión del conocimiento educativo. La entrevista se organizó en tres momentos, parte de apertura con presentación, contextualización de la temática y preguntas de saberes previos, parte de desarrollo donde se abordaron las tres categorías y subcategorías organizadas de la siguiente manera:

Tabla 5: Estructura del protocolo de entrevista.

Categoría	Subcategorías	Número de preguntas
Creación del conocimiento	Creación de conocimiento	2
	Diseminación del conocimiento	2
	Interpretación compartida	2
Almacenamiento y transferencia del conocimiento	Almacenamiento y transferencia del conocimiento	4
Aplicación y uso del conocimiento	Trabajo en equipo	2
	Empoderamiento	1
	Compromiso con el conocimiento	4

TOTAL DE PREGUNTAS		17
---------------------------	--	-----------

Fuente: Elaboración propia.

RESULTADOS Y HALLAZGOS

CARACTERÍSTICAS DE LA GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS

Las características de la Gestión del Conocimiento en las instituciones educativas oficiales del Departamento del Cauca que participaron en la Investigación se presentan de manera resumida a partir de sus categorías y subcategorías.

Creación de Conocimiento

En esta categoría el resultado es que el conocimiento que se genera en las Instituciones Educativas surge del trabajo colectivo de los profesores y el liderazgo de directivos, ejercicio institucional donde prima el saber pedagógico, la reflexión académica y el conocimiento del contexto, por ello Canals (2003) y Davenport De Long & Beers, (1998) dicen que para adquirir conocimiento se presenta información combinada con experiencia, contextualización, interpretación y reflexión. Sin embargo es necesario que se fortalezca los procesos de investigación pedagógica y educativa como una oportunidad para adquirir información, y para ello según Nagles & Nofal, (2007) se debe determinar qué se sabe y qué se debería saber para generar la estrategia de gestión del conocimiento, hecho contundente que invita a participar a las comunidades educativas a crear conocimiento a partir de los saberes que tienen y el potencial intelectual que disponen, gestionando una visión investigativa institucional.

Otro elemento de esta categoría se refiere a la disseminación de la información tal como lo expresa Nonaka y Takeuchi (1995), “la disseminación de la información y el nuevo conocimiento organizacional es fundamental en una organización que se centra en el aprendizaje”. El análisis investigativo determina que existe gran debilidad en materia de conectividad a internet y acceso a las TIC, siendo necesario mejorar los canales de comunicación y el compartimiento de la información informal y formal. Este es un punto relevante de la gestión del conocimiento en cualquier organización, ya que estas obtienen

un mayor nivel cuando utilizan herramientas de comunicación y diseminan la información eficientemente (García, 2016).

Se termina esta categoría expresando que en las Instituciones Educativas la información se interpreta de manera compartida y esto es importante para las Instituciones puesto que, en términos de Cardona, & Wilkinson (2006), se le da gran importancia a la colectividad, entendiendo como el trabajo cooperativo de los individuos en el que cada acción particular busca un fin en común, es decir el alcance de metas y objetivos colectivos u organizacionales. Los resultados porcentuales y detallados del instrumento aplicado y sus preguntas en los procesos de creación del conocimiento conformada por la adquisición de la información, la diseminación de la misma y la interpretación compartida (García, 2016) se exponen en las siguientes tablas:

Tabla 6: Resultado de la subcategoría Adquisición de la Información.

Ítem	Pregunta	1-2	%	3	%	4-5	%	Total	%
1	Se solicita regularmente, información a los Docentes. (Plan Operativo Anual-POA, Planes de estudio, proyectos de aula, evidencias de trabajo, entre otros).	50	11	5	1	389	88	444	100
2	Se solicita, regularmente, información a los estudiantes (actualización de ficha de matrícula, encuesta socio-demográfica, documentos para actualización de carpeta del estudiantes, etc.).	37	8	7	2	400	90	444	100
3	La institución realiza investigaciones de carácter educativo y pedagógico.	99	22	37	8	308	69	444	100
4	Los archivos y bases de datos de la institución proporcionan la información necesaria para la realización de cualquier tipo de trabajo institucional.	62	14	16	4	366	82	444	100
Total			14		4		82		
Promedio		62		16		366			
Desviación Estándar		27		15		41			

Fuente: Elaboración propia

Tabla 7: Resultado de la subcategoría Diseminación de la Información.

Ítem	Pregunta	1-2	%	3	%	4-5	%	Total	%
1	En la Institución Educativa se comparte información de manera informal.	125	28	39	9	280	63	444	100
2	En la Institución Educativa se comparte información de manera formal.	52	12	16	4	376	85	444	100
3	En la Institución Educativa se comparte la información sin inconvenientes.	72	16	32	7	340	77	444	100
4	La Institución Educativa elabora periódicamente informes que distribuye a los Directivos y Docentes donde se informa de los avances que se alcanzan.	94	21	19	4	331	75	444	100
5	Los sistemas de información institucional facilitan que los miembros de la comunidad educativa compartan información de manera eficaz.	89	20	23	5	332	75	444	100
Total			19		6		75		
Promedio		86		26		332			
Desviación Estándar		27		10		34			

Fuente: elaboración propia

Tabla 8: Resultado de la subcategoría Interpretación Compartida.

Ítem	Pregunta	1-2	%	3	%	4-5	%	Total	%
1	Los Docentes conocen sus funciones.	23	5	4	1	417	94	444	100
2	La Institución Educativa elimina la información desactualizada.	112	25	93	21	239	54	444	100
3	La Institución Educativa mantiene la información actualizada.	48	11	21	5	375	84	444	100

4	En la Institución Educativas existe un manual de funciones.	54	12	17	4	373	84	444	100
Total			13		8		79		
Promedio		59		34		351			
Desviación Estándar		38		40		77			

Fuente: elaboración propia

Almacenamiento y Transferencia del Conocimiento

Para esta categoría se inicia tomando como referencia lo planteado por Minakata (2009), al expresar que es indispensable que el conocimiento sea salvaguardado mediante un buen sistema de almacenamiento y que a su vez se fortalezca en la medida que se transfiere entre los miembros de la organización, puntos que invitan a potenciar. El resultado demuestra que los docentes se apropian de conocimiento como fuente de poder existiendo egoísmo; Lo que plantea un gran reto para las instituciones educativas, ya que, resulta sumamente complicado gestionar el conocimiento si los docentes no tienen la confianza para compartir sus conocimientos con otros colegas, Al respecto, Echeverría (2008) argumenta que la sola creación del conocimiento no es suficiente, quienes creen conocimientos se ven obligados a transferirlos y difundirlos en el ámbito de su organización y por fuera de esta.

Otro aspecto importante de destacar es la necesidad de fortalecer las experiencias significativas realizadas por los docentes y que, por medio del trabajo colaborativo, dichas experiencias sean retroalimentadas institucionalmente, puesto que de este modo, una institución educativa crea repositorios que no solo vinculan herramientas tecnológicas, sino también personas (Cabrera y Rincón, 2001) y facilita el funcionamiento de comunidades de práctica (McLure y Faraj, 2000; Minakata, 2009).

Frente a la subcategoría de transferencia de conocimiento en términos generales el 56 % de los Directivos y Docentes consideraron que las Instituciones Educativas transfieren el conocimiento, esto frente a un 33 % que expresaron que no lo hacen y un 10 % que se mostró indeciso. Estos resultados muestran que se debe mejorar el proceso de transmisión de conocimientos, ya que, en términos de Szulanski (1996), con esto se “enriquece y

aumenta valor del conocimiento, lo que genera beneficios para la organización”; por lo tanto, las Instituciones Educativas están perdiendo una oportunidad de mejorar sus procesos. Los resultados detallados del cuestionario aplicado en las subcategorías de almacenamiento y transferencia del conocimiento y las preguntas del mismo se exponen seguidamente.

Tabla 9: Resultado de la subcategoría: Almacenamiento del Conocimiento.

Ítem	Pregunta	1-2	%	3	%	4-5	%	Total	%
1	Los Docentes tienden a apropiarse del conocimiento como fuente de poder.	95	21	32	7	317	71	444	100
2	Los docentes se resisten a compartir el conocimiento con otros miembros de la comunidad educativa.	305	69	18	4	121	27	444	100
3	El cambio de personal Directivo o Docente genera una pérdida de conocimiento para la Institución Educativa.	193	43	41	9	210	47	444	100
4	La Institución Educativa almacena sus experiencias significativas.	97	22	46	10	301	68	444	100
5	La Institución Educativa retroalimenta las experiencias significativas.	90	20	40	9	314	71	444	100
6	En la Institución Educativa existen procedimientos para recoger las propuestas de los Docentes.	106	24	49	11	289	65	444	100
Total			33		8		58		
Promedio		148		38		259			
Desviación Estándar		86		11		78			

Fuente: Elaboración propia

Tabla 10: Resultado de la subcategoría Transferencia del Conocimiento.

Ítem	Pregunta	1-2	%	3	%	4-5	%	Total	%
------	----------	-----	---	---	---	-----	---	-------	---

1	La Institución Educativa dispone de mecanismos formales que garantizan que las mejores prácticas sean compartidas.	10 6	2 4	3 9	9	29 9	67	444	100
2	En la Institución Educativa existen procedimientos para distribuir las propuestas de los Docentes, una vez evaluadas y/o diseñadas.	11 2	2 5	5 1	11	28 1	63	444	100
3	Se puede acceder a las bases de datos o documentos institucionales a través de algún portal institucional o plataforma virtual.	21 4	4 8	3 8	9	19 2	43	444	100
4	El conocimiento se encuentra disperso en la Institución Educativa.	15 6	3 5	5 8	13	23 0	52	444	100
Total			3 3		10		56		
Promedio		14 7		4 7		25 1			
Desviación Estándar		50		1 0		49			

Fuente. Elaboración propia

Aplicación y Uso del Conocimiento

Se inicia esta subcategoría con el trabajo en equipo para lo cual Senge (2006), manifiesta que un gran equipo lo conforman personas que juntas funcionan y se complementan a la perfección, en los que se hace evidente la confianza y las metas comunes. Al tomar como referencia este autor es interesante notar que en promedio el 84 % de los Directivos y Docentes del departamento del Cauca, consideran que en las Instituciones Educativas se trabaja en equipo lo que conlleva a que el direccionamiento institucional cumpla metas comunes y que a los problemas solución por medio del trabajo mancomunado.

Lo anterior es consecuente con los resultados del empoderamiento, cuyos resultados totales muestran que en promedio el 88 % de los Directivos y Docentes consideran que hay empoderamiento en las Instituciones Educativas destacándose la responsabilidad con su trabajo y el rol que se desempeña, la autonomía para tomar decisiones, las sugerencias y la participación del personal para redefinir estrategias. En consecuencia, se puede determinar que existe compromiso con el conocimiento en las Instituciones educativas.

Finalmente, la investigación arroja que para esta categoría se debe fortalecer la celebración de alianzas con otras entidades para fomentar el conocimiento. Los resultados del instrumento aplicado en las categorías de aplicación y uso del conocimiento integradas por el trabajo en equipo, empoderamiento y compromiso con el conocimiento (García, 2016), así como las preguntas realizadas en estas se exponen a continuación.

Tabla 11: Resultado de la subcategoría Trabajo en Equipo.

Ítem	Pregunta	1-2	%	3	%	4-5	%	Total	%
1	El direccionamiento institucional influye en el trabajo en equipo	40	9	7	2	397	89	444	100
2	En la Institución Educativa se trabaja en equipo.	50	11	13	3	381	86	444	100
3	La Institución Educativa normalmente resuelve problemas mediante el trabajo en equipo.	57	13	21	5	366	82	444	100
4	Los equipos de trabajo institucional proponen soluciones innovadoras mediante el diálogo, a cuestiones que afectan a la Institución Educativa.	62	14	26	6	356	80	444	100
5	La Institución Educativa adopta las recomendaciones de los grupos o equipos de trabajo institucional	51	11	24	5	369	83	444	100
6	En la Institución Educativa se realizan constantemente reuniones informativas.	51	11	13	3	380	86	444	100
Total			12		4		84		
Promedio		52		17		375			
Desviación Estándar		7		7		14			

Fuente: Elaboración propia

Tabla 12: Resultado de la subcategoría Compromiso con el Conocimiento.

Ítem	Pregunta	1-2	%	3	%	4-5	%	Total	%
------	----------	-----	---	---	---	-----	---	-------	---

1	Se establecen alianzas y redes externas con otras instituciones u organizaciones ya sean gubernamentales o no gubernamentales para fomentar el conocimiento.	73	16	37	8	334	75	444	100
2	Se establecen acuerdos de cooperación con universidades, centros técnicos o tecnológicos para fomentar el conocimiento.	130	29	40	9	274	62	444	100
3	Se ofrecen oportunidades reales para mejorar habilidades y conocimientos de los miembros pertenecientes a la Institución Educativa.	94	21	41	9	309	70	444	100
4	Es frecuente que las sugerencias aportadas por estudiantes se incorporen a los procesos educativos institucionales.	75	17	51	1 1	318	72	444	100
5	Los Directivos brindan suficiente instrucción y guía a los Docentes para lograr objetivos institucionales.	73	16	20	5	351	79	444	100
6	Las bases de datos, en caso de que existan, son actualizadas de forma continua.	69	16	39	9	336	76	444	100
7	Existe una guía, metas o propósitos institucionales que expresen la principal voluntad de la institución	43	10	27	6	374	84	444	100
8	Los procesos institucionales están documentados a través de los referentes de Calidad Educativa, estándares, manuales, documentos institucionales, mallas curriculares, entre otros.	46	10	12	3	386	87	444	100
Total			17		8		76		
Promedio		75		33		335			
Desviación Estándar		28		13		36			

Fuente: Elaboración propia.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

A partir de la revisión bibliográfica y el análisis de los datos obtenidos, se llega a la conclusión que la gestión del conocimiento es un campo emergente en el ámbito educativo, sin embargo, esto debe interpretarse como una oportunidad para re-deconstruir e incluir los postulados de la gestión del conocimiento en los procesos educativos y de gestión de las instituciones educativas del Departamento del Cauca Colombia.

En este sentido, conviene ahondar lo anteriormente dicho y determinar las características de las instituciones educativas en relación con la gestión del conocimiento, dicha caracterización se hará siguiendo las etapas de gestión del conocimiento planteadas por García (2016): creación del conocimiento, almacenamiento y transferencia, y uso y aplicación.

Creación del conocimiento: como puntos positivos se concluye que en las instituciones educativas caucanas se solicita de modo regular información a estudiantes y docentes, usan la información de los archivos y bases de datos en proceso educativos, se comparte comúnmente la información de modo formal, la mayoría de los docentes conocen las funciones de su cargo gracias a la difusión del manual de funciones y actualizan constantemente la información educativa y de gestión.

Lo anterior no quiere decir que en la subcategoría creación del conocimiento no haya ítems con porcentaje regular que requieren mayor trabajo institucional. Las instituciones educativas caucanas deben intensificar esfuerzos e incrementar la realización de investigaciones pedagógicas y educativas, mejorar los canales de comunicación y los sistemas de información institucional, así como las formas de comunicar la información de manera informal y elaborar periódicamente informes acerca de los avances que presenten.

Almacenamiento y transferencia del conocimiento: Esta es la subcategoría que ofrece mayores oportunidades de mejoramiento debido a que los resultados obtenidos fueron regulares y bajos. Con el análisis de los resultados se concluye que en las instituciones educativas caucanas los docentes se caracterizan por apropiarse del conocimiento y resistirse a compartirlo, mientras que en las instituciones educativas caucanas no es muy común que se almacene y retroalimenta las experiencias significativas, se difundan las experiencias de los docentes y se diseñan y usen portales y plataformas virtuales, lo que

conlleva a que el conocimiento está disperso en las instituciones educativas del departamento.

El tema de las experiencias significativas también se convierte en una oportunidad de mejora para la Secretaría de Educación y Cultura del Cauca, puesto que de este es un componente importante en sus procesos, lo que significa que se debe hacer un esfuerzo grande para brindar mayor acompañamiento y asesoría a las Instituciones Educativas de tal forma que se generen mayor capacidad de sistematización y retroalimentación de experiencias significativas.

Aplicación y uso del conocimiento: gracias al análisis de los datos se puede concluir que en las instituciones educativas caucanas prima el trabajo en equipo, aquí los docentes tienen alto grado de empoderamiento y manejan relaciones laborales basadas en la confianza y la delegación, son responsables y autónomos con su trabajo, conocen las metas institucionales y se basan en los referentes de calidad educativa. No obstante, se debe fortalecer el establecimiento de alianzas con universidades y otras organizaciones, la creación de oportunidades para mejorar habilidades y conocimiento de los docentes y directivos docentes y la incorporación de las sugerencias de los estudiantes a los procesos educativos.

Con respecto al cuestionario de gestión del conocimiento aplicado, se encontró poca teoría de gestión del conocimiento adaptada en el contexto colombiano y no se encontraron instrumentos validados cuantitativamente sobre el tema, por lo que el instrumento adaptado y validado como modelo en este trabajo, cobra gran importancia, ya que tiene los coeficientes de las subcategorías en rangos Alpha de Cronbach aceptables y buenos, se puede concluir que el instrumento tiene alta correlación y está bien estructurado, por lo que tiene un buen nivel de validez.

Adicionalmente, la aplicación de ecuaciones estructurales al cuestionario en gestión del conocimiento educativo permitió establecer un alto grado de dependencia entre las variables del mismo y crear un modelo aplicable a otras Instituciones Educativas de características similares a las que participaron en este proyecto, dicha aplicabilidad se fundamenta en los siguientes criterios:

- Los modelos de ecuaciones estructurales se corrieron sin problema.
- El método logró convergencia.

- Todos los parámetros se pudieron estimar.
- Los ajustes son óptimos.
- El modelo está bien especificado.
- Todos los parámetros son significativos.

Recomendaciones:

Con base en los resultados obtenidos en el presente trabajo investigativo, se invita a los Docentes y Directivos Docentes del Cauca a adaptar las teorías de la gestión del conocimiento educativo y aplicarlas en las Instituciones Educativas en las que laboran, ya que estas mejorarán los procesos educativos y de gestión, mejorará los resultados institucionales y contribuirán significativamente en el aprendizaje organizacional.

En lo que concierne al modelo de gestión del conocimiento educativo, se recomienda aplicarlo en instituciones educativas con el fin de tener un diagnóstico acerca del modo en que la Institución Educativa gestiona el conocimiento.

Se recomienda a la comunidad educativa desarrollar nuevas investigaciones que permitan determinar el impacto frente a la calidad educativa de las Instituciones Educativas que tiene gestionan el Conocimiento. Otros estudios altamente relevantes deben estar referidos a la Gestión del Conocimiento desde el componente curricular y su impacto en el Proyecto Educativo Institucional.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Allen, N. J. y Meyer, J. P. (1996). Affective, continuance, and normative commitment to the organization: An examination of construct validity. *Journal of Vocational Behavior*, 49, 252-276.

Ardichvili, A. (2008). Learning and knowledge sharing in virtual communities of practice: Motivators, barriers, and enablers. *Advances in Developing Human Resources*, 10, 541-554. Recuperado de <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1523422308319536>.

Areosa, L. (2012). Web 2.0 y aplicaciones móviles (App). *Enfermería dermatológica*, 6 (17), 44– 47.

Arribas, A. (2000). Comunicación en la empresa. La importancia de la información interna en la empresa. *Revista Latina de Comunicación Social*, 3 (27), 0.

Arryola, Q, G. (2007). Desarrollo humano: una introducción conceptual. Programa del Informe Nacional de Desarrollo Humano PNUD, Textos para las nuevas generaciones. – Guatemala.

Barroso, A.; Sanguino, R. y Bañegil, T. (2013) El enfoque basado en el conocimiento en las empresas familiares. N° 388, págs. 129-136. Recuperado de <file:///C:/Users/Familia/Downloads/ARTCIKI.pdf>

Bolívar, A. (2007). Los centros educativos como organizaciones que aprenden, promesas y realidades. Madrid: Editorial Muralla SA.

Boisier, S. (2001). Sociedad del conocimiento, conocimiento social y gestión territorial. *interações Revista Internacional de Desenvolvimento Local*, 2 (3), 9-28. Recuperado de www.interacoes.ucdb.br/article/download/583/620.

Brown, K., & Geddes, R. (2006). Image repair: research, consensus, and strategies: a study of the University College of Cape Breton. *Journal of Nonprofit & Public Sector Marketing*, 15, p 69-85. doi: 10.1300/J054v15n01_04

Bueno, E; Plaz, R. & Albert, J. (2007). Modelo de gobierno del conocimiento y su aplicación en las OTRIS. Dos casos de implantación. *Economía Industrial*, 1 (366), pp. 97-112. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2512565>.

Byrne, Barbara M. (2001). *Structural Equation Modeling with AMOS, basic concepts, applications and programming*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc, Publishers New Jersey 2001.

Cabrera Izquierdo, A. y Rincón Hércules, M. (2001). La Gestión del Conocimiento: Creando Competitividad en la Nueva Economía. *Información Comercial Española. Nueva Economía y Empresa*, 791, pp. 77-91. Recuperado de http://www.revistasice.info/cachepdf/ICE_791_7791__81B391C02044F7CA33709B8D02B0578C.pdf.

Canals, Agustí (2003). La gestión del conocimiento. En: Acto de presentación del libro *Gestión del conocimiento*. UOC, Barcelona. Recuperado de <http://www.uoc.edu/dt/20251/index.html>.

- Cardona, P., y Wilkinson, H. (2006). Trabajo en equipo. *Occasional Paper*, 7(10), 3-4.
- Chiva, R., Alegre, J., Lapiedra, R. (2007). Measuring organizational learning capability among the workforce. *International Journal of Manpower*, 28, (3), pp. 224-242.
- Colás, P. (2001). Educación investigación en la sociedad del conocimiento: enfoques emergentes. *Revista de Investigación Educativa*, 19, (2), pp. 291-313. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/39148487_Educacion_e_investigacion_en_la_sociedad_del_conocimiento_enfoques_emergentes.
- Cornell Empowerment Group. (1989). Empowerment and family support. *Networking Bulletin*, 1, 1-23.
- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*. 16, 297-334.
- Davenport, T.H.; DE Long, D.W., y Beers, M.C. (1998), «Successful knowledge management projects». *Sloan Management Review*, 39 (2), pp. 45-57.
- Dawson, R. (2000). *Developing Knowledge-based Client Relationships: The Future of Professional Services*. Oxford: Ed. Butterworth
- Del Moral, A., Pazos, J., Rodríguez, E., Rodríguez-Patón, A. y Suárez, S. (2007). *Gestión del Conocimiento*. Madrid: Thomson.
- Echeverría E.J. (2008) Transferencia de conocimiento entre comunidades científicas. *Arbor*, 184, (731), pp. 14-26. Recuperado de <http://arbor.revistas.csic.es/index.php/arbor/article/viewArticle/203>.
- Echeverría, R. (1999). *Ontología del lenguaje*. Santiago: Dolmen.
- F. Laudon, J. Laudon (1996). *Sistemas de Información*, México: Editorial Diana.
- García-Fernández, Mariano; (2016). Influencia de la gestión de la calidad en los resultados de innovación a través de la gestión del conocimiento. Un estudio de casos. *Innovar*, 26(61), 45-64. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0121-50512016000300004&lng=es&nrm=iso&tlng=es.
- George, D., y Mallery. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference*. 11.0. Boston: Allyn & Bacon.

Grossman, M. (2007). The emerging academic discipline of knowledge management. In Management Faculty Publications. Recuperado de http://vc.bridgew.edu/management_fac/11.

Goh S. and Richards G. (1997), Benchmarking the learning capability of organizations. European Management Journal, 15, (5), pp. 575-583. Recuperado de <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0263237397000364>.

Guadamillas. F. (2001): "La gestión del conocimiento como recurso estratégico en un proceso de mejora continua", Alta dirección, Vol. 217, pp. 199-209.

Hislop, D. (2005). Knowledge management in organizations. Oxford: Oxford University Press, 2005.

Laal. M. (2011). Knowledge management in higher education. Procedia Computer Science, 3, 544–549. Recuperado de <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877050910004655>.

Lavín, S. Del Solar, S. & Padilla, A. (1999). El proyecto educativo institucional como herramienta de transformación de la vida escolar. Guía metodológica para los centros educativos. Santiago: [s.n.]. Recuperado de <http://biblioteca.uahurtado.cl/ujah/reduc/pdf/pdf/8650.pdf>.

Laudon, F & Laudon, J. (1996). Sistemas de información. México: Editorial Diana

López M., & Condori L. (2014). Conformación de alianzas estratégicas bancos - empresa y su impacto para un sistema financiero inclusivo. Gestión en el Tercer Milenio, 12(23), 67 - 79. Recuperado de <http://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/administrativas/article/view/8914/7741>

López, M. (2001). Cortando las amarras de la escuela homogeneizante y segregadora. Revista de Educación. 3 (2001): 15-53. Recuperado de <http://rabida.uhu.es/bitstream/handle/10272/3350/b11991343.pdf?sequence=1>

Mclure, M. y Faraj, S. (2000). It is what one does: why people participate and help others in electronic communities of practice. The Journal of Strategic Information Systems, 9, (2-3), pp. 155-173.

Manovich, L. (2005): El lenguaje de los nuevos medios de comunicación. La imagen en la era digital. Barcelona, Paidós.

Martínez, F. y Prendes, M. (Coords). (2004). Nuevas tecnologías y educación. Madrid: Pearson.

Martínez, I., Ruiz, J. (2002). Los procesos de creación del conocimiento: el aprendizaje y la espiral de conversión del conocimiento. En: Congreso Nacional e Hispano-Francés de AEDEM (16º:12º: 2002: Alicante). Recuperado de <http://www.upct.es/~economia/PUBLI-INO/LOS%20PROCESOS%20DE%20CREACION%20DEL%20CONOCIMIENTO-%20EL%20APRENDIZA.pdf>

Mateo, J. (2006). Sociedad del conocimiento. Arbor Ciencia, Pensamiento y Cultura, 182, (718).

Marulanda, C. y López M. (2011). Gestión del conocimiento y redes sociales para la planeación por escenarios. En: Ventana Informática. No. 24 Manizales (Colombia): Universidad de Manizales. p. 159-179. ISSN: 0123-9678.

Massone, A y González G. (2003). Análisis del uso de estrategias cognitivas de aprendizaje, en estudiantes de noveno año de educación general básica. Revista Iberoamericana de Educación, 3,1-5.

Minakata Arceo, A; (2009). Gestión del conocimiento en educación y transformación de la escuela. Notas para un campo en construcción. Sinéctica, Revista Electrónica de Educación, (32) 1-21. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99812141008>.

Mogollón, L (2016). Innovación educativa. Lima-Perú: Cartolan E.I.R.L Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002470/247005s.pdf>

Montero, M. (2003), Teoría y práctica de la psicología comunitaria: La tensión entre comunidad y sociedad, Buenos Aires, Paidós.

Murillo, J. (2002). La Mejora de la Escuela: concepto y caracterización, en La mejora de la escuela. Barcelona: CIDE/Octaedro.

Nagles G., Nofal; (2007). La gestión del conocimiento como fuente de innovación. Revista Escuela de Administración de Negocios, (61), 77-87. Recuperado de <http://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=20611495008>.

Nieves, Y., & León M. (2001). La gestión del conocimiento: una nueva perspectiva en la gerencia de las organizaciones. *ACIMED*, 9(2), 121-126. Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S102494352001000200004&lng=es&tlng=es.

Nonaka, I. & Takeuchi, H. (1999). *La organización creadora de conocimiento*. Oxford University Press.

Orejuela, A. (2007) Transferencia de conocimiento en relaciones inter-organizacionales: su efecto sobre el desempeño de la firma receptora. *ISESI, Estudios Gerenciales*, 23 (103) pp. 13-37.

Pedraja, R.L., Rodríguez, J. y Rodríguez, E. (2006). Sociedad del conocimiento y dirección estratégica: una propuesta integradora., *Interciencia*, 31, (8), pp. 570-576. Recuperado de <http://oai.redalyc.org/articulo.oa?id=33911904>> ISSN 0378-1844.

Pedraja L, Rodríguez E & Rodríguez J. (2008 a). La gestión del conocimiento y la eficacia organizativa en las pequeñas y medianas empresas. *Multidisciplinary Business Review*, 1 (1), pp.26–35. Recuperado de <http://www.asfae.cl/journalmbr/images/stories/pdf/Pedraja%20et%20al%20Vol%201.pdf>.

Pedraja, R.L. y Rodríguez P.E. (2008b). Estilos de liderazgo, gestión del conocimiento y diseño de la estrategia: Un estudio empírico en pequeñas y medianas empresas. *Interciencia* 33, (9), pp. 651-657. Recuperado de http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S037818442008000900007.

Pérez, Á. (2009). *Las funciones sociales de la escuela : de la reproducción a la reconstrucción crítica del conocimiento y la experiencia*. Buenos Aires: LPP, Laboratorio de Políticas Públicas

Rappaport Julian (1987). Terms of empowerment/exemplars of prevention: Toward a theory for community psychology. *American Journal of Community Psychology*, 9(1), pp. 1-26. Recuperado de <https://link.springer.com/article/10.1007/BF00919275>.

Robinsón, R. (2000). *Como crear Empoderamiento*. Editorial Mc Graw- Hill. Santa Fe-Colombia.

Rodríguez, David & Garín, Joaquín. (2015). Innovación, aprendizaje organizativo y gestión del conocimiento en las Instituciones educativas. *Educación XXIV*, (46), pp. 73-90. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5061324>.

Rodríguez Gómez, D. (2009). La creación y gestión del conocimiento en las organizaciones educativas: barreras y facilitadores, un estudio multicaso Barcelona: Universidad autónoma de Barcelona.

Sánchez, G. (2013). PLS Path Modeling with R. www.gastonsanchez.com/PLS_Path_Modeling_with_R.pdf.

Sánchez, J. & Hernández, Y. (2013). Knowledge Creating and Sharing Corporate Culture Framework. *Social and Behavioral. Sciences* (74), 388 – 397. Recuperado de <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042813004588>.

Senge, P. (2006) La quinta disciplina, El arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje. Buenos Aires: Granica SA.

Szulanski G (1996) Exploring internal stickiness: Impediments to the transfer of best practice within the firm. *Strat. Manag. J.* 17: 27-43.

Thorn, C.A. (2001). Knowledge Management for Educational Information Systems: What Is the State of the Field? *Education Policy Analysis Archives*, 9(47). Retrieved from <http://epaa.asu.edu/epaa/v9n47/>.

Torres, D, y López, E. (2009). Estrategia para mejorar la difusión de los resultados de investigación con la Web 2.0. *El profesional de la información*, 18, (5,) pp. 534-539. Recuperado de <http://eprints.rclis.org/13901/>

David Tyack, William Tobin (1994). *American Educational Research Journal* Vol 31, Issue 3, pp. 453 - 479 First Published September 1. Recuperado de: <https://doi.org/10.3102/00028312031003453>

Yépez, C. (2015). Desarrollo de un sistema de información interactivo basado en Web 3.0. Carrera de Ingeniería Electrónica en Redes y Comunicaciones de Datos. Universidad de las Fuerzas Armadas ESPE. Matriz Sangolquí.

Vásquez Bronfman, S. (2011). Comunidades de práctica. *EDUCAR*, 47 (1), 51-68.

Vinzi V.E., Trinchera L., Amato S. (2010) PLS Path Modeling: From Foundations to Recent Developments and Open Issues for Model Assessment and Improvement. In: Esposito Vinzi V., Chin W., Henseler J., Wang H. (eds) Handbook of Partial Least Squares. Springer Handbooks of Computational Statistics. Springer, Berlin, Heidelberg

Wasserman, M. (2001) Sobre la importancia de investigar en Colombia, un país subdesarrollado. *Biomédica* 21 (1), 13-24. Consultado en en:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=84321103>> ISSN 0120-4157

Welch, S, and Comer J. (1988). Quantitative methods for public administration: techniques and applications.: Dorsey Press.

Zimmerman M.A. (2000) Empowerment Theory. In: Rappaport J., Seidman E. (eds) Handbook of Community Psychology. Springer, Boston, MA. Recuperado de <http://www.bookmetrix.com/detail/chapter/dc8e5eb0-2802-42cb-be2a6a92bd5a87f6#citations>.

GLOBALIZACIÓN Y EDUCACIÓN, UNA REFLEXIÓN HACIA LAS PERSPECTIVAS PARA UNA REVISIÓN DE LA RELACIÓN DE TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN (TIC) Y LA SOCIEDAD

Phd(c) Clara Lucía Burbano G⁵⁵
Msc. Katerine Márceles Villalba⁵⁶
Msc. María Isabel Vidal⁵⁷

*Sabemos muy poco, y sin embargo es sorprendente que sepamos tanto, y es todavía
más sorprendente que tan poco conocimiento nos dé tanto poder.*

Bertrand Russell⁵⁸

El papel de la educación, en tiempos de la globalización, se relaciona críticamente con los conceptos de desarrollo y modernidad. La cuestión se centra entonces en determinar qué tipo de modernidad y de desarrollo son aceptables para asignar desde ellos, una intencionalidad a la educación; en este sentido surgen los siguientes interrogantes:

¿Es posible construir en el contexto de la globalización, visiones educativas alternativas a los valores eurocéntricos de desarrollo y de modernidad?, ¿Qué papel pueden jugar las tecnologías de la información y de la comunicación en este proceso?

A lo anterior se realiza un acercamiento desde el paso de la llamada “**Sociedad Industrial**” a la “**Sociedad Postindustrial**” donde estuvo determinado por lo que se ha denominado la **tercera revolución** o revolución de la “**Tecnología de la Información**”.

Este tránsito fue posible gracias a los desarrollos tecnológicos y a los avances en el conocimiento, iniciados a partir de la década de 1950; la revolución cognitiva, la creación de la cibernética abonó el terreno para el surgimiento, en el año de 1970 surgen dos

⁵⁵ Ingeniera de Sistemas y Telemática, Especialista en Sistemas Gerenciales de Ingeniería énfasis en producción, proyectos y mercadeo, Magister en Educación superior, énfasis en Investigación y TIC, Candidata del Doctorado en Educación Universidad san Buenaventura sede Cali. Investigador Junior por Colciencias. correo clara_893@hotmail.com.

⁵⁶ Ingeniera de Sistemas, Magister en Gerencia de mantenimiento, Auditora interna del Sistema de Gestión de Seguridad de la Información, con Minor en Seguridad Informática y computación forense y Magister en Seguridad Informática de la Universidad Internacional de la Rioja, Coordinadora “semillero Beta Bit”, Docente Facultad de Ingeniería de la Institución Universitaria Colegio Mayor del Cauca. Integrante Grupo I+D en informática. Correo kmarceles@unimayor.edu.co

⁵⁷ Ingeniera de Sistemas, Especialista en telemática, Magister en informática de la Universidad Autónoma de Occidente, Docente Facultad de Ingeniería Institución Universitaria Colegio Mayor del Cauca, Director Grupo I+D en informática. Correo mvidal@unimayor.edu.co

⁵⁸ Filósofo, escritor y matemático galés, considerado junto con Gottlob Frege como uno de los fundadores de la Filosofía analítica y cuyo énfasis en el análisis lógico repercutió hondamente en el curso de la filosofía del siglo XX

herramientas que transformarían al mundo como: **la tecnología computacional y la interconexión en tiempo real** por medio de la red de comunicaciones, Internet. La invención de estos dos artefactos, a decir de Castells (2006a) constituyó:

“Un acontecimiento histórico, al menos tan importante como lo fue la Revolución Industrial del siglo XVIII, inductor de discontinuidad en la base material de la economía, la sociedad y la cultura (...) (con una) capacidad de penetración en todos los dominios de la actividad humana no como una fuente exógena de impacto, sino como el paño con el que está tejida esa actividad (p.p., 56-58)”.

Lo anterior surgió del proceso paralelo en el que se gestaron, desde Europa, visiones del mundo acorde a los intereses y necesidades de los centros de poder político-económico mundial en disputa: los modelos liberal y marxista de desarrollo, que generaron patrones educativos y les asignaron roles específicos en la construcción de dichas visiones.

De ahí que la teoría liberal adoptó el mercado como criterio central para el desarrollo; por su parte, la teoría marxista se centró en la transformación de relaciones sociales y el fortalecimiento de las fuerzas productivas con conciencia de clase.

Entre los años 80 y 90 se impone el modelo económico liberal que profundiza su concepto de desarrollo, basado en la libertad de mercados y el papel del sector privado como dinamizador de la ahora, “*Sociedad Global*”. En este proceso surge, por ejemplo, el denominado Consenso de Washington que “*marca un punto de inflexión determinante en la orientación de las políticas económicas (...) y contribuye significativamente a la creación y consolidación del patrón de globalización neoliberal actualmente dominante*” (Bidaurratzaga, 2009).

En estas dinámicas se visibiliza el papel de la educación como proveedora del recurso necesario para satisfacer el mercado mundial del trabajo especializado y segmentado de acuerdo con las necesidades específicas de la ya particionada economía global.

A estas visiones se contraponen la corriente denominada posestructuralismo, que se centra en preguntas conducentes a la transformación de la economía política y, en lo educativo, sobre quiénes adquieren conocimiento, qué conocimiento son los importantes, cómo circulan y bajo qué discursos creadores de poder.

“La crítica postdesarrollista no perseguía mejorar el concepto de desarrollo, tal cual se venía planteando desde distintos ámbitos académicos y políticos, sino cuestionar precisamente los modos en que Asia, África y Latinoamérica llegaron a ser definidas como «subdesarrolladas» y, por consiguiente, necesitadas de desarrollo”
(Bertoni, 2011).

En ese sentido, la educación juega un papel central en la construcción de los paradigmas dominantes y en las relaciones hegemónicas de poder. El conocimiento ha sido fundamental en la historia de la humanidad y en los cambios y revoluciones que se han producido. En efecto, el conocimiento ha estado presente en las sociedades desde la antigüedad, *“la historia y la antropología nos enseñan que todas las sociedades han sido probablemente sociedades del conocimiento, cada una a su manera”*. (UNESCO, 2005, p. 17). En algunas épocas y sociedades el conocimiento fue un instrumento de exclusión, y estaba reservado para élites que disponían de él de manera restringida. En otras, en particular en el Siglo XVII denominado de las Luces o la Ilustración, se intentó su democratización a partir de la difusión de las ideas que gobernaban el espíritu de la época: universalidad, libertad e igualdad.

Hoy, las nuevas formas de difusión de los conocimientos han sobrepasado el medio impreso; Internet, y con ella la creación de los recursos de información y comunicación (RIC), como: el e-learning, universidades virtuales, entornos virtuales de aprendizaje (EVA), ambientes virtuales de Aprendizaje (AVA), entre otros, han favorecido la distribución exponencial de la información, sobre las sociedades del conocimiento, la UNESCO (2005), se pregunta si *“poseemos los medios que permitan un acceso igual o universal al conocimiento, así como un auténtico aprovechamiento compartido de éste”*, a partir del entendimiento de que el desarrollo humano y sostenible depende de la construcción de sociedades de conocimiento auténticas.

Pero, *¿a qué se alude cuando se habla de conocimiento? ¿Qué es el conocimiento? ¿Cómo este puede llegar a dominar una sociedad determinada?*

Como lo señala Castells (2006a, p. 229) *“el proceso del trabajo está en el núcleo de la estructura social”*, siendo el concepto de trabajo constituyente de la condición humana moderna (Bauman, 2000-2003, p. 14); donde se interpretan los modos de producción de un tipo de sociedad cualquiera siempre han estado vinculados con las formas de conocimiento que en la sociedad ha imperado. Así, en las sociedades preindustriales dominaron las formas de conocimiento en las que se privilegiaba la relación con la naturaleza. La relación entre ciencia y tecnología ostenta un rol hegemónico orientado hacia una nueva finalidad fundamental, que tiene que ver con las formas de conocimiento que emergen en la modernidad: la idea de progreso se encuentra íntimamente ligada a la conjunción entre: *conocimiento – ciencia, – tecnología –*, formas de aplicación del conocimiento y trabajo como constitución de una forma útil de estar en el mundo del ser humano.

Ante estas pretensiones de validar globalmente una sola dinámica de inclusión sobre los recursos de información y comunicación (RIC), se generan tensiones y choques locales en la disyuntiva de si es posible participar o no de esta forma de globalización y aún de si es conveniente o no.

El mundo tal y como hoy se presenta muestra la coexistencia de diversos tipos de sociedad, en las que la relación: *educación – ciencia – tecnología – trabajo*, marca sus formas de vida, sin embargo, la diversidad en los tipos de sociedad y en sus formas de conocimiento han sido descritas, de manera negativa, como brechas que se presentan y límites frente al “*progreso*” hacia un nuevo tipo de sociedad y, en sentido positivo, como desafíos para lograr construir este tipo de sociedades (UNESCO, 2005, p. 22).

Actualmente en la globalización nos preguntaríamos: *¿Cuáles son los signos que han posibilitado la emergencia de este nuevo tipo de sociedad?* Para responder esta pregunta debemos remitirnos a las descripciones realizadas por sociólogos y filósofos de la actualidad, quienes establecen las características que hoy tensionan la realidad de la condición humana. En primer lugar, la metáfora de la fluidez será utilizada para describir la inconsistencia de la etapa actual de la era moderna, propuesta por el sociólogo polaco Zygmunt Bauman, quien opta por denominar nuestro tiempo como modernidad líquida, para diferenciarla de la primera modernidad, cuya consistencia tendría, por el contrario, la cualidad de solidez. Nuestra modernidad es líquida, según él, pues la característica principal, que comparte con los fluidos, es el cambio continuo de forma, de posición y, por tanto, con una movilidad en forma de flujo.

“Los fluidos, por decirlo así, no se fijan al espacio ni se atan al tiempo.... No conservan una forma durante mucho tiempo y están constantemente dispuestos (y proclives) a cambiarla; por consiguiente, para ellos lo que cuenta es el flujo del tiempo más que el espacio que puedan ocupar: ese espacio que, después de todo, solo llenan por “un momento.”
(Bauman, 2006, pp. 7-8).”

El tiempo atemporal y el espacio, como no lugar, son las propuestas y características fundamentales de la sociedad actual, en donde lo virtual impera, en el sentido del tiempo instantáneo, la forma constantemente variable por su fluidez, y los espacios que no son formas sino flujos. Estas características del modelo social dominante buscan establecer las condiciones de emergencia de un concepto que hoy invade el espacio de la experiencia humana: la globalización.

Si el espacio – tiempo de la sociedad moderna permitió la emergencia de la era industrial en el que la experiencia humana podía ser medida, calculada, programada,

replicada y cristalizada en una identidad (persona y social); el espacio – tiempo de la sociedad actual, caracterizada como sociedad red, sociedad de flujos, sociedad líquida o sociedad informacional, instituye una experiencia humana que no se dirige hacia una identidad totalitaria sino a una multiplicidad fragmentada.

Una nueva forma de colonización se impuso; ciencia y tecnología irrumpen la tradición. Somos consumidores de tecnología. Las dinámicas globales abren el nuevo debate en cuyo centro está cómo deseamos que sean nuestras sociedades. La tensión oscila entre tradición, educación, ciencia y tecnología. ¿Sabremos resistir con nuestros modos de ser y de conocer? En palabras de Arteaga Quintero en su texto *La gestión del conocimiento como estrategia geopolítica. Una visión desde la transdisciplinariedad*:

“El acceso a la tecnología en concordancia con la apropiación de los saberes autóctonos ya no es una utopía, hay la posibilidad de alcanzarlos si el propósito es diáfano y si el modelo de desarrollo al que aspira el Estado apunta hacia la integralidad y la sustentabilidad. Ese devenir ofrecerá una de las caras que puede tener la verdadera libertad, el rostro que proporciona el saber”.

La información, el conocimiento, la tecnología son el nervio del discurso colonial contemporáneo. El conocimiento libera y esclaviza.

En la educación reside la posibilidad de generar alternativas que valoren y ponderen la inclusión o no, y en qué tipo de globalización en las vidas de los grupos humanos alrededor del mundo y, por qué no, de plantear modelos educativos, visiones de futuro y de sociedad que armonicen los recursos contemporáneos y los usos, saberes y conocimientos propios.

Referencias

- Arteaga Quintero, Marlene. *La gestión del conocimiento como estrategia geopolítica. Una visión desde la transdisciplinariedad*. Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez, UPEL. Caracas, Venezuela.
- Bauman, Zygmunt. (2000-2003). *Modernidad líquida*. Buenos Aires. Fondo de cultura económico, segunda reimpresión.
- Castells, M. (1999). *La era de la información*. México: Siglo XXI.
- Castells, Manuel. (2006a). *La era de la información. La sociedad red*. Vol. I. México: siglo XXI editores, séptima edición en español.

Castells, Manuel. (2006b). La era de la información, economía, sociedad y cultura. Fin del milenio. Vol. III México: siglo XXI editores, quinta edición en español. (2001 corregida y aumentada).

UNESCO. (2005). Hacia las sociedades del conocimiento. París, Unesco.

Economia.edu.uy. (2018) [en línea] Disponible en:
http://www.economia.edu.uy/Archivos/5.Pobreza_Desarrollo/Problemas_del_Desarrollo.pdf [Consultado el 16 de marzo de 2018].

26.

LA LITERATURA COMO BASE DE UNA FORMACIÓN ACADÉMICA Y PROFESIONAL MÁS HUMANA EN EL CAMPO DE LA SALUD

Klein, Karla

Docente Tiempo Completo

Institución Universitaria Escuela Nacional del Deporte

karla.klein@endeporte.edu.com

Martínez, Diana Ximena

Docente Tiempo Completo

Coordinación Programa Terapia Ocupacional

Institución Universitaria Escuela Nacional del Deporte

dianax.martinez@endeporte.edu.com

Institución Universitaria Escuela Nacional del Deporte

Cali - Colombia.

Resumen

No es muy frecuente que los cursos de Salud articulen sus contenidos ni que se incluya la literatura como medio para reflexionar sobre la formación de los estudiantes. Por ello, es menester que los docentes les permitamos explorar otros mundos para enriquecerlos y que propiciemos las condiciones para articular los contenidos de distintos cursos. El objetivo de esta experiencia piloto fue fomentar la literatura como base de una formación académica y profesional más humana en el campo de la salud. Participaron 33 estudiantes de Terapia Ocupacional de tercer semestre, matriculados en los cursos de Taller de Producción Textual, Fisiología Ocupacional y Conducta Ocupacional I. Esta experiencia de corte cualitativo comprendió varias fases. Al final, favoreció la articulación de los cursos mencionados y amplió la conciencia de las docentes implicadas ante la importancia

de trabajar conjuntamente en pro de prácticas pedagógicas saludables que favorezcan el desarrollo integral de los estudiantes de la Institución.

Palabras Clave: *lectura, escritura, conocimiento, humanización, interdisciplinariedad*

LITERATURE AS A BASIS FOR A MORE HUMANE ACADEMIC AND PROFESSIONAL TRAINING IN THE FIELD OF HEALTH

Abstract

The Health courses rarely articulate their contents or include literature reading as a means to reflect on the educational training of students. Therefore, teachers should allow students to explore other worlds in order to enrich them and to create the conditions to articulate the contents of different courses. This pilot experience aimed at promoting literature as a basis for a more humane academic and professional training in the field of Health. The participants included 33 students in the third semester of occupational therapy, matriculated in the courses of *Taller de Producción Textual* (Textual Production Workshop), *Fisiología Ocupacional* (Occupational Physiology), and *Conducta Ocupacional I* (Occupational Behaviour I). This qualitative study involved various phases. In the end, it favored the articulation of the aforementioned courses and broadened the awareness of the teachers involved before the importance of working together in favor of healthy pedagogical practices that favor the comprehensive development of the students in the Institution.

Keywords: *reading, writing, knowledge, humanization, interdisciplinary*

A LITERATURA COMO BASE PARA UMA FORMAÇÃO ACADÊMICA E PROFISSIONAL MAIS HUMANA NO DOMÍNIO DA SAÚDE

Resumo

Os cursos de Saúde raramente articulam seus conteúdos ou incluem a leitura da literatura como meio de refletir sobre a formação educacional dos alunos. Portanto,

os professores devem permitir que os alunos explorem outros mundos, a fim de enriquecê-los e criar as condições para articular o conteúdo de diferentes cursos. Esta experiência piloto teve como objetivo promover a literatura como base para uma formação acadêmica e profissional mais humana no campo da saúde. Os participantes foram 33 estudantes do terceiro trimestre de terapia ocupacional, matriculados nos cursos *Taller de Producción Textual*, *Fisiología Ocupacional* e *Conducta Ocupacional I*. Este estudo qualitativo envolveu várias fases. Ao final, favoreceu a articulação dos cursos acima mencionados e ampliou a conscientização dos professores envolvidos frente à importância de trabalhar em conjunto em prol de práticas pedagógicas saudáveis que favoreçam o desenvolvimento integral dos alunos da Instituição.

Descritores: *leitura, escrita, conocimiento, humanización, interdisciplinaridade*

1. Introducción

*La medicina es mi esposa legítima y la literatura mi amante,
cuando me canso de una, paso la noche con la otra.*

Anton Chekhov

En los cursos de Salud poco se fomenta la reflexión sobre el quehacer académico de los estudiantes y su futuro quehacer como profesionales desde un punto de vista literario. Tampoco se les habla mucho de la importancia que su labor cobra al trabajar con personas que necesitan una atención, pero no como meros objetos a los que hay que “reparar” (Peñuela-Olaya MA, 2010). Además, y puntualmente, el curso de Taller de Producción Textual a veces tiende a verse como un curso que comprende actividades académicas que no se articulan con las de otros cursos, fragmentando así el conocimiento, o se asume como el único curso en el que resulta pertinente encargarse de los procesos de lectura y escritura, cuando debe ser una responsabilidad compartida entre los docentes de cada disciplina (Carlino, 2007). Añadido a esto, los estudiantes poco trabajan la lectura literaria y la escritura de textos que estimulen el pensamiento reflexivo sobre el verdadero sentido de su formación en algún campo de la Salud, lo que implica en muchos casos una escasa producción de conocimiento con alto sentido humano.

Es así como, durante su formación, resulta pertinente propiciar espacios de reflexión sobre que no basta con que se vuelvan unos expertos en su disciplina. Es importante que como docentes les permitamos explorar otros mundos para enriquecerlos a través de los libros, pues la lectura de textos literarios, y no solo de los especializados “[...] no son solo imaginación, también son memoria y pensamiento, sabiduría [...]” (Ospina, 2013) que, junto al conocimiento de su disciplina, les facilita convertirla en un arte de reconocimiento y de sensibilidad ante la condición humana.

2. Objetivos

2.1. General

Fomentar la literatura como base de una formación académica y profesional más humana en el campo de la Salud.

2.2. Específico

Favorecer la articulación de los contenidos de dos cursos de Salud con un curso de Lenguaje.

3. Metodología

Población: Estudiantes de Terapia Ocupacional de tercer semestre.

Criterio de Inclusión: Estar matriculados en los cursos de Taller de Producción Textual, Fisiología Ocupacional y Conducta Ocupacional I. La muestra correspondió a un total de 33 estudiantes quienes cumplieron con este criterio.

Instrumentos: Rúbricas y guías para orientar las actividades.

Fases del Proceso y Actividades: Esta experiencia piloto, de corte cualitativo, comprendió las siguientes fases:

Fase 0. Prueba diagnóstica. Al iniciar el curso Taller de Producción Textual se propició una discusión sobre la concepción que los estudiantes tenían acerca de la lectura y la escritura en relación con su formación académica y profesional. Posteriormente, se les realizó una prueba diagnóstica para evaluar sus competencias en escritura; esta prueba les evaluó de manera implícita su competencia en lectura comprensiva. Además, se les realizó una encuesta para saber si leían textos diferentes a los asignados en la academia.

Fase 1. Actividad de sensibilización. Consistió en la lectura guiada del artículo “*Una visión humanista sobre el campo de la salud*” de Peñuela-Olaya (2010); posteriormente, los estudiantes escribieron una reseña. Para esta actividad se les dio unas pautas orientadoras, unos criterios de evaluación y unos modelos de reseña. El objetivo de esta actividad fue evaluar el aporte del texto a su formación para así ejercitar sus competencias analítica y argumentativa.

Fase 2. Contacto con la literatura. Los estudiantes leyeron el texto “*La lámpara maravillosa*” de Ospina (2013) como una manera de adentrarse en la lectura de textos literarios, siendo este un texto adecuado dada su sencillez y su riqueza para esta experiencia piloto. Adicionalmente, se leyó el texto “*El arte de la salud*” (2011) del mismo autor, Ospina.

Fase 3. Preámbulo para elaboración de un ensayo personal. Después de que los estudiantes leyeron el texto de Ospina, “*La lámpara maravillosa*”, se hizo una discusión sobre su contenido y su aporte a su formación. Se articuló la discusión, posteriormente, con las pautas orientadoras para escribir un ensayo personal y se les entregó una guía.

Fase 4. Versión borrador. Los estudiantes elaboraron su primera versión del ensayo con base en la guía y los criterios de evaluación dados en la fase anterior. Este documento lo entregaron finalizando el segundo corte de los tres en los que se divide el periodo académico en la Institución.

Fase 5. Revisión del borrador. Se revisó la primera versión de los ensayos, se socializaron algunos, reflexionando sobre cómo los estudiantes harían de su disciplina un arte y qué elementos de los textos de Ospina retomarían para alimentar el cuerpo argumentativo de sus ensayos. Además, se socializó cómo

hicieron el proceso de escritura de la primera versión en términos de qué dificultades presentaron, si las pudieron solucionar y de qué manera. Partiendo de esto último, se les orientó en la elaboración de un plan de escritura basándose en sus borradores y en el objetivo del ejercicio.

Fase 6. Documento final. Los estudiantes entregaron la versión final en el último corte. Se socializaron los ensayos contando con la presencia de las docentes implicadas en el estudio, quienes acordaron asignar una nota compartida en sus cursos por la actividad realizada que involucró relacionar los contenidos de los tres cursos.

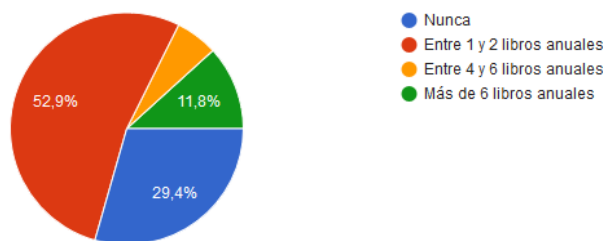
Fase 7. Realización de encuesta. Se encuestó a los estudiantes para evaluar el impacto de la experiencia en su proceso de formación.

Fase 8. Blog de escritura. Se proyectó compartir los ensayos destacados en un blog cuyo título es *Salud y Literatura IUEND*.

4. Resultados

Fase 0. Prueba diagnóstica. La prueba diagnóstica arrojó los resultados que se sistematizaron (figura 1) como se muestra a continuación, pudiéndose observar la frecuencia con la que los estudiantes leen textos diferentes a los asignados en la universidad:

Figura 1. Frecuencia con la que estudiantes leen textos diferentes a los asignados en la universidad



Como se observa en la figura anterior, de los 33 estudiantes encuestados un poco más de la mitad manifestó leer entre uno y dos libros anualmente, mientras que un porcentaje de 29,4% respondió que nunca lee textos diferentes a los asignados en la universidad. Son cifras bastante significativas que alientan al cuerpo docente a plantear actividades que favorezcan el acercamiento de los

estudiantes a textos diferentes a los de su área de formación y así hacer de la lectura no solo un “encargo” (Carlino, 2007) para ellos, sino también hacer que se convierta en un hábito que les resulte agradable.

Fase 1. Actividad de sensibilización. El ejercicio de lectura guiada del artículo “*Una visión humanista sobre el campo de la salud*” de Peñuela-Olaya (2010) permitió que, a partir de la discusión en clase, los estudiantes pudieran realizar una reseña del texto. Luego se les dio la oportunidad de evaluarse como pares, así que en clase intercambiaron sus reseñas y las evaluaron con base en los criterios dados por las docentes, sistematizados en una rúbrica (tabla 1). Este paso fue importante en el proceso porque los estudiantes, al evaluar el aporte del texto a su formación, ejercitaron sus competencias analítica y argumentativa. Luego de la evaluación entre pares y a partir de sus comentarios sobre las reseñas de sus compañeros y las propias, realizaron un proceso de reescritura, lo que resultó en un insumo para el ejercicio del ensayo.

Tabla 1. Criterios para la evaluación de la reseña entre pares de los estudiantes

ASPECTOS A EVALUAR	CUMPLE	CUMPLE PARCIALMENTE	NO CUMPLE
La reseña cuenta con un título adecuado (igual al del texto, original o uno diferente que es coherente con este)			
Se presentan los datos completos del texto reseñado (referencias)			
Se contextualiza el documento en un ámbito o disciplina específica.			
Se presenta de manera sintética y suficiente el contenido del texto reseñado.			
Se presenta información que da cuenta de la organización estructural del texto reseñado.			
Se valora críticamente el contenido y la estructura del texto reseñado, resaltando su funcionalidad.			
Se presentan juicios valorativos a lo largo del texto, a través de palabras o expresiones concretas.			
El cierre de la reseña presenta un comentario crítico fundamentado en lo nuevo y destacado del documento, los aportes a la discusión del tema, aciertos y/o desaciertos, entre otros aspectos que son pertinentes.			
La reseña logra despertar el interés del lector a través de comentarios críticos sólidos sobre la obra reseñada.			
Se sigue un hilo conductor y se evidencia conexión lógica entre las partes de la reseña.			
Se usan conectores con funciones específicas.			
Se construyen párrafos que desarrollan una idea principal que se sustentan con ideas de apoyo.			
Se hace cuidadosa revisión de la ortografía.			

Fase 2. Contacto con la literatura. Los estudiantes por su cuenta leyeron el texto “*La lámpara maravillosa*” de Ospina (2013) y en clase se hizo la lectura guiada del texto “*El arte de la Salud*” (2011), del mismo autor. Esto con el propósito de que los estudiantes pudieran asociar los contenidos de las dos lecturas y reflexionar sobre la literatura como “recurso terapéutico” (Ospina, 2011) cuando acompañen pacientes que estén enfrentándose a una enfermedad. De esta actividad se derivó una lista de obras literarias, unas ya leídas por algunos estudiantes, otras recomendadas para sus próximas lecturas (tabla 2), ya que muchos manifestaron que no sabían qué libros de literatura podrían leer que estuvieran relacionados con el campo de la Salud, así que la lista se basó en las recomendaciones del autor Ospina y de las docentes a partir de sus testimonios de los libros leídos.

Tabla 2. Lista de obras literarias ya leídas por los estudiantes y recomendadas para sus próximas lecturas

OBRAS LITERARIAS RELACIONADAS CON EL CAMPO DE LA SALUD	
Ya leídas por algunos estudiantes	No leídas por ningún estudiante (Recomendados para sus próximas lecturas)
<ul style="list-style-type: none"> • Zarathustra de Nietzsche • Los alimentos terrestres de André Gide • La Tempestad de Shakespeare • Las mil y una noches • El quijote de Cervantes • Nuestra señora de París de Víctor Hugo 	<ul style="list-style-type: none"> • La montaña mágica de Thomas Mann • Las Hojas de Hierba de Walt Whitman • Hiperión de Hölderlin • Banquete de Platón • La peste de Camus • Los Idus de marzo de Thornton Wilder • La enfermedad y sus metáforas de Susan Sontag • La monja Alférez de Thomas de Quincey • El César y Cleopatra de Bernard Shaw • Las Sátiras de Marcial • El Jardín de las delicias de El Bosco • Las Meninas de Velásquez • Los grabados de Durero • La Niña guiando al minotauro ciego de Pablo Picasso • La Historia de San Michele de Axel Munthe

Fase 3. Preámbulo para elaboración de un ensayo personal. Tan pronto los estudiantes terminaron de leer el texto “*La lámpara maravillosa*” de Ospina

(2013), se hizo una discusión sobre su contenido relacionándolo con el texto “*El arte de la Salud*”, mencionado en la fase anterior. El propósito de esta actividad fue que los estudiantes tuvieran un espacio de reflexión sobre los aportes de ambos textos a su formación tanto académica como profesional, y retomar los libros literarios que algunos habían leído como una forma de encontrar en ellos recursos alternativos para rehabilitar pacientes (Ospina, 2011) cuando se enfrenten a esos contextos. Posteriormente, se articuló la discusión con las pautas orientadores para escribir la primera versión del ensayo personal y además se les entregó una guía (tabla 3).

Tabla 3. Guía entregada a los estudiantes para orientar la escritura de su primera versión del ensayo personal

GUÍA PARA EL TALLER: ENSAYO PERSONAL
<p>Consigna:</p> <p>Elaborar un Ensayo Personal en el que revele su carácter y su personalidad como estudiante y futuro profesional del campo de la Salud, a partir de la expresión de sus ideas y de sus valores en relación con las preguntas central y orientadoras planteadas a continuación (atención: no responder cada pregunta por separado, incluirlas dentro del flujo de su texto). Esta actividad le permitirá explorar tanto sus competencias cognoscitivas como los recovecos de su humanidad.</p> <p>NOTA: Cite fragmentos del texto “<i>La Lámpara Maravillosa</i>” de William Ospina y de otros textos que estén relacionados con el desarrollo del tema de su ensayo para darle fuerza a sus planteamientos.</p> <p>*Pregunta Central:</p> <p>“¿Cómo haría de mi disciplina un arte?”</p> <p>*Preguntas Orientadoras para el desarrollo del Ensayo:</p> <p>⁵⁹<i>La literatura es también un bálsamo cicatrizante, una pócima curativa, un gran remedio, mal que les pese a quienes temen que convertir estas cosas sublimes en instrumentos terapéuticos sea rebajarlas o degradarlas. Así como la capacidad de cicatrizar es uno de los grandes misterios de la vida, aliviarse no es cosa trivial, recuperar la vitalidad, la alianza armoniosa del cuerpo y el espíritu es uno de los hechos milagrosos de la condición humana; y combinar las sustancias químicas con las espirituales, las terapias físicas con las artes del lenguaje, la medicina con el pensamiento, son altos recursos de sabiduría</i>” (William Ospina, 2011)</p> <ol style="list-style-type: none">1. Después de leer detenidamente la frase anterior, para usted, como sujeto afectivo y cognitivo en formación en uno de los campos de la Salud, ¿qué significa acercarse a otro ser humano?2. Después de leer <i>La Lámpara Maravillosa</i> de William Ospina, ¿qué tan cerca considera que está usted, quien se está formando en el campo de la Salud, de experimentar el verdadero milagro y misterio de lo que es la vida humana y por qué?

⁵⁹ Tomado de: <http://www.elespectador.com/opinion/el-arte-de-la-salud-columna-281536>

3. ¿Qué es la felicidad para usted? ¿Conquistarla a través de su disciplina sería posible? ¿Cómo?
4. ¿De qué manera leer libros distintos a su disciplina amplía y enriquece su formación como profesional en el campo de la Salud? ¿Qué ejemplos podría citar de su propia experiencia?

⁶⁰**Criterios de evaluación para el Ensayo**

CRITERIOS DE REVISIÓN: ENSAYO PERSONAL

NOTA: su ensayo se calificará con base en los siguientes criterios. Use esta rejilla como guía para escribir su ensayo, además de la consigna de trabajo que contiene las preguntas central y orientadoras. Antes de entregar su ensayo, cerciórese de que cumple con estos criterios.

Criterios de Revisión	5	4	3	2
Foco y detalles	El tema central es claro y está bien enfocado. Las ideas principales son claras y las sustenta información precisa y detallada.	El tema central es claro y está bien enfocado. Las ideas principales son claras pero no las sustenta información precisa y detallada.	Se evidencia un tema central. Las ideas principales no son claras.	El tema central no es claro ni las ideas tampoco.
Organización del texto	El <i>título</i> es original y llamativo. La <i>introducción</i> cautiva al lector, presenta el tema central y presenta una visión general del ensayo. La información del <i> cuerpo argumentativo</i> es relevante y presenta un orden lógico. La <i>conclusión</i> es contundente y acorde al resto del texto.	El <i>título</i> es original y llamativo. La <i>introducción</i> enuncia el tema central y presenta una visión general del ensayo. Los <i>argumentos</i> no son muy claros. El texto incluye conclusión.	El <i>título</i> es llamativo. La <i>introducción</i> enuncia el tema central y presenta una visión general del ensayo. No hay un <i> cuerpo argumentativo</i> definido. El texto incluye <i>conclusión</i> confusa.	El <i>título</i> no es llamativo o es inexistente. No hay una <i>introducción</i> clara, el <i> cuerpo argumentativo</i> no está presente y no hay una <i>conclusión</i> adecuada.
Voz propia y polifonía	El propósito del autor del ensayo es claro. Hay fuerte evidencia de atención a la audiencia. El conocimiento y la experiencia del autor en relación con el tema	El propósito del autor del ensayo es confuso. Hay evidencia de atención a la audiencia. El conocimiento y la experiencia del autor en relación con el tema	El propósito del autor del ensayo es confuso. Hay escasa evidencia de atención a la audiencia. El conocimiento y la experiencia del autor	El propósito del autor del ensayo es nulo. No toma en cuenta a su audiencia. No dialoga con otros autores para sustentar sus argumentos.

⁶⁰ Tomado y adaptado de: http://wid.ndia.org/about/Documents/WID_EssayRubric.pdf Por docente: KLEIN, Karla (2017). I.U. Escuela Nacional del Deporte.

	central son evidentes. Su voz se diferencia de y se articula adecuadamente con las referencias que incluye como soporte de sus argumentos.	central son evidentes. Su voz no se diferencia de y no se articula adecuadamente con las referencias que incluye como soporte de sus argumentos.	en relación con el tema central son limitados. Su voz no se evidencia. No hay diálogo con otros autores para soportar los argumentos.	
Riqueza del lenguaje	El autor utiliza palabras y frases elocuentes y auténticas para expresar sus ideas y sus valores. La elección y colocación de palabras es precisa, natural y no forzada. Su manera de expresarse hace "sentir" al lector.	El autor utiliza palabras y frases elocuentes para expresar sus ideas y sus valores. La elección y colocación de palabras es inexacta y a veces resulta forzada.	El autor utiliza palabras que comunican claramente, pero la escritura carece de variedad y vivacidad.	El escritor usa un vocabulario limitado. Las jergas o los clichés pueden estar presentes y restarle fuerza y valor al texto.
Gramática	Todas las frases están bien construidas y tienen una longitud moderada. El autor no comete errores ni gramaticales ni ortográficos.	La gran mayoría de las frases están bien construidas y tienen una longitud moderada. El autor comete algunos errores gramaticales y ortográficos, pero no interfieren en la comprensión del ensayo.	La mayoría de las frases están bien construidas pero presentan una longitud muy corta o muy larga. El autor comete varios errores gramaticales y ortográficos que interfieren un poco en la comprensión del ensayo.	Las frases tienen una construcción extraña, pueden ser redundantes y difíciles de comprender. El autor comete muchos errores gramaticales y ortográficos que interfieren significativamente en la comprensión del ensayo.
Puntaje:				
Total:			*Calificación	
Comentarios				
			*CONVENCIONES	
			PUNTOS	CALIFICACIÓN EQUIVALENTE

25 – 24 puntos	5
23 – 16 puntos	4
15 – 11 puntos	3
10 puntos	2

Como puede verse en la tabla anterior, se explicitaron la consigna de trabajo y los criterios con los que se evaluarían los ensayos de los estudiantes. Esta fase fue muy importante porque los estudiantes ejercitaron sus capacidades para analizar, relacionar y argumentar al asumir el reto de escribir un ensayo personal en el que reflexionarían cómo ellos asumen el reto de convertir su quehacer profesional en un arte al servicio de la sociedad, si realmente lo están haciendo y van camino a ello, y si su manera de acercarse a sus pacientes solo se basa en la ciencia o también emplean otros recursos, unos más humanos, mismos que pueden ser favorecidos por ese contacto que han tenido con la literatura y que, manifestó la mayoría, vale la pena tener. Esto porque, después de esta fase, en la discusión en el aula concluimos que si quienes se están formando en algún campo de la Salud se acercaran más a la literatura, tendrían más conciencia de la condición humana y podrían mejorar significativamente las descripciones de la condición física de sus pacientes (Rodilla, 2003).

Fase 4. Versión borrador. Los estudiantes elaboraron su primera versión del ensayo con base en la guía y los criterios de evaluación dados en la fase anterior. Este documento fue entregado finalizando el segundo corte. Las docentes revisaron minuciosamente los escritos de los estudiantes para ofrecerles una realimentación por escrito a cada uno para luego socializar en el aula.

Fase 5. Revisión del borrador. Se socializaron algunos ensayos en clase, reflexionando sobre cómo los estudiantes harían de su disciplina un arte y qué elementos de los textos de Ospina y los leídos por los estudiantes por su cuenta retomarían para alimentar el cuerpo argumentativo de sus ensayos. Además, se socializó cómo hicieron el proceso de escritura de la primera versión en términos de qué dificultades presentaron, si las pudieron solucionar y de qué manera. Partiendo de esto último, se les orientó en la elaboración de un plan de escritura

basándose en sus borradores y en el objetivo del ejercicio (tabla 5). Así, el contenido del siguiente esquema fue construido por los estudiantes con orientación de las docentes para que tuvieran un modelo para realizar la segunda versión de sus ensayos, que entregarían como “versión final”.

Tabla 5. Construcción por parte de los estudiantes de un modelo de plan de escritura para la reescritura de sus ensayos

REJILLA DE PLANIFICACIÓN DE REESCRITURA ⁶¹	
TIPO DE TEXTO	Ensayo
MODO DE ORGANIZACIÓN	Argumentativo – modo privilegiado *Puede incluir: descriptivo, narrativo, informativo
VOZ DEL AUTOR	En primera persona del singular (yo)
OBJETIVO DEL TEXTO	Argumentar cómo sí es posible hacer de la Terapia Ocupacional un arte
TEMA	La Terapia Ocupacional como un arte
INTRODUCCIÓN (primer párrafo)	* Contextualización: (hablar sobre el área de formación en relación con el objetivo del texto) * Pregunta hipotética (opcional): “¿Cómo haría de mi disciplina un arte?” *Contraargumento (opcional – para hacer transición al cuerpo argumentativo): Aunque el sistema educativo esté pensado para adiestrar más que para educar... (puede mirarse p. 30 del texto base, “La lámpara maravillosa”)
TESIS	La Terapia Ocupacional puedo convertirla en un arte
CUERPO ARGUMENTATIVO (EJEMPLO) (se recomienda un párrafo por cada argumento)	Argumento1 - ...es posible conquistando la felicidad a través del encuentro conmigo mismo, lo que implica que me sienta a gusto con mi futura profesión (puede mirarse p. 26 del texto base). Y, precisamente, escogí Terapia Ocupacional no porque fuera rentable... por la posibilidad de acercarme a otro ser humano... pues como plantea Ospina “no se trata de escoger profesiones rentables, sino de volver rentable cualquier profesión” (p.27). Por eso, convertir mi disciplina en un arte es apuntar a ejercerla con

⁶¹ Esquema tomado y adaptado de : **HERRERA, Oscar** dans le mémoire de M2 FLES : *Structurer une argumentation à l'écrit : défi pour les élèves du lycée bilingue Frédéric Joliot-Curie de Varna en Bulgarie*. Université Lumière Lyon 2, 2014. Por docente : Klein, K. (2017). I.U. Escuela Nacional del Deporte. Para completar esta rejilla, se trabajó con los estudiantes en clase a partir de sus versiones de borrador del ensayo y de las dificultades que se les presentaron a la hora de escribirlo.

	<p>el candor vivo de la pasión, con la magia de la imaginación... acercándome a cada paciente como a un ser integral, como ese lienzo en el que plasmaré mi quehacer con los colores cálidos del amor, el compromiso y la responsabilidad social...</p>
	<p>Argumento 2 - ... pero no basta solo con ser un experto en mi profesión. Es importante permitirme la exploración de otros mundos, de otras disciplinas, que me posibiliten enriquecer mi formación. Y ello a través de los libros, pues como bien lo afirma Ospina “[...] no son solo imaginación, también son memoria y pensamiento, sabiduría [...]” (p. 93) misma que junto al conocimiento de mi disciplina me facilita convertirla en un arte de reconocimiento y de sensibilidad ante la condición humana. Bien lo dice Ospina, “el que abre un libro ha encendido una lámpara maravillosa” (p. 98), una lámpara que ilumina los recovecos más oscuros de mi arte, de mi profesión, que me acerca al maravilloso misterio que es la complejidad humana reflejada en cada paciente, reflejada en mí mismo...</p>
<p>CONCLUSIÓN (en un párrafo)</p>	<p>Retomar argumentos y tesis para concluir el texto... puede plantearse una pregunta de reflexión para cerrar (esta es solo una idea a propósito del texto base... de esta puede desprenderse un buen cierre) “No importa cuál sea la disciplina escogida, si corresponde a una vocación terminará haciendo de ella un verdadero arte” (p. 77)</p>

Fase 6. Documento final. Después de la fase anterior, los estudiantes tuvieron más herramientas para pulir sus escritos, así que entregaron la versión final en el último corte. Se socializaron los ensayos en clase y se escogieron dos para publicarlos en un blog creado con el fin de motivar a los estudiantes a escribir y a compartir lo que escriben.

Fase 7. Encuesta. En esta fase se realizó una encuesta a los estudiantes participantes en este estudio para evaluar el impacto que tuvo la actividad en su proceso de formación. A continuación, se incluyen algunos testimonios (tablas 6 y 7):

Tabla 6. Testimonio estudiante I.M.

Escribir el ensayo de la lámpara maravillosa, fue una experiencia inolvidable en primera instancia por que hice dos tipos de ensayos uno de cómo los medios de comunicación influyen en las personas y el otro de lo feliz que me siento estudiando terapia ocupacion pues como decía el autor no se trata de ser profesionales sino profesionales felices de la carrera que escogió, el libro tiene contenido muy importante y sobretodo verdadero, basado de experiencias que de un modo a otro, es lo que estamos viviendo día a día y que nos identifica a muchos adolescentes que estamos en formación.

Tabla 7. Testimonio estudiante G.L.

Realizar el ensayo sobre la lámpara maravillosa fue muy enriquecedor e importante porque me permitió adquirir mas conocimientos de palabras, frases y realidades muy concretas especiales frente a la enseñanza, el lenguaje y el aprendizaje, a redescubrir el valor esencial de elegir siempre aquello que se quiere, se siente y se ama en este caso la Terapia Ocupacional, en la cual aprendo y amplío conocimientos teóricos y prácticos para dar más calidad a mi ser y hacer. Fue una excelente experiencia.

Fase 8. Blog de escritura. Se compartieron los ensayos destacados en un blog cuyo título es *Salud y Literatura IUEND*. Este es el enlace: <https://saludyliteraturaiuend.blogspot.com.co/>

5. Discusión

Esta constituye una experiencia piloto, por lo que se proyecta continuar por los próximos semestres articulando más cursos, pues la formación de nuestros estudiantes es una responsabilidad compartida. Con esto se busca que ellos transformen su identidad poco a poco y pasen de ser consumidores de información a potenciales productores de conocimiento (Vásquez, 2006), y encuentren en la literatura una herramienta que les permita expandir su conciencia ante la condición humana para comprender mejor la condición de sus pacientes (Rodilla, 2003).

El aporte o impacto social de esta experiencia radica en el hecho de replantearse las prácticas educativas en nuestra Institución; muchas dificultades de aprendizaje y de desarrollo humano en los campos de la Salud dependen de dos competencias, la lectura y la escritura (Peñuela, 2010; Rodilla, 2003), como instrumentos para construir conocimiento disciplinar y humanizarse. Esto último se logra, en gran medida, a través de la interpretación y la comprensión profundas

de la condición humana y de las diferentes realidades de cada sujeto. Es, entonces, sabido que la educación es vista como un camino esperanzador para remediar o al menos atenuar algunos problemas en nuestras sociedades, siendo “el aprendizaje [...] la más grande de las virtudes humanas” (Ospina, 2013), por lo que la educación es una gran responsabilidad atribuida a nosotros como seres dotados de las capacidades de razonar y de transformar realidades desde nuestro quehacer en la academia.

6. Conclusiones

Resulta satisfactorio cómo por medio de estas actividades se puede involucrar a docentes y a estudiantes como actores directos de las prácticas académicas de nuestra Institución. Además, de tener la oportunidad de que un curso como Taller de Producción Textual trascienda el mero “deber de enseñarle a escribir” a los estudiantes, para ser parte de su formación integral. Esta experiencia permitió consolidar una ruta más significativa para que los estudiantes logren alcanzar las competencias planteadas para este y los otros dos cursos en sus tres componentes: teórico, práctico y actitudinal.

Adicionalmente, esta experiencia impuso un reto interesante al articular los cursos de Taller Producción Textual, Fisiología Ocupacional y Conducta Ocupacional I en función de sensibilizar a los estudiantes ante la importancia de que se vayan construyendo como sujetos críticos, con un alto sentido de pertenencia por su disciplina como medio de servicio a la sociedad, pues “el campo de la salud es un espacio permanente de encuentro, no solo con los padecimientos, sino con las realidades humanas” (Peñuela, 2010).

Todas las actividades descritas anteriormente permitieron que los estudiantes asumieran la lectura y la escritura como parte de su formación, además de ampliar la conciencia de las docentes implicadas ante la importancia de trabajar en conjunto en pro de prácticas pedagógicas saludables que motiven a los estudiantes a incluir la literatura como parte de su formación integral.

Como docentes, este acercamiento entre las Ciencias del Lenguaje y las Ciencias de la Salud, puntualmente Terapia Ocupacional, a partir de esta experiencia, amplió nuestra perspectiva frente a que “la salud, sin duda, es uno de

los pilares fundamentales para el desarrollo de la conciencia” (Peñuela, 2010), como también lo son la escritura y la lectura de textos de literatura (Rodilla, 2003).

TABLAS Y FIGURAS

LA LITERATURA COMO BASE DE UNA FORMACIÓN ACADÉMICA Y PROFESIONAL MÁS HUMANA EN EL CAMPO DE LA SALUD

Klein, Karla

Docente Tiempo Completo

Institución Universitaria Escuela Nacional del Deporte

karla.klein@endeporte.edu.com

Martínez, Diana Ximena

Docente Tiempo Completo

Coordinación Programa Terapia Ocupacional

Institución Universitaria Escuela Nacional del Deporte

dianax.martinez@endeporte.edu.com

**Institución Universitaria Escuela Nacional del Deporte
Cali - Colombia.**

Figura 1. Frecuencia con la que estudiantes leen textos diferentes a los asignados en la universidad

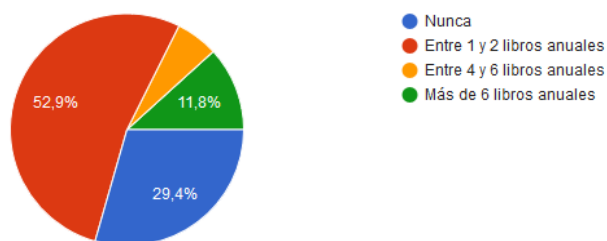


Tabla 1. Criterios para la evaluación de la reseña entre pares de los estudiantes

ASPECTOS A EVALUAR	CUMPLE	CUMPLE PARCIALMENTE	NO CUMPLE
La reseña cuenta con un título adecuado (igual al del texto, original o uno diferente que es coherente con este)			
Se presentan los datos completos del texto reseñado (referencias)			
Se contextualiza el documento en un ámbito o disciplina específica.			
Se presenta de manera sintética y suficiente el contenido del texto reseñado.			

Se presenta información que da cuenta de la organización estructural del texto reseñado.			
Se valora críticamente el contenido y la estructura del texto reseñado, resaltando su funcionalidad.			
Se presentan juicios valorativos a lo largo del texto, a través de palabras o expresiones concretas.			
El cierre de la reseña presenta un comentario crítico fundamentado en lo nuevo y destacado del documento, los aportes a la discusión del tema, aciertos y/o desaciertos, entre otros aspectos que son pertinentes.			
La reseña logra despertar el interés del lector a través de comentarios críticos sólidos sobre la obra reseñada.			
Se sigue un hilo conductor y se evidencia conexión lógica entre las partes de la reseña.			
Se usan conectores con funciones específicas.			
Se construyen párrafos que desarrollan una idea principal que se sustentan con ideas de apoyo.			
Se hace cuidadosa revisión de la ortografía.			
Se usan recursos de sustitución para evitar repeticiones.			

Tabla 2. Lista de obras literarias ya leídas por los estudiantes y recomendadas para sus próximas lecturas

OBRAS LITERARIAS RELACIONADAS CON EL CAMPO DE LA SALUD	
Ya leídas por algunos estudiantes	No leídas por ningún estudiante (Recomendados para sus próximas lecturas)
<ul style="list-style-type: none"> • Zarathustra de Nietzsche • Los alimentos terrestres de André Gide • La Tempestad de Shakespeare • Las mil y una noches • El quijote de Cervantes • Nuestra señora de París de Víctor Hugo 	<ul style="list-style-type: none"> • La montaña mágica de Thomas Mann • Las Hojas de Hierba de Walt Whitman • Hiperión de Hölderlin • Banquete de Platón • La peste de Camus • Los Idus de marzo de Thornton Wilder • La enfermedad y sus metáforas de Susan Sontag • La monja Alférez de Thomas de Quincey • El César y Cleopatra de Bernard Shaw • Las Sátiras de Marcial • El Jardín de las delicias de El Bosco • Las Meninas de Velásquez • Los grabados de Durero • La Niña guiando al minotauro ciego de Pablo Picasso • La Historia de San Michele de Axel Munthe

Tabla 3. Guía entregada a los estudiantes para orientar la escritura de su primera versión del ensayo personal

GUÍA PARA EL TALLER: ENSAYO PERSONAL
Consigna:

Elaborar un Ensayo Personal en el que revele su carácter y su personalidad como estudiante y futuro profesional del campo de la Salud, a partir de la expresión de sus ideas y de sus valores en relación con las preguntas central y orientadoras planteadas a continuación (**atención: no responder cada pregunta por separado, incluirlas dentro del flujo de su texto**). Esta actividad le permitirá explorar tanto sus competencias cognoscitivas como los recovecos de su humanidad.

NOTA: Cite fragmentos del texto “*La Lámpara Maravillosa*” de William Ospina y de otros textos que estén relacionados con el desarrollo del tema de su ensayo para darle fuerza a sus planteamientos.

***Pregunta Central:**

“¿Cómo haría de mi disciplina un arte?”

***Preguntas Orientadoras para el desarrollo del Ensayo:**

⁶²*La literatura es también un bálsamo cicatrizante, una pócima curativa, un gran remedio, mal que les pese a quienes temen que convertir estas cosas sublimes en instrumentos terapéuticos sea rebajarlas o degradarlas. Así como la capacidad de cicatrizar es uno de los grandes misterios de la vida, aliviarse no es cosa trivial, recuperar la vitalidad, la alianza armoniosa del cuerpo y el espíritu es uno de los hechos milagrosos de la condición humana; y combinar las sustancias químicas con las espirituales, las terapias físicas con las artes del lenguaje, la medicina con el pensamiento, son altos recursos de sabiduría”* (William Ospina, 2011)

5. Después de leer detenidamente la frase anterior, para usted, como sujeto afectivo y cognitivo en formación en uno de los campos de la Salud, ¿qué significa acercarse a otro ser humano?
6. Después de leer *La Lámpara Maravillosa* de William Ospina, ¿qué tan cerca considera que está usted, quien se está formando en el campo de la Salud, de experimentar el verdadero milagro y misterio de lo que es la vida humana y por qué?
7. ¿Qué es la felicidad para usted? ¿Conquistarla a través de su disciplina sería posible? ¿Cómo?
8. ¿De qué manera leer libros distintos a su disciplina amplía y enriquece su formación como profesional en el campo de la Salud? ¿Qué ejemplos podría citar de su propia experiencia?

⁶³**Criterios de evaluación para el Ensayo**

CRITERIOS DE REVISIÓN: ENSAYO PERSONAL

NOTA: su ensayo se calificará con base en los siguientes criterios. Use esta rejilla como guía para escribir su ensayo, además de la consigna de trabajo que contiene las preguntas central y orientadoras. Antes de entregar su ensayo, cerciórese de que cumple con estos criterios.

Criterios de Revisión	5	4	3	2
Foco y detalles	El tema central es claro y está bien enfocado. Las ideas principales son	El tema central es claro y está bien enfocado. Las ideas principales son	Se evidencia un tema central. Las ideas principales no	El tema central no es claro ni las ideas tampoco.

⁶² Tomado de: <http://www.elespectador.com/opinion/el-arte-de-la-salud-columna-281536>

⁶³ Tomado y adaptado de: http://wid.ndia.org/about/Documents/WID_EssayRubric.pdf Por docente: KLEIN, Karla (2017). I.U. Escuela Nacional del Deporte.

	claras y las sustenta información precisa y detallada.	claras pero no las sustenta información precisa y detallada.	son claras.	
Organización del texto	El <i>título</i> es original y llamativo. La <i>introducción</i> cautiva al lector, presenta el tema central y presenta una visión general del ensayo. La información del <i>cuerpo argumentativo</i> es relevante y presenta un orden lógico. La <i>conclusión</i> es contundente y acorde al resto del texto.	El <i>título</i> es original y llamativo. La <i>introducción</i> enuncia el tema central y presenta una visión general del ensayo. Los <i>argumentos</i> no son muy claros. El texto incluye conclusión.	El <i>título</i> es llamativo. La <i>introducción</i> enuncia el tema central y presenta una visión general del ensayo. No hay un <i>cuerpo argumentativo</i> definido. El texto incluye <i>conclusión</i> confusa.	El <i>título</i> no es llamativo o es inexistente. No hay una <i>introducción</i> clara, el <i>cuerpo argumentativo</i> no está presente y no hay una <i>conclusión</i> adecuada.
Voz propia y polifonía	El propósito del autor del ensayo es claro. Hay fuerte evidencia de atención a la audiencia. El conocimiento y la experiencia del autor en relación con el tema central son evidentes. Su voz se diferencia de y se articula adecuadamente con las referencias que incluye como soporte de sus argumentos.	El propósito del autor del ensayo es confuso. Hay evidencia de atención a la audiencia. El conocimiento y la experiencia del autor en relación con el tema central son evidentes. Su voz no se diferencia de y no se articula adecuadamente con las referencias que incluye como soporte de sus argumentos.	El propósito del autor del ensayo es confuso. Hay escasa evidencia de atención a la audiencia. El conocimiento y la experiencia del autor en relación con el tema central son limitados. Su voz no se evidencia. No hay diálogo con otros autores para soportar los argumentos.	El propósito del autor del ensayo es nulo. No toma en cuenta a su audiencia. No dialoga con otros autores para sustentar sus argumentos.
Riqueza del lenguaje	El autor utiliza palabras y frases elocuentes y auténticas para expresar sus ideas y sus valores. La elección y colocación de palabras es precisa, natural y no forzada. Su manera de expresarse hace "sentir" al lector.	El autor utiliza palabras y frases elocuentes para expresar sus ideas y sus valores. La elección y colocación de palabras es inexacta y a veces resulta forzada.	El autor utiliza palabras que comunican claramente, pero la escritura carece de variedad y vivacidad.	El escritor usa un vocabulario limitado. Las jergas o los clichés pueden estar presentes y restarle fuerza y valor al texto.

Gramática	Todas las frases están bien construidas y tienen una longitud moderada. El autor no comete errores ni gramaticales ni ortográficos.	La gran mayoría de las frases están bien construidas y tienen una longitud moderada. El autor comete algunos errores gramaticales y ortográficos, pero no interfieren en la comprensión del ensayo.	La mayoría de las frases están bien construidas pero presentan una longitud muy corta o muy larga. El autor comete varios errores gramaticales y ortográficos que interfieren un poco en la comprensión del ensayo.	Las frases tienen una construcción extraña, pueden ser redundantes y difíciles de comprender. El autor comete muchos errores gramaticales y ortográficos que interfieren significativamente en la comprensión del ensayo.
Puntaje:				
Total:			*Calificación	
Comentarios				
			*CONVENCIONES	
			PUNTOS	CALIFICACIÓN EQUIVALENTE
			25 – 24 puntos	5
			23 – 16 puntos	4
			15 – 11 puntos	3
			10 puntos	2

Tabla 5. Construcción por parte de los estudiantes de un modelo de plan de escritura para la reescritura de sus ensayos

REJILLA DE PLANIFICACIÓN DE REESCRITURA ⁶⁴	
TIPO DE TEXTO	Ensayo
MODO DE ORGANIZACIÓN	Argumentativo – modo privilegiado *Puede incluir: descriptivo, narrativo, informativo

⁶⁴ Esquema tomado y adaptado de : **HERRERA, Oscar** dans le mémoire de M2 FLES : *Structurer une argumentation à l'écrit : défi pour les élèves du lycée bilingue Frédéric Joliot-Curie de Varna en Bulgarie*. Université Lumière Lyon 2, 2014. Por docente : Klein, K. (2017). I.U. Escuela Nacional del Deporte. Para completar esta rejilla, se trabajó con los estudiantes en clase a partir de sus versiones de borrador del ensayo y de las dificultades que se les presentaron a la hora de escribirlo.

VOZ DEL AUTOR	En primera persona del singular (yo)
OBJETIVO DEL TEXTO	Argumentar cómo sí es posible hacer de la Terapia Ocupacional un arte
TEMA	La Terapia Ocupacional como un arte
INTRODUCCIÓN (primer párrafo)	<p>* Contextualización: (hablar sobre el área de formación en relación con el objetivo del texto)</p> <p>* Pregunta hipotética (opcional): “¿Cómo haría de mi disciplina un arte?”</p> <p>* Contraargumento (opcional – para hacer transición al cuerpo argumentativo):</p> <p>Aunque el sistema educativo esté pensado para adiestrar más que para educar... (puede mirarse p. 30 del texto base, “La lámpara maravillosa”)</p>
TESIS	La Terapia Ocupacional puedo convertirla en un arte
CUERPO ARGUMENTATIVO (EJEMPLO) (se recomienda un párrafo por cada argumento)	<p>Argumento1 - ...es posible conquistando la felicidad a través del encuentro conmigo mismo, lo que implica que me sienta a gusto con mi futura profesión (puede mirarse p. 26 del texto base). Y, precisamente, escogí Terapia Ocupacional no porque fuera rentable... por la posibilidad de acercarme a otro ser humano... pues como plantea Ospina “no se trata de escoger profesiones rentables, sino de volver rentable cualquier profesión” (p.27). Por eso, convertir mi disciplina en un arte es apuntar a ejercerla con el candor vivo de la pasión, con la magia de la imaginación... acercándome a cada paciente como a un ser integral, como ese lienzo en el que plasmaré mi quehacer con los colores cálidos del amor, el compromiso y la responsabilidad social...</p> <p>Argumento 2 - ... pero no basta solo con ser un experto en mi profesión. Es importante permitirme la exploración de otros mundos, de otras disciplinas, que me posibiliten enriquecer mi formación. Y ello a través de los libros, pues como bien lo afirma Ospina “[...] no son solo imaginación, también son memoria y pensamiento, sabiduría [...]” (p. 93) misma que junto al conocimiento de mi disciplina me facilita convertirla en un arte de reconocimiento y de sensibilidad ante la condición humana. Bien lo dice Ospina, “el que abre un libro ha encendido una lámpara maravillosa” (p. 98), una lámpara que ilumina los recovecos más oscuros de mi arte, de mi profesión, que me acerca al maravilloso misterio que es la complejidad humana reflejada en cada paciente, reflejada en mí mismo...</p>
CONCLUSIÓN (en un párrafo)	<p>Retomar argumentos y tesis para concluir el texto... puede plantearse una pregunta de reflexión para cerrar (esta es solo una idea a propósito del texto base... de esta puede desprenderse un buen cierre)</p> <p>“No importa cuál sea la disciplina escogida, si corresponde a una vocación terminará haciendo de ella un verdadero arte” (p. 77)</p>

Tabla 6. Testimonio estudiante I.M.

Escribir el ensayo de la lámpara maravillosa, fue una experiencia inolvidable en primera instancia por que hice dos tipos de ensayos uno de cómo los medios de comunicación influyen en las personas y el otro de lo feliz que me siento estudiando terapia ocupacion, pues como decía el autor no se trata de ser profesionales sino profesionales felices de la carrera que escogió, el libro tiene contenido muy importante y sobretodo verdadero, basado de experiencias que de un modo a otro, es lo que estamos viviendo día a día y que nos identifica a muchos adolescentes que estamos en formación.

Tabla 7. Testimonio estudiante G.L.

Realizar el ensayo sobre la lámpara maravillosa fue muy enriquecedor e importante porque me permitió adquirir mas conocimientos de palabras, frases y realidades muy concretas especiales frente a la enseñanza, el lenguaje y el aprendizaje, a redescubrir el valor esencial de elegir siempre aquello que se quiere, se siente y se ama en este caso la Terapia Ocupacional, en la cual aprendo y amplío conocimientos teóricos y prácticos para dar más calidad a mi ser y hacer. Fue una excelente experiencia.

Referencias

- Carlino, P. (2007). *Leer y escribir en la universidad: Escribir y leer en la universidad: responsabilidad compartida entre alumnos, docentes e instituciones. Colección Textos en Contexto nº 6.* Buenos Aires (Argentina): Asociación Internacional de Lectura.
- Ospina, W. (03 de julio de 2011). El arte de la salud. El Tiempo. Recuperado de: <https://www.elespectador.com/opinion/el-arte-de-la-salud-columna-281536>
- Ospina, W. (2013). *La Lámpara Maravillosa.* Penguin Random House Grupo Editorial Colombia.
- Peñuela-Olaya MA. (2010). Una visión humanista sobre el campo de la salud. *Perinatol Reprod Hum [Internet] 2010 [Citado 24 Nov 2017]; 24 (4): 265-271.* Disponible en: [http:// www.medigraphic.com/inper](http://www.medigraphic.com/inper)
- Rodilla, B. (2003). Lo literario como fuente de inspiración para el lenguaje médico. *Panacea.* 4. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/237790946_Lo_literario_como_fuente_de_inspiracion_para_el_lenguaje_medico 18/04/2018 - 11:50

Vásquez, F. (2006). La Enseña literaria: Crítica y Didáctica de la Literatura.
Bogotá.

27.

**TUTORÍAS ENTRE LO IDEAL Y LO REAL: REFLEXIONES A PARTIR DE LA
LICENCIATURA EN CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN, UNIVERSIDAD
AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA**

Mtra. Elsa Del Carmen Villegas Morán

Mtra. Yazmín Vargas

Dra. Graciela Paz Alvarado

Catedráticos de la Universidad Autónoma de Baja California

Facultad de Ciencias Humanas

Blvd. Castellón s/n Col Esperanza Agrícola

elsahermanito@yahoo.com

yazmin@uabc.edu.mx

greispaz@yahoo.com.mx

RESUMEN

Los cambios en planes y programas en busca de la obtención de una mayor calidad educativa han llevado a crear nuevas figuras docentes que si bien han sido entendidas en esencia se enfrentan a una realidad distinta en nuestros campus universitarios

Este trabajo es una reflexión que permite realizar propuestas estratégicas para el desarrollo de la actividad tutorial partiendo de consideraciones sobre la labor de tutorial que se realiza actualmente dentro de la Licenciatura en Comunicación de la Facultad de Ciencias Humanas, comparando las propuestas de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) sobre las tutorías y su práctica en el día a día dentro de la citada licenciatura.

PALABRAS CLAVE: Tutorías, práctica, rezago.

I INTRODUCCIÓN

La sociedad del siglo XXI presenta una nueva dinámica sustentada fundamentalmente en el conocimiento, por lo cual las Instituciones de Educación Superior (IES) mexicanas buscan responder al reto de formar profesionistas con excelencia académica, respaldados en valores y comprometidos con su entorno por lo que requieren transformar la forma en que operan y la vinculación que guardan con la sociedad.

El Banco Mundial en su informe 2007 indica que se debe invertir en los jóvenes impactando de esta manera en la sociedad. Reconoce pues la necesidad de reorientar las políticas institucionales en torno a las siguientes temáticas: Oportunidades de salud y educación, capacidad de toma de decisiones, uso de la información y segundas oportunidades.

Sin embargo, según la Encuesta Nacional de la Juventud en México el 56.15 % de los jóvenes habrá dejado de estudiar al cumplir los 16 años, y en general no considera que el estudiar le permitirá obtener un trabajo mejor remunerado. Esta encuesta muestra incertidumbre del joven mexicano ante el porvenir inclusive señalan que el futuro es tan dudoso que es mejor vivir al día (49 %) De esta manera los jóvenes se enfrentan a un mundo en desesperanza donde consideran que no vale la pena el esfuerzo del estudio. Por otro lado en nuestro país solo el 5.3% de los jóvenes estudian y trabajan mientras que un 22 % permanecen inactivos enfatizándose esto en las mujeres (IMJUVEN: 2010)

A pesar de las modificaciones en las políticas educativas en México persiste el rezago social a través de el escaso ingreso de los jóvenes a la educación media y superior, o bien, el abandono provocado tanto por la falta de apoyo como por los problemas económicos y la consideración de que la educación realmente no les traerá un mejor futuro (IMJUVEN, 2010). Por el contrario podemos constatar que sólo grupos y sectores poderosos de la sociedad han tenido control sobre educación utilizándola como herramienta que refuerza las formas existentes de control y desigualdad.

Ante los retos que nos plantea la educación del siglo XXI las instituciones de educación superior hacen esfuerzos por superar los obstáculos que genera la sociedad mexicana.

En el año 2000 el Programa de Desarrollo Educativo generado por la administración federal señalaba como una de las líneas estratégicas de acción la incorporación de las universidades a un sistema centrado en el aprendizaje “caracterizado por la innovación, la flexibilidad y la movilidad estudiantil” (Programa de Desarrollo Educativo; citado por Comité de Tutorías, 2005, p. 5) para lo cual la Facultad de Ciencias Humanas que se había iniciado el plan flexible en el semestre 1993-2 implementa el sistema de tutorías como un apoyo de orientación para el estudiante.

Díaz de Cossío señalaba en 2002 (citado por ANUIES, 2002, p.17) que entre los problemas más frecuentes en las instituciones de educación superior de México se encontraban: la deserción escolar definida como “el abandono que hace el alumno de los cursos o carrera a los que se ha inscrito dejando de asistir a clase y de cumplir obligaciones fijadas” y el rezago académico precisado como “el atraso en la inscripción de las asignaturas subsecuentes del plan de estudios al término de un periodo lectivo” generando esto bajos índices de eficiencia terminal que se puntualiza como la relación cuantitativa entre los alumnos que ingresan y los que egresan de una misma cohorte”, indicando que de cada 100 estudiantes que iniciaban en ese año solamente entre 50 y 60 concluían su licenciatura y 20 se titularían, por lo que Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) consideró la actividad de tutorías como una labor esencial para atacar de frente éste problema (ANUIES, 2002). Se reconoce entonces la labor tutorial como una actividad con gran potencial para reducir el problema de abandono escolar así ANUIES señala que es necesario

Apoyar a los alumnos de las IES (Instituciones de Educación Superior), con programas de tutoría y desarrollo integral, diseñados e implementados por las mismas, de suerte que una elevada proporción de ellos culmine sus estudios en el plazo previsto y logre los objetivos de formación establecidos en los planes y programas de estudio (ANUIES, 2000)

De esta manera la actividad de tutoría se muestra como una propuesta para solucionar problemas como el abandono escolar y lograr un desarrollo integral que permita un óptimo aprovechamiento de la educación obtenida para su aplicación en el contexto real.

II DESARROLLO

ANUIES (2000) consideran las tutorías como:

Un proceso de acompañamiento durante la formación de los estudiantes que se concreta mediante la atención personalizada a un alumno o a un grupo reducido de alumnos por parte de académicos competentes y formados en ésta función apoyándose conceptualmente en las teorías del aprendizaje.

Se destaca dentro de esta visión la autorrealización y desarrollo del alumno, planteando que la educación debe ser centrada en la enseñanza del alumno, para lo cual define que la función del maestro es la de un terapeuta, facilitador, que va a crear un clima favorable de aprendizaje, le otorgará confianza plena durante todo el proceso de enseñanza. Así se propone una educación más allá de los contenidos, pues plantea el aprendizaje vivencial, en el que existe un compromiso personal y pone en juego factores afectivos y cognoscitivos que facilitan el aprendizaje.

Consideran que los profesores deben implicarse en situaciones formales y no formales de aprendizaje, con sus estudiantes así como con sus tutorados. En este sentido se rescata la importancia del aprendizaje autónomo, ya que el estudiante, en lo individual o en grupo, dirige, desarrolla y evalúa sus actividades de aprendizaje.

Este tipo de aprendizaje aunque por sí solo implique individualidad del alumno, demanda la colaboración y apoyo de todos los miembros del grupo, de profesores, de compañeros de otros grupos o de cursos más avanzados, como lo explicó Vygotski con el concepto de zona de desarrollo próximo. Envuelve pues el acompañamiento de sus tutores, para que guíen y refuercen, el proceso de aprendizaje.

El Manual de Fundamentación y Operatividad de Tutorías de la Facultad Autónoma de Baja California señala el tutelaje como una práctica fundamental dentro de la cual se agrupan tres objetivos básicos: primero, el desarrollo de valores, hábitos y actitudes positivos que se requieren dentro del desempeño tanto social como académico; como un segundo objetivo señala el incremento la probabilidad de tener éxito en el estudio y por último el reconocimiento de las características del plan de estudios, modalidades de estudio y acreditación para la mejor toma de decisiones (Programa de desarrollo Educativo; citado por Comité de Tutorías, 2005, p. 10)

Sin embargo, en la realidad dentro de la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación Facultad de Ciencias Humanas las tutorías se realizan otorgando a los alumnos información sencilla y concentrada, a través de escasos contactos lo que provoca que no se llenen las necesidades y expectativas de los alumnos.

De ésta manera la información otorgada puede considerarse “indebidamente dominante” pues se ve sometida a las fuerzas de producción escolar donde el egreso es un valor mucho más grande que las expectativas individuales. Así en la dinámica de los escasos contactos y la premura que imponen los procesos de inscripción, labor principal del tutor en la Facultad de Ciencias Humanas, el tutor llega a realizar elecciones que le corresponden al alumno. Dejando muy lejos la idea inicial de Honoré (1980) quien señalaba que en la tutoría debe existir una relación compartida “se trata de cultivar juntos todas las posibilidades de adquisición u expresión, de compartir la obra cultural en un esfuerzo común de comprensión, de significación, de renovación, a veces de creación” (p.27)

Convirtiéndose así en una situación injusta para los tutorados que son guiados en rebaño ya que inclusive algunas actividades tutoriales se imparten en grupo siendo dirigidos hacia ciertas áreas, actividades y decisiones específicas, provocando la insatisfacción de las expectativas de los alumnos, siendo estos factores reconocidos como generadores de la deserción escolar.

Dentro de la Facultad de Ciencias Humanas los tutores no son elegidos por los alumnos y en el caso de tener problemas para acercarse a su tutor, ya sea por afinidad personal, académica o bien por problemas de horario, los cambios son

difíciles ya que existe un protocolo y fechas establecidas que llevará a los participantes a la simulación: obtener información y apoyo de otro tutor o alumno, o bien dejar horarios por debajo de las puertas.

La imposibilidad del alumno para elegir tutor implicará posteriormente problemas ya que es necesario que entre uno y otro exista compatibilidad y empatía por lo cual la diferencia de intereses profesionales y académicos así como la falta de confianza en la interrelación entorpece enormemente el acompañamiento tutorial. Por su parte, ANUIES (2008) señala que para la asignación deben equipararse los perfiles de tutores y tutorados, teniendo en cuenta áreas de especialización del tutor y rendimiento escolar de los alumnos y no de manera aleatoria considerando lo administrativo como eje principal para este ejercicio, como sucede en la Facultad de Ciencias Humanas.

Es necesario reconocer que ante el aumento de ingreso de estudiantes existe una mayor heterogeneidad en ellos, características diferenciales, por otro lado a través del plan flexible y por competencias han aumentado las posibilidades de, áreas y modalidades de acreditación lo que implica para el tutor manejar un gran flujo de información, mediarla y llevarla a los alumnos de manera especializada conforme a sus intereses y requerimientos.

Nos podemos dar cuenta que en la práctica de tutorías que se realiza en la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación (LCC) de la Facultad de Ciencias Humanas, los tutores no siempre reconocen su papel de mediador principal convirtiéndose más bien en un nudo informativo donde constantemente los mensajes quedan estancados o bien ocultos a sus usuarios finales, desgraciadamente alguna de la información mencionada difícilmente la proporcionará alguna persona que no sea el tutor como: fechas y proceso de cambio de tutor, materias a elegir en otra facultad, modalidades de estudio, modalidades de acreditación, actividades académicas extraescolares, movilidad estudiantil y apoyos de las instancias universitarias, por lo cual surgen espontáneamente alumnos de semestres avanzados quienes llegan a otorgar guías de acción basadas en sus experiencias personales.

De igual manera, dentro de estos escasos contactos que nacen específicamente del proceso de inscripción, el tutor en la LCC obtiene información importante de los alumnos que después no hace llegar a las instancias correspondientes ya que no existen los procesos establecidos para ello.

Es de notarse que tampoco la información administrativa circula adecuadamente para los tutores que permanecerán fuera de los cambios de salón, grupo o maestro. De manera similar la información académica a la que el tutor debería tener acceso para realizar este proceso de acompañamiento no está disponible directamente y tendrá en su caso, que solicitarla a otras instancias.

Sabemos que el conocer la trayectoria escolar de los alumnos permite al tutor identificar fortalezas y debilidades de éstos, ésta información permitirá al tutor, de manera más objetiva, crear planes y estrategias adecuadas a cada alumno, por lo tanto al no tener esta información el tutor depende totalmente de la información escolar que el alumno pueda recolectar y otorgar antes de llegar a la entrevista. Por otro lado, los tutores consideran que el alumno tendrá otras muchas vías para obtener la información que requiere o bien que el alumno no requiere información o no está interesado ya que las convocatorias a reuniones con los alumnos no siempre son atendidas

La Universidad Autónoma de Baja California (UABC, 2011) fija que la tutoría la ejerce un docente "quien cuenta con la capacitación, las habilidades y aptitudes necesarias". Sin embargo, es importante notar que en la Facultad de Ciencias Humanas la capacitación para ser tutor, aunque señalada claramente, no es una condición necesaria ya que no existe una forma de acreditación de maestros como tutores y si bien existe un manual de tutorías aprobado por el Consejo Técnico en diciembre del 2004, este no es conocido por quienes ejercen esta labor. De igual manera los encuentros que se realizan sobre tutorías no se han traducido en una práctica tutelar distinta sino son más bien una válvula de escape donde los tutores expresan sus experiencias.

Debido a que los tutores de la LCC de la Facultad de Ciencias Humanas no han sido capacitados en la docencia temáticas como: integración a la vida universitaria, motivación, proyectos de vida, auto evaluación del aprendizaje,

técnicas y estrategias de aprendizaje y administración del tiempo no son tocadas dentro de la tutoría y de presentar un problema serán enviados al departamento psicopedagógico.

Dicha realidad se muestra muy lejana a la propuesta de Alcántara Santuario (1990, p 51) donde señala que:

La tutorías es una forma de atención educativa donde el profesor brinda su apoyo al estudiante de manera sistemática, por medio de la estructuración de objetivos, programas de organización por áreas, técnicas de enseñanza apropiadas conforme a ciertos criterios y mecanismos de monitoreo y control entre otros.

Dentro de la LCC de la Facultad de Ciencias Humanas no es posible constatar si desde la implementación del programa de tutorías en el periodo 1993-2, se ha reducido el abandono escolar o el rezago, sin estos datos, el tutor no tiene las herramientas para desarrollar de de manera adecuada su actividad. Tal y como ANUIES (2008), lo señala al indicar que “deben establecerse métodos e instrumentos que permitan conocer su impacto [el de las tutorías] en términos del rendimiento académico” (la aclaración es nuestra).

Si bien reconocemos que tanto el abandono escolar como el rezago académico son problemas multicausales y que inciden en ellos factores como: características individuales de los estudiantes, problemas económicos sociales y familiares así como la desventaja educativa y cultural, es innegable el papel que podrían jugar las tutorías, por lo que el monitoreo de la actividad tutorial y la posterior publicación de los datos permitirá identificar el impacto real de las tutorías y en su caso introducir estrategias que permitan a través del proceso tutorial reducir los índices de deserción y rezago y por tanto incrementar la eficiencia terminal.

Otro giro negativo de la inexistencia de mecanismos de evaluación dentro de la LCC de la Facultad de Ciencias Humanas es que el profesor-tutor no se ve obligado a cumplir con las labores que le han sido encomendadas y en algunos casos ceden esta actividad a otros profesores de tiempo completo o bien al encargado del departamento de Tutorías; sin embargo, el profesor-tutor conserva su nombramiento administrativamente como requisito para lograr el Perfil deseable

marcado por el Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP) a través del cual se obtendrán beneficios económicos.

Esta situación es el resultado de las múltiples actividades que debe de realizar un Profesor de Tiempo Completo (PTC) como la formación, investigación, gestión y docencia, más si pretende obtener o conservar el reconocimiento al perfil deseable PROMEP.

Por ejemplo, en lo relacionado a la primera actividad, la formación, el 80% de los PTC de la LCC se encuentran actualmente realizando estudios doctorales, mientras que en lo concerniente a la investigación, el 83.33% de los PTC forman parte de Cuerpos Académicos ya sea en calidad de miembros o colaboradores, además participan en proyectos de investigación que se encuentran registrados ante la Coordinación de Posgrado e Investigación .

Con respecto a la gestión, los académicos se encuentran en constante asistencia a congresos y en la permanente producción de artículos académicos, dentro de ésta actividad se encuentran también las labores de coordinación en distintas áreas.

Las horas clase son una labor sustantiva de la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación y van desde 12 horas a la semana como mínimo por PTC hasta 20 horas como máximo, sin considerar las horas que se imparten en posgrados.

Por lo tanto, la actividad de tutorías no será entonces tarea sustantiva en esta licenciatura sino una más a la que se tendrá que poner atención a un número de alumnos que varía desde 5 hasta 70. Esto aunado a la falta de interés de parte de algunos estudiantes lleva con facilidad al fracaso de la práctica tutorial.

Dentro de la Licenciatura en Comunicación se atienden en 2011 a 433 alumnos en tronco común y 449 que se encuentran en el área disciplinaria y profesional (UABC, 2011). Debido al gran número de alumnos y al reducido número de Profesores de Tiempo Completo (8) que en la actualidad se encuentran físicamente en la Facultad de Ciencias Humanas, existen tutores que no son Profesores tiempo Completo, es decir que colaboran siendo investigadores, profesores de asignatura o analistas, por lo que se requiere con claridad diseñar

estrategias, espacios y disposición de tiempos que faciliten a éstos docentes impartir este servicio.

Ya que teóricamente se considera que en la formación de los estudiantes, los profesores asumen tanto competencias científico-metodológicas como competencias didácticas de la planeación y evaluación. Santos Guerra (1990) señala que, “el profesor ha de ser un conocedor de la disciplina que desarrolla, permanentemente abierto al camino de la investigación y a la actualización del conocimiento” (p.51). Debe estar atento a todo lo que sucede en el aula, al cómo aprenden los alumnos, alerta ante diferentes problemáticas planteando estrategias de intervención, dentro del tiempo estipulado para las tutorías, y si lo requieren los alumnos, extender ese tiempo.

Siendo la falta de tiempo y el exceso de alumnos un situaciones reconocidas como generadoras de dificultades, así se considera que “el elevado número de estudiantes en contraste con el número reducido de tutores capacitados así como la falta de precisión en la definición de las tareas del tutor dificulta en muchos casos la labor de tutorías” (Reyes Lizalde citado por ANUIES, 2008)

Otro elemento a notar es que ANUIES (2008) considera que los alumnos de nuevo ingreso son más vulnerables en términos de deserción, y específicamente es en este momento cuando en la Facultad de Ciencias Humanas se imparte la tutoría de manera grupal, otorgando a un tutor a todos los alumnos de nuevo ingreso. Es de reconocer que si bien la planta académica y la comunidad universitaria en general se ve beneficiada cuando un PTC logra el grado de doctor, esto no está necesariamente relacionado con un efectivo desempeño como tutor ya que en muchos casos tendrá menos tiempo real para dedicar a ésta actividad, además de que los conocimientos científicos no serán suficientes para realizar la actividad de tutorías, que como hemos dicho requiere también experiencia pedagógica y formación.

Por último se presenta aquí un cuadro comparativo de las situaciones ideales propuestas por ANUIES y las situaciones reales de la Licenciatura en Comunicación de la Facultad de Ciencias Humanas

IDEAL	REAL
ASIGNACIÓN	
Selectiva identificando perfiles y necesidades	Aleatoria, basada en situaciones administrativas y necesidades de puntuación del profesor
IMPARTICIÓN	
Sólo Profesores de tiempo completo	Profesores de tiempo completo, analistas, profesores de asignatura e investigadores
Acompañamiento durante toda la carrera	Apoyo semestral al momento de la inscripción
Se requiere información del tutorado	No es posible acceder a la información del tutorado
Número reducido de estudiantes	Número máximo de estudiantes
PREPARACIÓN	
Sistemática a través de cursos de capacitación y habilitación	Voluntarias a través de cursos esporádicos
EVALUACIÓN	
Permanente que permita la modificación de las acciones	Ninguna

Elaboración propia a partir de observación realizada

III CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

Para concluir señalaremos que las tutorías implican pues una labor no sólo informativa sino formativa más allá de lo académico hasta lograr ser un apoyo al desenvolvimiento de la persona en todas sus dimensiones

Es necesario reconocer que el ser formador-tutor no es espontáneo, sino que al igual que otras actividades solicitadas al catedrático actual como la investigación y la docencia requieren ser aprendida y cultivada.

Como propuestas pensamos que es determinante reconocer el papel del alumno en el proceso, aplicación y desarrollo de su vida académica, por lo que en la labor tutorial se debe evitar tanto el dominio como la dependencia, para lo cual el docente debe ser capacitado para evitar el papel de un sujeto dador de la verdad y alumnos como receptores dependientes sin necesidades e intereses propios.

Así el alumno debe ser visto como un interlocutor activo con capacidad para generar respuestas de acuerdo a sus necesidades e inquietudes.

Asimismo se debe reconocer a los alumnos como seres arraigados a una vida cotidiana que los une a idiosincrasias, mentalidades y actitudes creativas y productivas que habrán de ser sopesadas y aprovechadas para el mejor desarrollo académico

Se deben plantear y gestar acciones de comunicación que influyan en la implementación de acciones para el mejoramiento de los estudiantes, evitando así la parálisis social llegando a la innovación y la creatividad. Deberán al mismo tiempo describirse con mayor claridad las estrategias de comunicación a seguir dentro de la labor tutorial.

El problema no es volver sencillo un mensaje sino buscar las mediaciones adecuadas reconociendo las necesidades de los alumnos

Se busca desde la labor de tutorías promover identidades sociales, culturales, individuales en pos de mejorar las posibilidades de desempeño de los alumnos tanto dentro del ámbito académico como profesional, para lo cual será necesario la regulación, es decir, el establecimiento de programas específicos más allá del proceso de inscripción.

VI BIBLIOGRAFÍA

ANUIES (1990), *La Educación Superior en el Siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo*, documento aprobado en la XXX Sesión Ordinaria de la Asamblea General de la ANUIES, Universidad Veracruzana e Instituto Tecnológico de Veracruz.

ANUIES (2000), *Programas institucionales de tutoría: una propuesta para su organización y funcionamiento en las IES*, ANUIES, México.

ANUIES (2002), *Programas Institucionales de Tutoría. Una propuesta de la ANUIES para su organización y funcionamiento en las instituciones de educación superior*, ANUIES, Colección de Biblioteca de Educación Superior, México.

Arredondo López, J.D. (2008), *La tutoría a estudiantes de Economía de la Universidad de Sonora*. Edición electrónica gratuita en:

www.eumed.net/tesis/2008jidal/ consultada el 10 de mayo 2011.

ANUIES (2008), *El papel del profesor tutor en el marco de la nueva dinámica institucional*, ANUIES, México.

Alcántara Santuario, A., (1990) "Consideraciones sobre la tutoría en la docencia universitaria", en *Perfiles Educativos*, núms. 49-50, julio-diciembre, México, CISE-UNAM, p. 51-55.

Banco Mundial (2007), *Informe sobre el desarrollo Mundial. El desarrollo y la próxima generación* consultado en <http://web.worldbank.org> el 6 marzo 2009

Calderón Hernández, J., (1990), *La Tutoría Académica. Definición de Conceptos Fundamentales*, México.

Comité de tutorías. Facultad de Ciencias Humanas UABC. (2005), *Sistema de Tutorías. Manuel: Fundamentación y Operatividad*. Depto de Diseño UABC, Mexicali, 2005.

Díaz de Cossío, R. (1998). "Los desafíos de la educación superior mexicana", *Revista de Educación Superior*. No. 106. Abril-junio. México. ANUIES. pp. 5-12.

Gimeno Sacristán, J. Y Pérez Gómez A, (1989), *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Akal Universitaria. Madrid, España.

Hernández, Hernández, T.B. (2010), *La función estratégica de la comunicación en el desarrollo sustentable*, Edición gratuita, Texto completo en www.eumed.net/tesis/2010/tbhb/

Honoré Bernard (1980), *Para una teoría de la formación. Dinámica de la formatividad*. Narcea S.A. de ediciones, Madrid.

Instituto Mexicano de la Juventud (2010), *Investigación*. consultado en <http://www.cendoc.imjuventud.gob.mx/investigación/> el 6 de marzo 2010

Organización Iberoamericana de la Juventud (2004), *Juventud en Iberoamérica tendencias y urgencias*. Santiago de Chile. Consultado en www.oij.org/documentos/ el 4 mayo 2008.

Rogers, C. (2000), *El proceso de convertirse en persona: mi técnica terapéutica*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.

Rogers, C., Freiberg, H. Jerome (1996), *Libertad y creatividad en la educación*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.

Romero Pérez, Clara (2000), *El Conocimiento del Tiempo Educativo*. Alertes Psicopedagogía. Barcelona, España.

Santrock, J. (2006), *Psicología de la educación*. Barcelona: McGrawHill Interamericana.

UABC (2011), *Población Estudiantil Licenciatura y Posgrado*. recuperado 14 mayo 2011 en:

http://csege.uabc.mx/index.php?option=com_jdownloads&Itemid=74&task=viewcategory&catid=9

UABC (2011), *Agenda Universitaria*.UABC, México

JÓVENES INVESTIGADORES Y CIBERCULTUR@. EXPERIENCIAS DESDE LA PRÁCTICA PROFESIONAL DOCENTE

Julieta López Zamora

Julieta_lz@uabc.edu.mx

Facultad de Pedagogía e Innovación Educativa

Universidad Autónoma de Baja California

Mexicali, Baja California, México

Clotilde Lomeli Agruel

cotylomeli@uabc.edu.mx

Facultad de Pedagogía e Innovación Educativa

Universidad Autónoma de Baja California

Mexicali, Baja California, México

Resumen

El texto comparte la experiencia de trabajo con comunidades de investigación, desde la perspectiva del método de investigación-acción y la cibercultur@, de alumnos que cursan la Licenciatura en Docencia de la Lengua y Literatura en la Facultad de Pedagogía e Innovación Educativa (FPIE), de la Universidad Autónoma de Baja California, México, quienes durante tres semestres consecutivos realizan investigaciones sobre su práctica profesional docente en instituciones del sistema educativo (secundaria y bachillerato).

En un primer momento se presenta la experiencia de trabajo colaborativo de los docentes de la FPIE, para el diseño e implementación de las asignaturas relacionadas a la práctica docente y a la metodología de la investigación. En un segundo momento se aborda la experiencia de trabajo en las asignaturas de Metodología de la Investigación, Taller de Actividades Didácticas y Producción de

Textos Académicos, las tres asociadas a las prácticas profesionales, donde los alumnos integran grupos de investigación como una estrategia de generación y transmisión de conocimiento. Y en un tercer momento se muestra la estrategia de divulgación del conocimiento.

Palabras clave

Investigación-acción, comunidades de investigación, jóvenes investigadores, cibercultur@

Abstract

The text shares the experience of working with research communities, from the perspective of action research method and cibercultur@, of students who take the Bachelor's Degree in Teaching Language and Literature in the Faculty of Pedagogy and Educational Innovation, of the Autonomous University of Baja California, Mexico, who during three consecutive semesters they carry out investigations about his teaching professional practice in institutions of the educational system (secondary and high school).

At first, the experience of collaborative work of FPIE teachers is presented, for the design and implementation of learning units related to the teaching practice and methodology of the investigation. In a second moment the work experience in the learning units of Research Methodology, Didactic Activities Workshop and Production of Academic Texts, is addressed. The three associated with professional practices where students are part of research groups as a strategy of generation and transmission of knowledge. And in a third moment the knowledge divulgation strategy is shown.

Keywords:

Action research, research communities, young researchers, cibercultur@.

Las prácticas profesionales implican el enfrentamiento del alumno a realidades distintas a las vistas en teoría, un tema en sí complejo. Aunado a esto, se inician en la investigación educativa, por lo que el trabajo en comunidades de investigación es un apoyo importante para la sinergia de ambas actividades.

La metodología de trabajo tiene base en la propuesta teórica de cibercultur@, de Jorge González, que plantea la aplicación de categorías científicas para la

comprensión y mejoramiento de la organización del conocimiento y del trabajo. Esta propuesta permite la conexión entre cada integrante y favorece la expansión del conocimiento hacia fuera del grupo de investigación, por lo que también aquí se presentan las implicaciones que tendría esta perspectiva relativamente nueva, en el campo de la práctica docente y la investigación educativa. En el mismo nivel de importancia, se trabaja con la investigación-acción en el aula, un camino viable para hacer cibercultur@. Así, estas dos perspectivas convergen para la apuesta hacia el desarrollo y el cambio social desde la investigación.

Las comunidades de investigación son parte importante del trabajo con “Cibercultur@”, una propuesta que afirma que en la construcción del vínculo social hay un componente tridimensional que está formado por la información, por la comunicación y por el conocimiento. Esta propuesta teórica es relativamente nueva, surge en los años ochenta en el campo de la comunicación, sin embargo, a finales de los años noventa se apuesta por el trabajo inter y multidisciplinar, por lo que la teoría se expande hacia otros ámbitos de estudio. En la docencia es una innovación que fortalece el aprendizaje del profesor practicante para abordar problemas educativos de su actividad cotidiana, además de propiciar el diálogo a partir de la divulgación del conocimiento generado.

El texto presenta una parte sustancial de la formación profesional de los alumnos de la Licenciatura en Docencia de la Lengua y Literatura, quienes, al iniciar sus prácticas profesionales, en la etapa terminal de la carrera, también se inician en la investigación sobre la realidad que viven en las aulas, en la institución y en el sistema educativo en general. En este contexto, el trabajo con comunidades de investigación, la cibercultur@, fortalece las bases para poder detectar ciertas problemáticas de la práctica docente, mismas que son apoyadas por el conocimiento que han adquirido a lo largo de su formación profesional.

La cibercultur@ y las comunidades de investigación

La construcción de comunidades emergentes de investigación, es parte fundamental del trabajo con “Cibercultur@”, una propuesta que afirma que en la construcción del vínculo social (toda sociedad existente, existida o existible) hay un

componente tridimensional que está formada por la información, por la comunicación y por el conocimiento. Tiene su base en la teoría de sistemas complejos de Rolando García, misma que parte de la epistemología Constructivista Piagetiana (González, Amozurrutia y Mass, 2007, p.22), que se concentra en responder las preguntas de ¿qué conocemos? y ¿cómo conocemos?

La principal aportación de dicha teoría es sobre la efectividad de los trabajos interdisciplinarios, donde el punto de vista u opinión de cada uno de sus nodos (docente investigador) aporta y construye conocimiento. Por lo tanto, de acuerdo a González, Amozurrutia y Mass (2007, p. 29), hacer cibercultur@ requiere de la conectividad, construcción, mantenimiento y expansión de los vínculos entre todos los elementos-investigadores del sistema y el incremento de los contactos que ligan a cada participante con los otros frente a los problemas de investigación; aquí los otros son los compañeros docentes que forman parte de la comunidad. El reto es aprender a escuchar y transformar las formas normales en que los integrantes del grupo se comunican para desarrollar investigaciones e intervenciones educativas exitosas; la cultura de comunicación para la organización de acciones en la práctica docente.

Hacer cibercultur@ además requiere de la investigación-acción (en el aula), ya que tiene su mayor repercusión en la acción docente, al detectar las principales problemáticas de enseñanza-aprendizaje que enfrenten los alumnos, para concretar hipótesis y buscar posibles soluciones. El trabajo con comunidades de investigación les da las herramientas a los docentes practicantes para poder detectar ciertas problemáticas de su práctica, mismas que son reforzadas por las herramientas y el conocimiento que han adquirido durante su formación profesional.

Este proceso de investigación-acción constituye un proceso continuo, una espiral donde se van dando los momentos de problematización, diagnóstico, diseño de una propuesta de cambio, aplicación de la propuesta y evaluación, para luego reiniciar un nuevo circuito partiendo de una nueva situación problemática (Gómez y Macedo, 2007, p.1). El trabajo se realiza en acompañamiento, donde cada uno de los practicantes que integra el equipo, va compartiendo sus experiencias y nutriendo así el trabajo individual y grupal.

Sin duda este es el momento donde se hace un gran esfuerzo por que el alumno practicante y joven investigador, logre conjugar la teoría y la práctica (Moreno, 2005) y donde es imprescindible que encuentre los beneficios de la investigación educativa, de la importancia de investigar los sucesos socioculturales de su entorno y de hacerlo de manera colaborativa, ya que la investigación-acción, basada en la cibercultur@, se centra en la posibilidad de aplicar categorías científicas para la comprensión y mejoramiento de la organización del conocimiento y del trabajo, partiendo del trabajo en grupo. Los alumnos si bien llevan un documento de investigación de manera individual, en la asignatura de investigación trabajan colaborativamente, el diálogo les permite perfeccionar la didáctica de la especialidad y por lo tanto su práctica docente y la investigación realizada sobre la misma.

Para trabajar con la investigación-acción es necesario que el docente practicante se motive y le guste, se involucre en el trabajo y también involucre a otros compañeros, ya que esto conlleva a ver el problema desde varios puntos de vista, a aprender a ser evaluado por los demás, a evaluar su propio trabajo y a mantener vínculos de colaboración con otros colegas (Gómez y Macedo, 2007, p.39). Una de las razones más importantes para animar a los practicantes a convertirse en investigadores en y de su propia práctica, es que les proporciona la experiencia directa de lo que significa involucrarse en el aprendizaje de la investigación.

El trabajo con la investigación-acción (Fierro, Fortoul, y Rosas, 2005), específicamente con la construcción de comunidades de investigación, requiere que la institución educativa funja como una comunidad donde los participantes se involucran en actividades en común, con el objetivo de crear procedimientos para el salón de clases que puedan de manera subsecuente ser llevados a cabo por muchos maestros en otros salones, este es el reto, que el trabajo grupal de la asignatura trascienda el salón de clase y una vez que los practicantes estén en el campo laboral puedan replicar esta forma de trabajo.

Aquí es importante aclarar que el aprendizaje que se da en una comunidad de indagación no es un fin en sí mismo o el objetivo central de la actividad, sino un

aspecto intrínseco del trabajo en el contexto de actividades que trascienden el currículum prescrito (Wells y Mejía, 2005). Los docentes y su participación originan los cambios educativos, nadie mejor que ellos saben cómo funciona realmente la escuela.

De acuerdo al ARTÍCULO 3 del Reglamento Interno para las prácticas profesionales de la FPIE (2011, p. 4)

las prácticas profesionales tienen la finalidad de contribuir en la formación integral del alumno, las cuales le permiten ante realidades concretas, consolidar las competencias profesionales, enfrentándolos a situaciones reales de la práctica de su profesión; desarrollar habilidades para la solución de problemas; y reafirmar su compromiso social y ético.

Los alumnos de la FPIE trabajan con la investigación-acción, específicamente con la construcción de comunidades de investigación donde la institución educativa puede ser concebida como una comunidad donde los participantes se involucran en actividades en común, con el objetivo de crear procedimientos para el salón de clases que puedan de manera subsecuente ser replicados por otros docentes.

Estudiantes y entornos de información, comunicación y conocimiento

Una herramienta de trabajo que resulta clave para el trabajo de las comunidades de investigación que forman los estudiantes es el manejo de las Tecnología de la Información y la Comunicación. Los portafolios electrónicos donde se documenta la práctica profesional docente son una parte fundamental para compartir el trabajo docente. El desarrollo acelerado de la tecnología, sobre todo la enfocada a la información y la comunicación ha modificado las prácticas de las personas al contar con nuevas formas de comunicarse, interactuar y aprender. Estos cambios que se han propiciado también han dado pie a nuevas tendencias educativas que tienen como base el uso de medios tecnológicos para fines didácticos (Lomeli, López, Espinosa y Arriaga, 2015).

En este escenario, es imprescindible tomar en cuenta algunas variables para crear un buen entorno de comunicación al momento de diseñar materiales para

trabajar en la red, como lo son el sentido de interacción social, las herramientas de comunicación, las competencias tecnológicas de los estudiantes, así como el soporte y organización de los objetos de aprendizaje, todo esto pensado para estudiantes activos, colaborativos y participativos (Cabero, 2012).

E-Learnig. Nuevas prácticas de estudio

El uso de internet revolucionó las prácticas educativas. Las nuevas tecnologías son una herramienta que muchos docentes y estudiantes han incorporado en sus diversas prácticas. En el trabajo con comunidades de investigación, la conectividad es reforzada a través de distintos medios: El portafolio electrónico en WIX, las carpetas compartidas en Google Drive y grupo de Facebook.

Además de crear y reforzar puentes de comunicación entre los integrantes de la comunidad de investigación, el uso de estos medios tecnológicos facilita el autoestudio, al tener la información y la posibilidad de interacción desde cualquier espacio y en el tiempo deseado.

Así el e-learning (Electronic Learnig) se refiere a la educación a través de internet mediante distintas herramientas y software informáticos. Por lo que es una combinación entre la aplicación de tecnologías y la pedagogía. El aspecto pedagógico es abordado desde la tecnología educativa y la didáctica, y por otra parte el aspecto tecnológico está enfocado al uso de Tecnologías de la Información y la Comunicación.

De acuerdo a Cabero (2006, p.2) al e-learning se le ha llamado: Aprendizaje en red, teleformación, e-learning, aprendizaje virtual, etc. Todos estos términos se refieren a un modo de formación soportada en la red como tecnología de distribución de la información.

Gros (2011), identifica tres generaciones por las que ha pasado el e-learning: La Primera generación estaba centrada en los materiales, el cómo adaptar lo textual a la red. La segunda centrada en las plataformas y gestores idóneos y la tercera generación enfocada en el aprendizaje social, donde la colaboración y la flexibilidad son pieza clave para un mejor autoaprendizaje.

Son muchos los beneficios de esta estrategia de formación, como lo son la reducción de costos respecto a espacios y materiales, la rapidez de las comunicaciones y acceso en el tiempo requerido por el usuario, así como la flexibilidad en la agenda, ya que permite avanzar en el trabajo sin necesidad de coincidir con el grupo.

Las posibilidades que ofrece el E-Learning son muchas, sin embargo de acuerdo a Lomelí, López, Espinosa y Arriaga (2015), es relevante mencionar la brecha digital, un concepto abordado desde la década de los años noventa, que aunque muchos estudiosos ya han dado un salto y se están centrado en estudios con enfoque social, cultural, de ética y educación sobre el uso de las TIC, en América Latina persiste la diferencia abismal en cuanto al acceso a la infraestructura que permite la conectividad. Enfocando esto a la educación, es fundamental que como docente se tomen en cuenta las condiciones económicas de los estudiantes. Las interrogantes sobre el funcionamiento de las estrategias de clase tal vez sigan siendo las mismas que hace casi dos décadas ¿Alguno de los alumnos está en desventaja frente al grupo al momento de recomendarles un objeto de aprendizaje disponible en internet? ¿Cuentan todos los estudiantes con las habilidades suficientes respecto al manejo de las TIC?

Las TIC por lo tanto, son pieza clave para el funcionamiento de las comunidades de investigación que se promueve en la FPIE, al permitir la conectividad, la comunicación efectiva; la inmediatez al compartir los avances de investigación.

La ruta de trabajo con las comunidades de investigación

Como se ha mencionado, de manera institucional se buscó enlazar las asignaturas que abordan la metodología de la investigación, con la práctica profesional docente. Para establecer los criterios de trabajo, también los docentes formaron un grupo de trabajo para trazar la ruta que ayudaría a cumplir con el objetivo tanto de las prácticas, como de los cursos. Trabajo que se ha desarrollado a lo largo de 9 años y que tendrá su transformación, no su fin, en el año 2017 cuando egrese la última generación del Plan de Estudios 2004. Principalmente se aborda la experiencia de

los jóvenes investigadores, sobre el trabajo en comunidades de investigación a partir de las que se genera y comparte conocimiento para perfeccionar la didáctica de la especialidad y por lo tanto su práctica docente.

Para un mejor entendimiento de la operatividad de las asignaturas sobre investigación en relación a las prácticas profesionales docentes, es importante hacer un recorrido por el proceso que las ha transformado.

Los inicios del trabajo en equipo

Con el propósito de darle continuidad a los trabajos de mejora de la currícula y del desarrollo docente, durante los periodos intersemestrales se realizan actividades donde todos los docentes de la FPIE tienen la oportunidad de expresar sus inquietudes en relación a sus experiencias como docentes, con alumnos, materias y campo laboral. Con el objetivo de hacer las reuniones más especializadas, se crearon varios Ejes de conocimiento: *Eje de Práctica Escolar y Profesional*, Habilidades Intelectuales, Pedagógico, Psicopedagógico, Lengua y Literatura y el de Matemáticas.

En el año 2007, se llevaron a cabo las primeras reuniones del *Eje de Práctica Escolar y Profesional* con el propósito de sugerir un modelo de trabajo colaborativo y seguimiento, donde se tratan temas relacionados a: Conexión entre asignaturas, evitar repetición de contenidos en las mismas, así como la elaboración de trabajos y la necesidad de unificar criterios sobre su respectiva metodología. Se precisó que el Eje de Práctica Escolar es el rector de las demás asignaturas, debido a que es el que conduce al alumno a su práctica docente y finalmente lo encamina al desarrollo esperado de su práctica profesional.

Además del trabajo con todos los docentes, el Eje de Práctica trabajaba estrechamente con la Coordinación de Vinculación y Formación Profesional de la FPIE, para reforzar las estrategias de vinculación y de permanencia de contacto con el Sistema Educativo Estatal, promoviendo así las competencias de los alumnos para que pudieran realizar sus prácticas escolares y profesionales. Se realizó un convenio con las instituciones educativas vinculadas, donde se especifica, de manera general, las actividades que los alumnos realizarán, y la forma en que se

reglamentará las visitas a manera de práctica escolar y/o profesional de los alumnos a los centros escolares.

De la experiencia sobre el trabajo cooperativo entre docentes responsables de asignaturas del Eje de Práctica, se obtuvieron avances significativos, como son: Los cambios en los documentos finales de Prácticas Profesionales, para optimizar los tiempos y recursos en el desarrollo de la asignatura, vinculado a la práctica, lo que trae beneficios tanto al alumno como al docente. Aunque el trabajo que se desarrolla durante Prácticas Profesionales es de tipo individual, los alumnos se enriquecen con el trabajo colaborativo al apoyarse con la retroalimentación y mejoras en diversas habilidades como en redacción, uso de lenguaje técnico y de metodología de la investigación, mismas que se ven reflejadas en el desarrollo de las asignaturas que se vinculan con las del Eje de Prácticas, y los docentes a su vez tienen un conocimiento transversal de asignaturas asociadas a su materia, lo que permite compartir e integrar contenidos para homogeneizar criterios.

Respecto al impacto obtenido en el Eje de Prácticas, hubo mejoras con la conformación de la base de datos de las Unidades Receptoras donde los alumnos realizan su práctica escolar y profesional, así como el diseño de formatos de Registro de Unidades Receptoras, Asignación, Seguimiento, Acreditación parcial y Liberación final de Prácticas Profesionales, asegurando con ello la calidad, el seguimiento y la supervisión del proceso de las mismas, en el que los docentes están involucrados directamente trabajando de forma colaborativa con la Coordinación de Vinculación y Formación Profesional de la FPIE.

La ruta de trabajo presentada demuestra que el implementar y promover el trabajo en equipo, en las aulas y en las prácticas, requiere también de la cooperación institucional, de los docentes y el trabajo colaborativo con una visión holística, a lo largo del mapa curricular de las distintas especialidades de la FPIE.

La comunidad de investigación

La investigación-acción en el aula tiene repercusión en la acción docente, dado que habrá la tendencia de que el alumno desarrolle su potencial como investigador,

detectando las principales problemáticas de enseñanza-aprendizaje que enfrenten, para concretar hipótesis y buscar posibles soluciones.

Paralelo a la práctica docente, los alumnos tienen su primer acercamiento a la investigación; se enfrentan a la realidad, al trabajo en el aula, donde principalmente llevan a cabo la observación del contexto y realizan un diagnóstico del grupo con el que les haya tocado trabajar.

En sexto semestre, los alumnos cursan la asignatura de Metodología de la Investigación, donde el producto es un diagnóstico educativo de un grupo, ya sea en secundaria o bachillerato. En séptimo semestre, en la asignatura de Taller de Actividades Didácticas, dan un seguimiento al diagnóstico; diseñan y aplican un plan de intervención para atender las problemáticas que hayan detectado en el aula y/o la institución educativa. Para concluir la investigación, durante octavo semestre, en la materia Producción de Textos Académicos, realizan la evaluación de la intervención educativa, así como la divulgación de resultados.

La supervisión de las prácticas profesionales se lleva a cabo periódicamente por la Coordinación de Prácticas Profesionales de la FPIE; se visitan a las Unidades Receptoras para conversar con los directivos y con el docente supervisor del aula donde el practicante está trabajando. Este último también realiza supervisión directa sobre la práctica docente del alumno.

La supervisión del grupo de investigación sobre su propia práctica docente es también crucial para el mejoramiento de la misma, pues propicia una comunicación efectiva donde los alumnos, a través de las comunidades de investigación, exponen desde preocupaciones personales respecto a su trabajo, hasta aportaciones académicas para mejorar en la investigación y en la didáctica de la lengua y literatura.

Tabla 1. Estructura del reporte de investigación sobre la práctica profesional docente

Reporte de prácticas profesionales	
Portada	VI
Índice del documento	semestre

<p>Resumen</p> <p>CAPÍTULO 1. DIAGNÓSTICO</p> <p>1.1. Caracterización del contexto en que se ubican las prácticas profesionales. (Antecedentes)</p> <p>1.2. Planteamiento de la problemática</p> <p>1.3. Objetivos</p> <p>1.4. Justificación</p> <p>1.5. Perspectiva Teórica-conceptual que sustenta el diagnóstico</p> <p>1.6. Descripción del método, técnicas y herramientas de investigación elegidos para obtener la información de campo.</p>	
<p>CAPÍTULO. 2. ESTRATEGIA DE INTERVENCIÓN PARA MEJORAR O SOLUCIONAR LA PROBLEMÁTICA O NECESIDAD DETECTADA</p> <p>2.1. Plan de intervención educativa</p> <p>2.2. Cronograma de actividades.</p> <p>CAPÍTULO 3. APLICACIÓN DE LA ESTRATEGIA</p> <p>3.1. Diseño y aplicación de las estrategias de intervención.</p> <p>3.1.1. Planes de clase de la intervención educativa a realizar.</p> <p>3.1.2. Registro de las observaciones más significativas realizadas durante el desarrollo del plan de trabajo (Bitácoras).</p>	<p>VII semestre</p>
<p>CAPÍTULO 4. EVALUACIÓN DE LA ESTRATEGIA Y RESULTADOS.</p> <p>4.1. Resultados.</p> <p>4.1.1. Evaluación de las estrategias utilizadas, con la finalidad de mejorar los aspectos que requieran mejorarse.</p> <p>4.2. Conclusión</p> <p>5. BIBLIOGRAFÍA</p> <p>6. ANEXOS Y CUADROS.</p> <p>6.1. Opinión del docente y de alumnos acerca de la intervención educativa.</p> <p>6.2. Registros de horas de prácticas diarios.</p> <p>6.3. Otros...</p>	<p>VII y VIII semestre</p>

Fuente: Elaboración propia (2012).

Al concluir el octavo semestre, la espiral de la investigación reinicia su ciclo, pues si bien están terminando su documento final como requisito de la asignatura, lo es sólo en papel, ya que se hacen una serie de reflexiones y recomendaciones que darán pie al desarrollo de dicha espiral, a partir del seguimiento de las problemáticas detectadas y atendidas o bien del surgimiento de nuevas problemáticas educativas. Además, durante este semestre participan en el proceso de divulgación de los resultados, conforme a uno de los objetivos de la investigación-acción y las comunidades de investigación, primeramente entre sus compañeros de grupo y en segundo lugar con la FPIE y con las instituciones educativas donde estuvieron realizando sus Prácticas Profesionales, utilizando diversos medios como: Cartel, folletos, presentaciones electrónicas, revistas, entre otros, donde ponen en práctica sus habilidades de comunicación apoyadas en el uso de las TIC.



Figura 1. Proceso en espiral de la investigación sobre la práctica docente.

Fuente: Elaboración propia (2018)

Todo el proceso que atraviesa el funcionamiento de las tres asignaturas mencionadas, se lleva a cabo en un grupo de investigación: Se realizan talleres en el aula para compartir las experiencias de las prácticas profesionales y de la realización del documento de investigación; se forman equipos por temas afines, se comparte bibliografía, se comparte y se diseña material didáctico, así como la redacción del documento para aclarar dudas, entre otras actividades.

Como apoyo al trabajo presencial, se utiliza el sitio WIX, donde cada alumna crea su portafolio de evidencias virtual para compartir avances de la investigación, planes de clase, material didáctico y estrategias docentes en general.

El trabajo como comunidad de investigación, apoya en primer lugar al aprendizaje del trabajo colaborativo al compartir metas, en segundo lugar, al desarrollo de las habilidades comunicativas a través el diálogo y la crítica constructiva, así como en el desarrollo de la escritura grupal e individual; en las constantes revisiones del documento de investigación y los distintos productos de divulgación.

La divulgación de los resultados

El portafolio físico, se trabajó en un principio como una herramienta del docente para supervisar el trabajo de los alumnos practicantes, sin embargo, con el trabajo de los alumnos en el grupo de investigación, se le encontró la utilidad para sistematizar la información además de ver la potencialidad que tiene como una herramienta para compartir el trabajo que se está realizando en el aula y de los avances del trabajo de investigación sobre la práctica.

Este portafolio físico (en carpeta), migró a portafolio virtual en la plataforma gratuita WIX (www.wix.com). Con esta herramienta virtual los alumnos que conforman el grupo de investigación crean su espacio y personalizan su portafolio de prácticas profesionales; agregan un perfil, audio, imágenes, datos de contacto y lo pueden ligar con un blog o con las redes sociales más utilizadas. Cada portafolio tiene su toque personal en cuanto a diseño y la estructura de la información, el

alumno documenta, a lo largo de los tres semestres, sus experiencias en el aula, desde información personal, hasta información académica.

La información que conforma cada portafolio es: Formatos de asignación y seguimiento del as Prácticas Profesionales, también entregados a la Coordinación de Prácticas Profesionales de la FPIE, reportes mensuales de actividades, planes de clase, material didáctico utilizado, evidencias de trabajo (fotos del trabajo en el aula, copias de trabajos de los alumnos, etc.), así como un espacio para compartir los avances de la investigación.



Figura 2. Productos del grupo de investigación

Fuente: Elaboración propia (2018).

La implementación del portafolio virtual ha reforzado el proceso de espiral del trabajo de investigación del grupo, ya que permite la conexión entre cada uno de los integrantes y a su vez expande el conocimiento hacia fuera del grupo de investigación, lo que le da aún más sentido al trabajo con cibercultur@, el crear conocimiento y compartirlo.

TRABAJOS TERMINALES

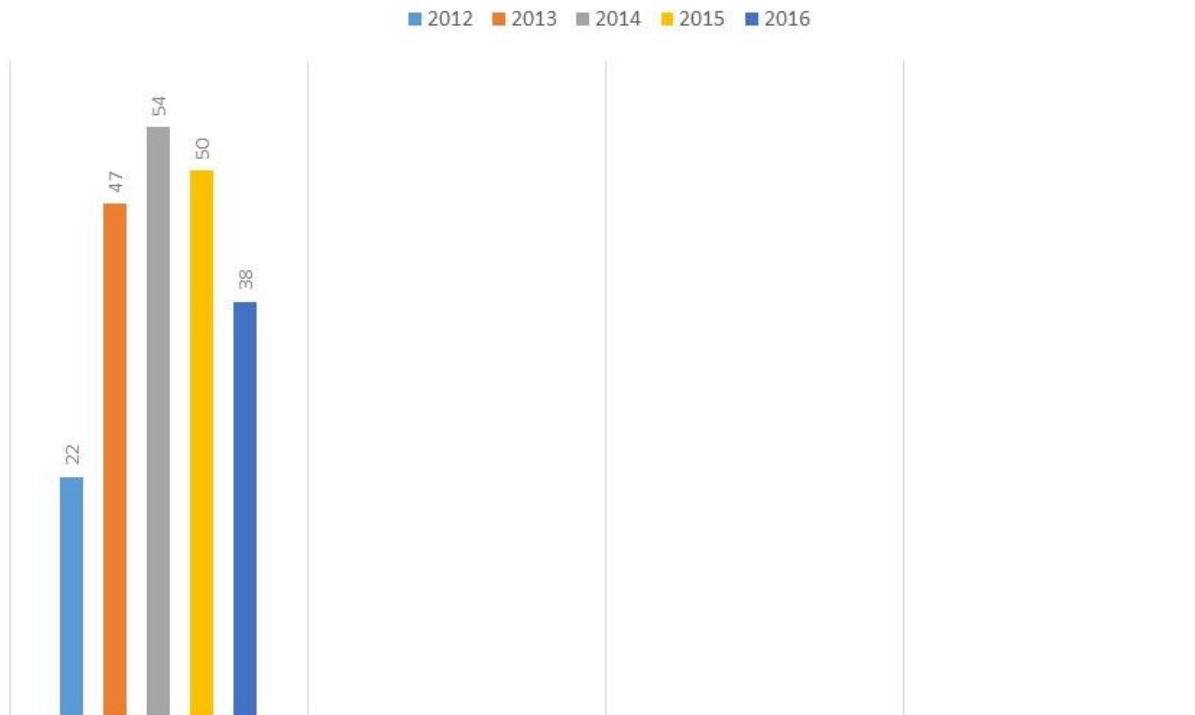


Figura 3. Trabajos terminales.

Fuente: Elaboración propia (2018).

Además de la divulgación de las experiencias docentes a través del portafolio, los estudiantes también trabajan un texto académico para el reporte de prácticas profesionales, mismo que cumple con los requisitos de una tesina y es obligatorio para liberar dichas prácticas. En la figura 3 se puede observar la cantidad de informes de práctica profesional de 2012 a 2016 fueron 211 en total.



Figura 4. Presentación en congresos.

Fuente: Elaboración propia (2018).

A partir de séptimo semestre, cuando se está trabajando con el plan de intervención educativa, se promueve la divulgación de los avances de investigación en eventos académicos. De acuerdo al Informe de Gestión 2009-2017 (2017) la participación de los alumnos de la Licenciatura en Docencia de la Lengua y Literatura, en la divulgación de sus investigaciones, se ha incrementado considerablemente (figura 4), en 2011 contaban con sólo una participación, en 2012 se incrementó a 9 ponencias, en 2013 fueron 11 participaciones, en 2014 fueron 22 ponencias, en 2015 41 participaciones en ponencia y cartel, 24 en 2016 y 39 en 2017. Resultados que tienen base en los esfuerzos tanto institucionales como de trabajo colaborativo y cooperativo entre docentes y alumnos.

Se generan convocatoria de apoyo económico para que los estudiantes puedan divulgar sus productos. El requisito es contar con la carta de aceptación de la ponencia, misma que deberá de ser trabajada con un docente como coautor, para asegurar el apoyo extracurricular para un escrito más cuidado.

Cabe destacar que anualmente se ofrecen gratuitamente dos cursos sobre elaboración de cartel académico, mismo que ha resultado beneficioso para quienes participan en las convocatorias, por lo tanto, el apoyo institucional es crucial para el logro de la divulgación científica de las investigaciones que realizan los docentes practicantes.

Conclusiones

El trabajo con comunidades de investigación, requiere de una investigación en espiral, donde se propicien reflexiones y recomendaciones que darán pie al desarrollo de dicha espiral, a partir del seguimiento de las problemáticas detectadas y atendidas o bien del surgimiento de nuevas problemáticas educativas. La divulgación de los resultados, es parte fundamental del proceso pues implica no solo informar o reportar sino comunicar, primeramente, entre sus compañeros de grupo y en segundo lugar con la institución educativa donde se realizó la práctica docente, y por último la sociedad en general, utilizando diversos medios como: Cartel, folletos, presentaciones electrónicas, revistas, entre otros.

El enfoque de la cibercultur@ conduce a una educación crítica, problematizadora, que forma docentes partícipes del proceso educativo, se centra en identificar y analizar las necesidades o problemáticas educativas, promoviendo herramientas claves para su resolución, mismas que requieren de la participación de la comunidad educativa; que en el proceso se involucren docentes y alumnos y que las escuelas sean espacios donde se formen equipos de trabajo de investigación hacia la mejora de las prácticas educativas. De acuerdo a Gómez y Macedo (p.38) “se trata de una manifestación donde se potencian los escenarios escolares con miras a formar voluntariamente seres críticos y reflexivos que colaboren en el cambio”.

Partir de un proceso aparentemente sencillo como el habla y la escucha es fundamental para generar comunidades de investigación y redes de conocimiento. En el caso de los jóvenes investigadores de la FPIE, ha sido muy importante participar en los procesos de investigación, donde establecen y mantienen la conexión entre los nodos, lo que les ha permitido tener una comunicación más

efectiva y por lo tanto los acuerdos y los trabajos del grupo han sido exitosos al generarse conocimiento. Además, les ha facilitado las herramientas para compartir dicho conocimiento con la comunidad, apoyándose de ponencias, carteles, folletos, recursos en la red, entre otros.

En este caso particular hay un impacto de la investigación en la acción docente, al otorgarles las herramientas, al agudizar su mirada crítica mediante el diálogo, para detectar las problemáticas y necesidades del aula, concretar hipótesis, realizar diagnósticos pertinentes, buscar posibles soluciones y compartir los resultados. Todo esto, orientado hacia el desarrollo de conocimiento y empoderamiento de los actores involucrados.

La metodología de trabajo permite aprender a escuchar, transformar las maneras de comunicación del grupo para realizar investigaciones e intervenciones educativas de éxito; desarrollar una cultura de comunicación para la organización de acciones y de información para mejorar la práctica docente.

Referencias bibliográficas

- Cabero, J. (2012). Tendencias para el aprendizaje digital: de los contenidos cerrados al diseño de materiales centrado en las actividades. En Revista de Educación a Distancia, (32). Disponible en: <http://www.um.es/ead/red/32/>
- Fierro, C., Fortoul, B. y Rosas, L. (2005). Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción (pp. 175-212). México: Paidós.
- Cabero, J. (2006). Bases pedagógicas del e-learning. En Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento, 3 (1). Disponible en: <http://www.uoc.edu/rusc/3/1/dt/esp/monografico.pdf>
- FPIE. (2011). Reglamento Interno para las Prácticas Profesionales. Universidad Autónoma de Baja California y Facultad de Pedagogía e Innovación Educativa.
- FPIE. (2017). Informe de Gestión 2009-2017. Disponible en: http://pedagogia.mxl.uabc.mx/transparencia/InformeAnual/InformeActividad esFPIE_2010-2017.pdf

- González, J. (2009). Cibercultur@ y “progreso”. Notas sobre la dimensión simbólica de la vida social. En Rojas, M. (Coord). Midiendo el Progreso de las Sociedades Reflexiones desde México. Foro Consultivo Científico y Tecnológico. Disponible en: http://newpsi.bvs-psi.org.br/ebooks/Midiendo_el_Progreso.pdf#page=49
- González, J., Amozurrutia, J. y Maass, M. (2007). Cibercultur@ e iniciación en la investigación. México: CONACULTA-UNAM.
- Gómez, L. y Macedo, B. (2007). La investigación-acción para la innovación del quehacer educativo. En Investigación Educativa, 11 (20).
- Gros, B. (2011): El modelo educativo basado en la actividad de aprendizaje, en: Gros, B. (ed.): Evolución y reto de la educación virtual. Construyendo el e-learning del siglo XXI, Barcelona, UOC, 13-26.
- Lomeli, C., López, Espinosa, A. y Arriaga, F. (2015). Pensar la didáctica desde la práctica. Diagnóstico sobre las necesidades de estudiantes y profesores para aprender el empleo del estilo APA. Ponencia presentada en el VI Foro Internacional de Innovación Universitaria, 21 de septiembre, Paraguay.
- Moreno, S. (2005). Un diálogo entre la práctica y la teoría. En Sinéctica (25). Consultado el 3 de agosto de 2010 en http://portal.iteso.mx/portal/page/portal/Sinectica/Historico/Numeros_anteriores05/025/25%20Salvador%20Moreno%20Lopez-Senderos.pdf.
- Wells, G. y Mejía, R. (2005). Hacia el diálogo en el salón de clases: enseñanza y aprendizaje por medio de la indagación. En Sinéctica. Consultado el 7 de enero de 2010 en http://portal.iteso.mx/portal/page/portal/Sinectica/Gestion_del_conocimiento/Ensayos/26%2520Wells-Mejia-Separata.pdf

Julieta López Zamora

Mexicana

julieta_lz@uabc.edu.mx

Doctora en Ciencias y Humanidades para el Desarrollo Interdisciplinario. Profesora Investigadora de la Facultad de Pedagogía e Innovación Educativa de la

Universidad Autónoma de Baja California. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores y del Cuerpo Académico de Innovación Educativa. Sus líneas de investigación son: Comunicación y pedagogía, innovación educativa, memoria e identidad. Contacto:

Clotilde Lomeli Agruel

Mexicana

cotylomeli@uabc.edu.mx

Psicóloga egresada de la Universidad Autónoma Metropolitana–Unidad Xochimilco con doctorado en Ciencias Educativas por el IIDE. Profesora-investigadora en la Facultad de Pedagogía e Innovación Educativa de la Universidad Autónoma de Baja California; miembro del cuerpo académico “Innovación Educativa” reconocido por PRODEP y del Sistema Nacional de Investigadores.

EDUCACIÓN ESTÉTICA Y POSTCONFLICTO ARMADO

Guillermo Fabián Hoyos Carvajal

nmilena72@gmail.com

Miembro Red de Profesores de Educación Artística de Santiago de Cali

Resumen

Colombia ha entrado en la era no del *Posconflicto*, sino en la era del *Postconflicto armado*, luego del Acuerdo de La Habana entre el Estado colombiano y las FARC. Y es allí donde se necesita una *Educación Estética Cualitativa* porque hemos vivido, desde el siglo XX, de una manera cruel, es decir, antiestética.

Palabras Clave: Postconflicto armado, Didáctica sensible.

Aesthetic education and armed post-conflict

Abstract:

Colombia has entered the era not of the Post-Conflict, but in the era of the armed Post-Conflict, after the Havana Agreement between the Colombian State and the FARC. And this is where a Qualitative Aesthetic Education is needed because we have lived, from the 20th century, in a cruel, that is, unsightly way.

Keywords: Armed post-conflict, Sensitive teaching

Educação estética e pós-conflito armado

Resumo:

A Colômbia entrou na era não do Pós-Conflito, mas na era do Pós-Conflito armado, depois do Acordo de Havana entre o Estado colombiano e as FARC. E é aqui que é necessária uma Educação Estética Qualitativa porque vivemos, a partir do século XX, de maneira cruel, isto é, feia.

Palavras-chave: pós-conflito armado, didática sensível.

Marco conceptual para una propuesta pedagógica nuevo pensar

Andrés Ortiz Osés ha dicho que la crítica contemporánea anda a la búsqueda del sentido. Pero siempre deberíamos recordar que Nietzsche había advertido algo que no puede ser olvidado por los semiólogos tradicionales o los críticos tradicionales: ¡No buscar el sentido en las cosas, sino introducirlo, es decir, darle valor a las cosas!

La comunicación problemática de Paul Ricoeur

En *Discurso y comunicación*, el filósofo francés Paul Ricoeur propuso la comunicación como “*comunicación problemática*”. Lo que quiere el gran pensador francés es reemplazar la diada o pareja *emisor-receptor*.

Ricoeur se refiere, en la *comunicación problemática*, a un conjunto sin intersección, en que ningún evento de dicha pareja pueda pertenecer a la otra.

La comunicación entre *emisor-receptor*, no es un hecho verificable, debe ser un hecho de contradicción, con el ánimo de construir la tercera idea, es convertir dicha relación en algo temporal y problemático, un enigma.

Lo que se da en la *comunicación problemática* de Ricoeur no es una comunicación sino una *incomunicabilidad* desde esa unidad estructural.

El maestro de educación artística debe tener presente en el currículum “etapas o fases del desarrollo” de cada individuo en el curso del crecimiento mental, físico, emocional y social para que el estudiante pueda comprender esta “unidad estructural”.

Al enfoque pedagógico hay que aplicar formas diversas del conocimiento como “el intuitivo, el simbólico, el notacional, el conocimiento disciplinario y el conocimiento especializado” sin desconocer sus “percepciones sensoriales” (Gardner, 1994, p. 57).

Un nuevo pensar

Hay que pensar lo real como cosa, sueño, número, ecuación, color o línea y transitar el lenguaje como un camino para librar la realidad, convertida en real, de su mutismo, para seguir a Heidegger.

Las cosas tienen un sentido, una cualidad que se le oculta al pensamiento racional, imposible de aprehender por medio de la mera cuantificación y correlación de fenómenos.

Y recordemos que la estética consiste en pensar bellamente pero para pensar bellamente hay que existir bellamente. Y como esto lo impide la actual sociedad es por lo que el artista tiende, como quería Antoni Tàpies, a cambiar el mundo. El arte, en este sentido, es también una gnosis, una ética y una conducta política.

Una nueva metodología

Lo que se necesita, para la época del postconflicto armado, es entender como lo pedía Sábato (2008), “que nos detengamos a pensar en la grandeza a la que todavía podemos aspirar si nos atrevemos a valorar la vida de otra manera” (p.7).

Y Sábato contestó a su misma pregunta de “¿Cómo Resistir?”: “Estamos a tiempo de revertir este abandono y esta masacre. Esta convicción ha de poseernos hasta el compromiso... El ser humano sabe hacer de los obstáculos nuevos caminos porque a la vida le basta el espacio de una grieta para renacer”. (Sábato, 2008).

Colombia se prepara para entrar, luego de la finalización del conflicto armado con las FARC, al Estado Postmoderno que Chevalier (2001) define de la siguiente manera:

“... el Estado posmoderno es un Estado cuyas características permanecen precisamente, y, como tal, marcadas por *la incertidumbre, la complejidad, la indeterminación*, y estos elementos deben ser considerados elementos estructurales, constitutivos del Estado contemporáneo”(p. 27).

Se precisa, pues, para los tiempos actuales y los que se avecinan en Colombia, de una nueva metodología que se nutra no sólo de la dictadura del pensamiento racional sino que admita, para la postcontemporaneidad, la experiencia hermenéutica del sentido, lo mismo que “lo simbólico” y lo simbólico del arte, como lo entendió Gadamer, “descansa sobre un insoluble juego de contrarios, de mostración y de ocultación”. Pero el mismo Gadamer esperaba que, en la actualidad de lo bello, también estuvieran presentes, el *elemento lúdico* y *la fiesta*. (Gadamer, 1991, pp. 66 a 124).

Atrás debe quedar el *cartesianismo*, fascinado por el método cuantitativo-matemático de las ciencias naturales y atrás debe quedar el racionalismo de la época de la manufactura porque esos racionalismos fueron ciegos a lo cualitativo y el mundo moderno, como se sabe, se redujo a extensión y pensamiento.

Las cosas tienen un sentido

En esta ponencia se reconoce que las cosas tienen un sentido y ese sentido es una cualidad que se oculta al pensamiento racional y es imposible de aprehender por medio de la mera cuantificación a la que nos conduce la estadística.

Los alumnos y las alumnas suelen, en su lenguaje escolar, utilizar términos como PILLAR, que debe relacionarse con la posibilidad de aprender a ver con los sentidos, apelando mucho más a la intuición que a la razón pura. Picasso, por ejemplo, vivió siempre con una divisa famosa: “Yo no busco, encuentro”. Picasso sentía y pensaba con los ojos.

Damián Bayón, en uno de sus textos admirables, habla de *Pensar con los ojos*. Y pensar con los ojos equivale a mirar lo que se le oculta al pensamiento racional, al pensamiento en sentido cartesiano.

PILLAR, para mi interpretación y comprensión, equivale a postular la necesidad de aprender a ver el contenido que se oculta detrás del fenómeno. El contenido es lo concreto en la obra de arte, lo espiritual de la obra de arte, como aprendió Kandinsky de su sobrino, el filósofo Kojève, experto en la obra de Hegel y, especialmente, en la lectura de la dialéctica del Amo y del Esclavo.

Es que le debemos a Hegel el que nos haya enseñado a ver la unidad como una contradicción interna, lo que nos puso en camino de ver la forma y el contenido, lo abstracto y lo concreto como *esencia* de toda creación artística verdadera.

Quienes dirigen y organizan la educación colombiana están obligados a hacer un alto en el camino para ofrecer, al menos, un grado de comprensión metodológica para enseñar a PILLAR, como dicen nuestros estudiantes cuando encuentran la “verdad oculta”, es decir, el SENTIDO, el pensamiento cualitativo que es, en

definitiva, el que se debe construir desde una *Didáctica Cualitativa* y, de esa manera, cuantificar el valor.

Necesitamos darle entrada al lenguaje sensible para lograr, así, una *Didáctica Sensible*, cualitativa, que permita una transformación radical del currículo institucional y, sobre todo, para la praxis de los seres humanos dedicados a la disciplina, difícilísima, por cierto, de transmitir conocimientos con sentido polivalente, es decir, polidimensional.

De esta manera superaríamos el “impasse gubernamental” de quedarnos en los estándares que fijan su interés exclusivo en los contenidos formales de las materias para caer, consciente o inconscientemente, en la *Dictadura del pensamiento fijo, unilateral y unidimensional*, sin ninguna transformación del alumno para crear *ideas* y no seguir insistiendo en los *temas*, cuya vigencia expiró con la entrada del siglo XX, es decir, hace cosa de un siglo.

Marcos conceptuales para la solución del “impasse gubernamental” en la educación colombiana

El “impasse gubernamental” en la educación se podría superar con marcos conceptuales que construiríamos con:

El estudio de la Constitución Política de Colombia que, en su Artículo 1º, define a Colombia como un Estado social de derecho con soportes democráticos y pluralistas que garantizan nuestra diversidad cultural, étnica y social teniendo en cuenta las relaciones de poder existentes lo mismo que la dignidad humana con el conjunto de sus deberes y de sus derechos.

La Ley General de la Educación.

La cultura. ¿Qué entenderíamos por Cultura y por Culturas?

La Educación ¿para repetir o para aprender a pensar por nuestra propia cuenta?

La Enseñanza ¿para ser dependientes o para procurar que nuestro país salga del atraso intelectual por el camino de una “nueva política latinoamericana”, como lo soñaron, entre otros, Simón Bolívar y José Martí?

¿Qué es lo que hoy hay que tener en cuenta en materia educativa?

Lo que hay que tener en cuenta, en materia educativa para este Tercer Milenio, es que la educación no se debe quedar en el plano del *entendimiento puro*, que fue para su gestor el filósofo Immanuel Kant (1724-1804), la codificación sistemática de los axiomas del pensamiento de la física clásica de Newton, sino proseguir hasta la *comprensión* que, al utilizar la razón como *inteligencia laboriosa*, como *movimiento constructivo* y no sólo como un *sistema de reglas y principios*, es capaz de extender su radio de acción a cualquier disciplina del conocimiento que toma al ser humano en sus diversas manifestaciones como *objeto de investigación* y que no se sorprende por la *ley de probabilidad* ni por la *noción de indeterminismo* introducida, con escándalo para los racionalistas dogmáticos –cartesianos y kantianos- y por la nueva física, es decir, por la *Física Cuántica*.

Le corresponde a la comprensión y a la hermenéutica desacralizar el pensamiento racional. La nueva figura de la razón se asoma, pues, acudiendo *A la búsqueda del sentido* como lo hicieron Marcuse, Popper y Horkheimer, tres judíos relevantes para llegar a la misma cuestión comunitaria: la discusión del estatuto-científico, social, existencial-de nuestra *racionalidad crítica*. (Ortiz, 1989, p. 9).

La nueva educación

La nueva educación no es una actividad *“puramente intelectual”* *“ni en la investigación objetiva... el ser del intérprete queda de lado, como puesto entre paréntesis”*. La nueva educación será, más bien, una experiencia existencial, en el curso de la cual el alma del hermeneuta o del intérprete debe sufrir una transformación.

La nueva física nos hizo familiares la probabilidad y la indeterminación y la *nueva didáctica* tiene que hacernos familiares lo *aleatorio* de los seres humanos y, por ese camino, nos enruta a no desestimar las *variaciones cualitativas* que incitan a la elaboración de nuevas teorías matemáticas para hacer posible la unión entre el conocer, el comprender, el obrar y lograr, para la educación de la Colombia del postconflicto armado, la democratización del conocimiento.

El fruto del árbol del conocimiento

Recordemos con Edgar Morín y su pensamiento complejo que el fruto del árbol del conocimiento del bien y el mal no es un *pecado* sino una forma de la libertad suprema.

Con el ilustre filósofo francés podemos, igualmente, concluir: necesitamos proyectarnos en un futuro posible, aunque hoy improbable. Pero debiéramos poder vivir sin sacrificar el presente por el futuro, sin abandonar tampoco el pasado. Necesitamos conservar una herencia cultural. Necesitamos mantener la fidelidad a nuestras raíces. Debemos conquistar, de todos modos, nuestro presente, es decir, vivir no sólo de un modo utilitario y funcional sino también de un modo poético, siendo el estado poético aquel al que nos hacen acceder el amor, la comunión, la fiesta y el júbilo que culmina en el éxtasis.

La pista inequívoca según el pensamiento complejo de Edgar Morín

“No olvides que la realidad es cambiante, no olvides que lo nuevo puede surgir y, de todos modos, va a surgir”. (Grinberg, 2002, p. 23).

Referencias

- Gardner, H. (1994). *Educación artística y desarrollo humano*, Barcelona, Paidós
- Sábato, E. (2008) *La resistencia* (Reimpresión 13), Bogotá, Seix Barral-Planeta.
- Chevalier, J. (2011). *El Estado Postmoderno*, Bogotá, Universidad Externado de Colombia.
- Gadamer, H. (1991). *La actualidad de lo bello*, Barcelona, Paidós.
- Marcuse, H., Popper, k., Horkheimer, M. (1989). *A la búsqueda del sentido*, Salamanca, Ediciones Sígueme.
- Grinberg, M. (2002). *Edgar Morín y el pensamiento complejo*, Madrid, Campo de ideas.
- Ortiz-Osés, A. (1989). Presentación: "El criticismo contemporáneo a la búsqueda del sentido", en Marcuse, H., Popper, k., Horkheimer, M. (1989). *A la búsqueda del sentido*, Salamanca, Ediciones Sígueme.

Breve biografía

Guillermo Fabián Hoyos Carvajal, Licenciado en Educación Artística, Dibujante Publicista, Artista Plástico. Ha dedicado 36 años de su vida a la dirección, educación e investigación de Educación Artística.

Ha participado en Seminarios como: Corrientes estéticas, Cátedra internacional de arte y diseño, Propuestas estéticas y formas de enseñar arte, Freud y el psicoanálisis ante los retos del siglo XXI, Psicopedagogía y metodología artística, Cátedra internacional de arte y VIII Congreso colombiano y IV Iberoamericano de neuropedagogía y neuropsicología.

Ha asistido al Encuentro latinoamericano y caribeño sobre enseñanza artística - primera reunión de directivos de enseñanza artística, en la Habana Cuba, como ponente en el Segundo foro nacional en defensa de la educación pública, Santa Fe de Bogotá.

Reconocimientos

Mención de Honor y medalla a la excelencia, Alcaldía de Santiago de Cali 1993, mención administrativa Alcaldía de Santiago de Cali 1993.

Medalla al mérito cívico, Alcaldía de Santiago de Cali 1994.

Medalla al mérito, Instituto Popular de Cultura 1997, reconocimiento Secretaría de Educación Municipal de Santiago de Cali, mayo 2013 y Asamblea Departamental Santiago de Cali, junio 2013 por sus aportes profesionales al proceso educativo con vocación de servicio y compromiso institucional promoviendo ambientes de aprendizaje para una sana convivencia.

Catedrático por excelencia - Gestor del pensamiento – Taller de la ciencia social y gesto del arte, Santiago de Cali, 2015.

Se ha desempeñado en:

Proyecto curricular para el área de expresión artística –Institución Educativa José Manuel Saavedra Galindo-.

Gestor y creador del proyecto de investigación escolar “Concienciarte” reconocido con premios y ponencias.

Gestor y creador del proyecto musical “Ritmo Juvenil Seis Once” área de educación artística, reconocido por sus primeros puestos en concursos.

Gestor y creador de la comparsa “La queja”, Carnaval del diablo, Riosucio, Caldas 2001.

Gestor y creador de la chirimía “Los cuadros” Carnaval de la Feria de Cali, versión No. 49 y 50.

Coordinación editorial libro 50 años del Instituto Popular de Cultura, Santiago de Cali, 1997.

Experiencia laboral

Maestro Institución Educativa Manuel Saavedra Galindo, 1976-2010, Teléfono: 4431819.

Director Escuela de Artes Plásticas, Instituto Popular de Cultura, 1980-2002, Teléfono: 5141773.

Director General (E), Instituto Popular de Cultura, 1991, Teléfono: 5141773.

Director Académico (E), Instituto Popular de Cultura, 1991-1994-1997, Teléfono: 5141773.

Estudios realizados

Licenciatura en Educación Artística, tesis sobre Arte, Educación y Percepción, Corporación Universitaria Cenda Bogotá, Santiago de Cali, 10ª Categoría Escalafón Docente (Aprobada).

Dibujo y Publicidad, academia de Dibujo Profesional, 1974, Santiago de Cali.

Dibujo y Pintura, Instituto Popular de Cultura, Santiago de Cali.

Bachillerato, Instituto Nacional Los Fundadores, 1971, Rio Sucio, Caldas.

30.

**PROGRAMA DEPORTIVO EN EL INSTITUTO COLOMBIANO DE
BACHILLERATO DE ALTOS DE POLVORINES
“UNA EXPERIENCIA DESDE LA PRÁCTICA PROFESIONAL DE UN
PROGRAMA UNIVERSITARIO Y UNA ORGANIZACIONES NO
GUBERNAMENTALES”**

Diego Fernando Orejuela Aristizabal⁶⁵

diego.orejuela@endeporte.edu.co

Manuela Ramírez Hurtado⁶⁶

manuela.ramirez@endeporte.edu.co

*Institución Escuela Nacional del Deporte, Facultad de Ciencias de la Educación y
del Deporte Colombia- Santiago de Cali*

Resumen

Se propone un proyecto denominado “Programa deportivo en el Instituto Colombiano de Bachillerato de altos de polvorines, desde el sector educativo”, define 4 actividades con tres actores de intervención (la Institución Universitaria Escuela Nacional del Deporte; la institución educativa Instituto Colombiano de Bachillerato; la organización Rotaract). Este proyecto tiene una duración de 3

⁶⁵ Maestrante en Direccionamiento Estratégico: Énfasis en Gerencia; Esp. Teoría y Metodología del Entrenamiento Deportivo; Esp. En Dirección y Gestión Deportiva; Esp. En Actividad Física Terapéutica; Coordinador del Programa Profesional en Deporte de la Facultad de Ciencias de la Educación y del deporte, Institución Universitaria Escuela Nacional del Deporte; Grupo Ciencias Aplicadas al Deporte; Líder del Semillero Modelos y procesos Deportivos; Entrenador de Bicicrós Valle del Cauca.

⁶⁶ Estudiantes de octavo semestre del Programa Profesional en Deporte de la Facultad de Ciencias de la Educación y del deporte, Institución Universitaria Escuela Nacional del Deporte.

semestres académicos de la Institución Universitaria Escuela Nacional del Deporte, del programa deporte, donde se desarrollarán cada actividad propuesta desde lo académico y lo social, el proyecto está en la fase de implementación, donde al final se desarrollará la capacitación a docentes de la institución frente al programa y fundamento del deporte y su aplicación en la institución. De esta forma se propone, un programa fundamentado en la formación deportiva, la actividad física y la educación física escolar. Cabe resaltar que es un proyecto que fundamenta la investigación desde el aula ya que la práctica es un curso del programa deporte da resultados relevantes en el proceso de la practica en la población intervenida, se concluye que es un modelo ideal para la organización Rotaract para poder implementarlo en otras instituciones.

Palabras clave: Programa deportivo; Deporte extraescolar; Practica Profesional; Recreación; Actividad Fisica Escolar.

Introducción

Los programas deportivos en las instituciones educativas públicas son de escasos recursos tanto físicos como humanos, puesto que describen lo extracurricular en jornadas que no son habituales desde lo laboral para algunos docentes. En este sentido las escuelas de alta vulnerabilidad muestran sensibilidad frente a la intervención de algunas organizaciones no gubernamentales, ya que para estas organizaciones, la escuela es para los niños desde su edad infantil hasta ser adolescentes, un espacio para desarrollar cambios sustanciales desde la expansión de su desarrollo integral hasta las consideraciones psicológica desde su conducta, donde el individuo fundamenta su proceso de aprendizaje entre las características sociales que lo rodean, lo que implica en su educación familiar y desde lo que fundamenta la misma escuela. En este sentido, dichas organizaciones

fundamentan lo escolar desde los espacios de esparcimiento desde las lógicas de la educación física y el deporte, como eje fundamental del desarrollo motriz, adquiridas en el desarrollo de su crecimiento natural que tiene el ser humano. Estas perspectivas, son poco evidente en el marco del contexto de la intervención del proyecto que refiere este estudio, ya que se encierra en un eje contextual desde una frontera poco visible entre las condiciones de zonas descritas como urbanas y que están muy cerca a zonas rurales, de poco acceso a la recreación, deporte y programas de actividad física para escolares.

Pero, como entender el poco acceso de estas actividades deportivas, frente a lo que conduce en estas poblaciones, pues, estudios como Suárez del Pilar & Parra, 2015, muestran que hay poca evidencia que muestre la relación del docente con las prácticas pedagógicas de la escuela nueva, en el contexto de las situaciones rurales; también muestran que se denotan fallas en las propuestas educativas, pues se evidencia poca intervención de la estructura educativa desde los modelos como la escuela nueva, modelo que fundamenta algunas instituciones educativas públicas en zonas rurales de Colombia; otro fundamento, que encierra la inestabilidad y poco cumplimiento de las instituciones educativas en la intervención desde la recreación, el deporte y la actividad física, se observa en la norma, puesto que en el Artículo 23 de la ley 115 del 94, muestra como área obligatoria y fundamental del saber, a la recreación la cual esta ligada con la educación física y el deporte, lo cual si se analiza detalladamente, no es evidente en cuanto a espacios, infraestructura y materiales, pero lo más preocupante esta desde el recurso humano. Otro planteamiento importante, está en lo que expone Carreño, Rodríguez y Gutiérrez 2014, los cuales describen los imaginarios y las representaciones de la recreación en la realidad escolar, como también posibilidad de intervención, encontrando entre si que la escuela es un lugar de interrelación social y lo fundamentan en algunas personalidades como un segundo hogar, pero lo mas importante dentro de su estudio, es que los docentes y estudiantes interpretan la recreación como una diversión, juego, placer, felicidad e incluso escape de la cotidianidad, como también un espacio de tiempo para pensar, donde los maestros fundamentan en sus aportes,

que lo lúdico y el placer debe ser relevante en el desarrollo escolar, pero no lo es en si mismo dentro de sus instituciones.

Como es evidente los estudios muestran la importancia de este esparcimiento desde lo recreo – deportivo, para lo cual se pretende en el siguiente documento, mostrar una propuesta de un programa deportivo en el Instituto Colombiano de Bachillerato de altos de polvorines basado en la experiencia desde la Práctica Profesional del programa académico de Deporte y la intervención de la Organizaciones Rotaract, el cual se propone como un proceso de intervención social al interior de la escuela. Para lo cual se da primero con el diseño del proyecto, luego del diagnóstico y programación en actividades extra escolares y de intervención en educación física, como eje de las prácticas realizadas en el colegio Instituto Colombiano de Bachillerato, seguido de la estructuración adecuada para la elaboración de los diferentes controles, análisis y desarrollo de las capacidades físicas condicionales por medio de un programa recreo deportivo. Mostrando así que algunas instituciones educativas que forman parte de centros educativos más grandes pueden acceder a programas deportivos, con el apoyo de propuestas universitarias generando proyección social en poblaciones vulnerables.

En dicho sentido, se describe el proyecto con una denominación de un programa deportivo en el Instituto Colombiano de Bachillerato de altos de polvorines, desde el sector educativo, con enfoque en deporte, el cual es claro que propone la formación de la disciplina y los valores desde el mismo deporte. Se define con 4 actividades las cuales intervienen tres actores, uno es la Institución Universitaria Escuela Nacional del Deporte, con estudiantes de practica pedagógica los cuales realizaran el diagnóstico y la orientación del programa; el otro actor es la institución educativa Instituto Colombiano de Bachillerato, el cual define la estructura desde las condiciones de los niños y los espacios para los docentes, y el otro actor es la organización Rotaract, la cual asume los costos y gastos de algunas necesidades para la implementación, como también la orientación de talleres, brigadas de salud, charlas educativas y otras actividades que fortalecen el proyecto. Este proyecto

tiene una duración de 3 semestres académicos de la Institución Universitaria Escuela Nacional del Deporte, del programa deporte, donde se desarrollarán cada actividad propuesta desde lo académico y lo social.

De esta forma se propone, que el programa de un fundamento de evaluación constante desde lo motor, la formación deportiva, la actividad física y la educación física escolar, a partir de un modelo propio para la institución educativa, pero también orientado a la propuesta Rotaract para implementar en otras instituciones.

Metodología

Como justificación y antecedentes del proyecto se da con el encuentro de la institución Universitaria Escuela Nacional del Deporte, en su programa profesional en Deporte de la Facultad de Ciencias de la educación y del deporte, con la organización Rotaract, para viabilizar actividades especiales de intervención social desde la práctica pedagógica del programa. Posteriormente se proponen hacer una reunión con la comunidad de altos de polvorines comuna 18 (también definida como altos de la comuna 18), donde hace un tiempo se construye un proyecto del gobierno denominado Altos de Santa Elena con más de 250 apartamentos, lo que ha incrementado la población infantil, teniendo también zonas rurales, siendo una zona en Cali de alta vulnerabilidad infantil desde el esparcimiento, educación y aprovechamiento del tiempo libre.

En este sentido, dicha reunión se programa y se lleva a cabo el 08 de julio del 2017 a las 10:40 am, donde se reúnen el señor rector del colegio instituto colombiano de bachillerato, que está ubicado en Alto de Polvorines, también estuvo los representantes de Rotaract, donde se refiere una propuesta frente a un proyecto liderado con practica pedagógicas y Rotaract, con los estudiantes de la práctica pedagógica uno, que se cursa en séptimo semestre.

Para dar contexto al proceso del proyecto, se analiza el colegio y la zona, a partir de las necesidades, donde manifiestan que tienen 220 niños oficialmente matriculados que se trabaja con subsidios del gobierno, donde hay 10 profesores que son de la comunidad y tienen formación como normalistas y profesionales, tienen aproximadamente 30 niños en preescolar 4 a 5 años, el resto entre las edades de 5 a 15 años que están en condiciones de desplazados, como también en extrema pobreza, solo se cursa hasta 9 de bachillerato.

Cabe resaltar que hay aproximadamente 200 niños que no tienen actividades académicas, es decir sin acceso a la educación, donde solo hay una sola institución educativa, como también no hay escuelas de iniciación deportiva y no se tiene una lógica de proyectos específicos de mejoramiento del aprovechamiento del tiempo libre, que impacten dicha comunidad. Ello muestra que hay alta vulnerabilidad, con déficit de cubrimiento de las necesidades básicas y la escuela es la única del sector, también no hay una actividad prioritaria de acceso al deporte como eje de tejido social.

Finalmente, cabe resaltar que el proyecto se puede proponer desde las condiciones de las necesidades en capacitación de los 10 docentes frente a la práctica de deporte, también a los niños y desde el impacto que debe generar el proceso de intervención desde la práctica pedagógica fundamentado desde el deporte formativo de base, con análisis de composición corporal y diseño de programas desde el colegio y la comunidad, todo esto con estudiantes de practica para generar el proyecto consolidar la intervención y así proyectar las condiciones de aprendizaje del deporte y promover la acción de este en el tejido social, todo desde la autosostenibilidad, ya que los docentes y el colegio debe de dar continuidad con el proceso de formación, dicho contexto de intervención debe ser proyectado en la capacitación de los docentes y comunidad para ajustar la problemática social de aprovechamiento del tiempo libre.

De esta forma se dan propuestas que se llevan a cabo en el ámbito de la psicomotricidad, la formación deportiva, la actividad física y la educación física escolar, a partir de modelos de programación según las etapas de desarrollo humano, fundamentado en los valores y proyección de autosostenibilidad en el ámbito de las prácticas sociales de dicha comunidad.

Para el diseño del proyecto, se utilizaron siete pasos clave, descritos en: fase de identificación, el análisis de problemas, análisis de objetivos; análisis de alternativa; matriz de planificación del proyecto; finalmente se define el cronograma de actividades. En dicho sentido se da tres actividades puntuales diseño del programa deportivo al interior del proceso formativo del colegio, otro es la capacitación a los docentes y el de adecuar espacios y compra de materiales.

Dentro de la metodología del diseño, como se muestra se toma como estructura el marco lógico, donde está definido como una metodología cualitativa que es con la participación de actores involucrados y se definen a partir de lluvia de ideas para el diagnóstico se fundamenta con un estudio descriptivo de enfoque cuantitativo, donde los instrumentos son test funcionales y la revisión de la literatura. Estos se dan desde las perspectivas de la literatura plantea, donde las teorías para caracterizar el ejercicio en los escolares, desde los periodos sensibles y desde las condiciones físicas, a partir de lo metodológico y lo fisiológico, como lo plantea Cruz Ceron (2008), para el fundamento del acondicionamiento físico se da desde los conceptos teóricos de la Actividad Física, Ejercicio y Deporte con autores Pancorbo (2015) y Vivian Heyward (2008), refiriendo un modelo teórico apropiado para la intervención en los escolares; finalmente para la fundamentación de las capacidades motrices, los componentes de la carga, los principios del entrenamiento aplicados a la actividad física y finalmente el control y evaluación del proceso, se define a partir de Vasconcelos Raposo (2009) y para el deporte recreo-deportivo, se toma a Domingo Blázquez (1999), desde el deporte recreativo y sus

enfoques didácticos. Estos enfoques teóricos proponen para orientar la capacitación a los docentes en los fundamentos conceptuales y didácticos en el programa.

Las técnicas para el diagnóstico físico de los niños son a partir de los test funcionales (Similares a Sondeo); donde los test son tomados de los estudios de Ordoñez y Jauregui (1993), los cuales se fundamentan en la Carrera de velocidad 20 m lanzados; Test de Carrera de 1000 m; Salto horizontal sin carrera de impulso; Test de Wells. También el peso y la talla, con referencia a la curva de medición del IMC.

Resultados

En la fase del diseño del proyecto, con el enfoque del marco lógico, se define la alternativa implementación de un programa deportivo en altos de polvorines, desde el sector educativo, con una propuesta de fundamentación autosostenible, aprovechando el recurso humano, desde la comunidad y el colegio; liderado por fundaciones y la universidad, donde se proponen como objetivo la mejorar el uso del tiempo libre en los niños que se forman en el colegio, bajando las posibilidades de adquirir malos hábitos sociales, como fin y como propósito Implementar un Programa Deportivo en altos de polvorines, desde el sector Educativo, las actividades propuestas se definen en el diseño de programa deportivo en el colegio, un curso con módulos de los fundamentos y prácticas de educación física y deporte de iniciación, como también la adecuación los espacios para las prácticas deportivas con compras de materiales, lo cual se invirtieron en este último entre \$2'000.000 a \$3'000.000, los cuales fueron suministrados por Rotaract.

En el diagnóstico de los niños, se observa que la población está entre las edades de 8 a 10 años y están en su proceso de escolaridad, en su mayoría

proviene de estratos bajos y su institución se encuentra en un sector de la zona alta de la ciudad Cali de alta vulnerabilidad, donde se presenta conflictos sociales que pueden involucrar la integridad de los niños, también se puede observar que en los resultados de los test todos estaban en el percentil 3 (bueno por encima del promedio) en base de a la tabla de resultados de los test pedagógicos aplicados de Ordoñez y Jauregui.1993.

Se puede ver una mejora en cuanto a los resultados de los test aplicados en el segundo momento ya que la gran mayoría de los estudiantes mejoraron respecto a los test aplicados en el primer momento sin embargo en la tabla de resultado del test propuestos por Ordoñez et al.1993, no cambia su percentil, es decir que se mantienen. Ello se evidencia desde las condiciones que proponen los autores, donde Cruz & Pino.2010, indican que la condición física es mejor en los escolares que cumplen las recomendaciones de práctica de actividad física, al menos una hora de actividad física moderada o vigorosa durante al menos cinco días a la semana, frente a los que no lo hacen, pues en el estudio se muestra que los niños mantienen los resultados desde los percentiles, pero muestran mejorías particulares, también es claro que se observa que lo propuesto por Pumar, Navarro & Basanta.2015, muestra efectos positivos en la aplicación de programas de actividad física durante los recreos escolares mediante juegos pre-deportivos, lo cual dentro del programa se implemento algunas propuestas por los profesores e impacto en las actividades de los niños.

Por otro lado, cuando se habla con los 10 docentes, frente a las condiciones que se observa en los niños en cuanto a su comportamiento en las actividades académicas, manifiestan que mejoran en cuanto a la atención y a la concentración en las actividades y tareas, ello demuestra que son significativos los resultados que proponen en su estudio, Sánchez & Andreo.2015, los cuales concluyen que estudiantes que presentaban unos niveles medios de práctica de actividad física semanal, son menos activos académicamente que los que lo realizan en más altas cantidades en volumen, a su vez dichos valores fueron superiores en los niños con

respecto a las niñas y se pudo determinar que estos valores inciden en el rendimiento académico. finalmente es claro que se debe mantener la actividad física con actividades recreo - deportivos en el proceso. Con estos resultados se pretende para el presente semestre la intervención en la capacitación docente a partir de los resultados obtenidos.

Conclusiones

Los criterios de intervención social en la institución educativa, se observó que la integración de las diferentes entidades desde la universidad, las organizaciones no gubernamentales, para intervenir dentro de las poblaciones vulnerables desde el deporte, pueden dar efectos e impacto dentro de las consideraciones de un proceso planificado. El diseño mostro calidad para el inicio del proceso y fundamentó las fases a partir del marco lógico. Sin embargo, es claro que se pueden involucrar mas organizaciones como la empresa privada y fundamentar un proyecto desde la triple hélice. En este sentido es claro, que la propuesta de la CEPAL (2015), muestra alternativas, de manera didáctica para la aplicación de la Metodología de Marco Lógico, cuya estrategia se puede orientar desarrollos estratégicos en las instituciones educativas.

Los resultados de diagnostico y pilotaje en la aplicación de un programa de intervención social desde el deporte, se considera que en la fase de capacitación docente debe de integrarse a los demás niños de preescolar, también es claro que se hace necesario implementar actividades para padres y para directivos, conforme a la asimilación del deporte como eje de intervención social en la comunidad.

Finalmente se confronta la realidad de los trabajos encontrados frente a los hallazgos parciales del proyecto, ya que, a partir de la revisión bibliográfica sobre la *Relación entre el nivel de actividad física y el rendimiento académico en Educación Primaria*, se observa que Agut, Barreda, Linares & Martínez.2013, demostraron que los estudiantes que dedican al menos una hora diaria a la

actividad física obtuvieron mejores calificaciones. A modo de conclusión se puede establecer que, dichos datos deben ser tenidos en cuenta para el diseño de planes que promuevan la actividad física y la prevención del fracaso escolar al interior de las instituciones educativas.

Referencias Bibliografica

De La Cruz Sánchez, E., & Ortega, J. P. (2010). Análisis de la condición física en escolares extremeños asociada a las recomendaciones de práctica de actividad física vigentes en España Health-related physical fitness in schoolchildren and Spanish Physical Activity Guidelines. *Cultura, Ciencia Y Deporte*, 5(13), 45–49.

Agut León, L., Barreda Fernández, L., Linares Ayala, N., & Martínez Escrig, R. (2013). Relación entre el nivel de actividad física y el rendimiento académico en Educación Primaria. *Fòrum de Recerca*, (18), 259–273.
<https://doi.org/10.6035/ForumRecerca.2013.16>

Pacheco, J. F., & Prieto, A. (n.d.). *MANUALES y programas*.

Sánchez-Alcaraz Martínez, B. (2015). En El Rendimiento Académico De Jóvenes Escolares. *Revista Digital de Educación Física*, 35, 28–35.

Enguita-Flórez, M. P. (2014). Efectos de un programa de actividad física en trastorno mental grave. *Rehabilitación Psicosocial*, 11(1), 17–27. Retrieved from <http://www.fearp.org/revista/publicados/11a/1727.pdf>

Carreño-Cardozo, J. M., Rodríguez-Cortés, A. B., & Gutiérrez-Africano, P. (2014). Lineamientos de intervención de la recreación en la escuela. *Magis*, 6(13), 83–97. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.M6-13.LIRE>

Gurría Di-Bella Turismo ecológico, M., & Gurría Di-Bella, M. (2015). Un estudio de caso en Colombia.

Jáuregui, G., y Ordoñez, O.N. (1993). Aptitud física: Pruebas estandarizadas en Colombia. Bogotá, Coldeportes Nacional.

31.

**LAS TIC, UNA HERRAMIENTA PRÁCTICA
EN LA ENSEÑANZA DEL DEPORTE EN UNA INSTITUCIÓN DE EDUCACIÓN
SUPERIOR**

Investigador: Viviana Amparo Lopez ⁶⁷

Viviana.lopez@endeporte.edu.co

Valu1331@gmail.com

Institución Universitaria Escuela Nacional del Deporte
Cali Colombia

RESUMEN

El presente proyecto es direccionado para que las instituciones de educación superior e incluso para las capacitaciones de entrenadores y monitores del deporte, aborden los cursos de formación deportiva natación, puesto que se evidencia la necesidad de generar estrategias didácticas dentro del cursos de deporte formativo, como también se evidencia la falta de material didáctico para fortalecer el aprendizaje autónomo en los entrenadores, monitores y/o estudiantes de deporte, ayudando así a estos a comprar los diferentes factores, que afectan el desplazamiento acuático y además conocer las diferentes fases de movimiento de la técnica libre dentro de la natación.

Para abordar dicho problema, en el proyecto se propone integrar las TIC en los procesos pedagógicos, donde se selecciona la metodología TPACK puesto que esta complementa el componente pedagógico, tecnológico y disciplinar articulando

⁶⁷ Esp. Informática Educativa Unicatolica; Profesional en deporte y Docente Institución Universitaria Escuela Nacional del Deporte; Grupo Ciencias Aplicadas al Deporte; Semillero Modelos y procesos deportivos, número de celular: 3206096624. Cvlac: http://scienti.colciencias.gov.co:8081/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0001508103

el proceso de enseñanza aprendizaje, motivando a que los usuarios aprendan de una manera dinámica y divertida.

Palabras claves: Deporte, Natación, Técnica Libre, Ambiente Web de Aprendizaje, TPACK.

ABSTRACT

The present project is directed so that the institutions of higher education and even for the trainings of coaches and monitors of the sport, address the courses of swimming sports training, since it is evident the need to generate didactic strategies within the courses of formative sport, like There is also evidence of a lack of teaching materials to strengthen autonomous learning in coaches, monitors and / or students of sports, helping them to buy the different factors that affect the water movement and also know the different phases of movement of the Free technique within swimming.

To address this problem, the project proposes to integrate ICT in pedagogical processes, where TPACK methodology is selected, since it complements the pedagogical, technological and disciplinary component by articulating the teaching-learning process, motivating users to learn from one another Dynamic and fun way.

Keywords: Sport, Swimming, Style Crol, Web Learning Environment, TPACK

Introducción

El proyecto pretende aportar desde las fortalezas de las TIC, en la pedagogía por medio de la metodología TPACK donde se encuentran elementos que facilitan la comprensión y adaptabilidad disciplinar. En este caso, el estudio del deporte en su modalidad natación, específicamente la técnica libre. Para efectos del trabajo se realizó en el curso de formación deportiva que hace parte del pensum del Programa de Tecnología en Deporte de la IU END

Se evidenció dentro del curso pocos elementos didácticos que facilitaran el aprendizaje de los estudiantes. Es por ello que se planteó el desarrollo de un Ambiente Web de Aprendizaje para facilitar el aprendizaje autónomo en la ejecución de la técnica libre, esto exigió la convergencia de herramientas TIC como material didáctico dentro del proceso académico.

Con el fin de dar soporte teórico o bibliográfico, se realizó un recorrido por el marco teórico donde escritores como Ausubel (1983), Nolasco (2016) y Moreno (2012) le aportan en gran medida a la construcción teórica del proyecto en aspectos como: aprendizaje significativo, aprendizaje autónomo y metodología TPACK, entre otros. Con la metodología TPACK, se logró integrar herramientas TIC, como estrategias didácticas en la construcción de un Ambiente Web de Aprendizaje para el curso de formación deportiva natación de una institución de educación superior.

Metodología.

Tipo De Estudio: cuantitativo con características de tipo exploratorio y documental, es una investigación aplicada, donde se realizó trabajo de campo enfocado al análisis documental, tecnológico y pedagógico.

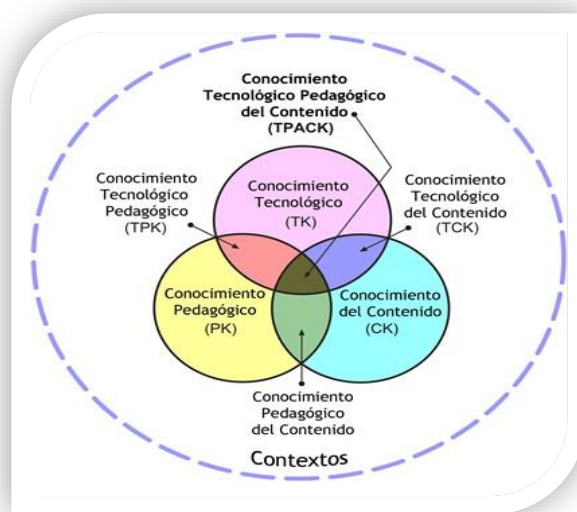
Población: fueron 120 estudiantes debidamente matriculados al programa de tecnología en deporte participantes del curso en formación deportiva natación (3

grupos, de los cuales 1 de ellos es un satélite) de una institución de educación superior de Santiago de Cali.

Técnicas. Sondeo, revisión documental, para lo cual se utilizaron una serie de instrumentos como: Cuestionario, Matriz de revisión bibliográfica, procedimiento para el diseño del Ambiente Web de Aprendizaje.

Método. Se diseñó como instrumento para el levantamiento de los datos un cuestionario con preguntas cerradas, de lección múltiple única respuesta y falso y verdadero. Para saber el conocimiento que poseen los estudiantes sobre las TIC abarcando lo básico del conocimiento (ofimática, herramientas virtuales y dispositivos electrónicos).

Modelo Tpack. *El Tpack*, es la sigla utilizada para darle vida a “*technological pedagogical content knowledge*” que al traducirlo nos lleva a: (conocimiento tecnopedagógico del contenido) el cual une tres grandes elementos fundamentales dentro de la educación, abarcando la tecnología, la pedagogía y el conocimiento específico.



Modelo TPACK, extraído de <http://www.tpack.org> 04/12/2016

Dentro del modelo TPACK define tres tipos de conocimientos Valero, Torres, & Zamora, (2012) manifiestan una definición más precisa de cada conocimiento y al

tiempo podemos relacionarlo con el objetivo de este proyecto de investigación, los conocimientos son:

➤ **Conocimiento Disciplinar:** se relaciona directamente con el área de conocimiento que se quiere enseñar. Correspondiendo también a desarrollar las competencias que se quieren transmitir. En este proyecto el conocimiento disciplinar está enmarcado en la **modalidad de la natación carreras**, particularmente la **enseñanza de la técnica libre**.

➤ **Conocimiento Pedagógico:** se define como la particularidad de las estrategias de enseñanza aprendizaje y evaluación. Refiriéndose directamente a la metodología y estructura del recurso y como se desarrollará. En este caso que estrategias de aprendizaje se generaran para que el estudiante logre comprender el material de estudio.

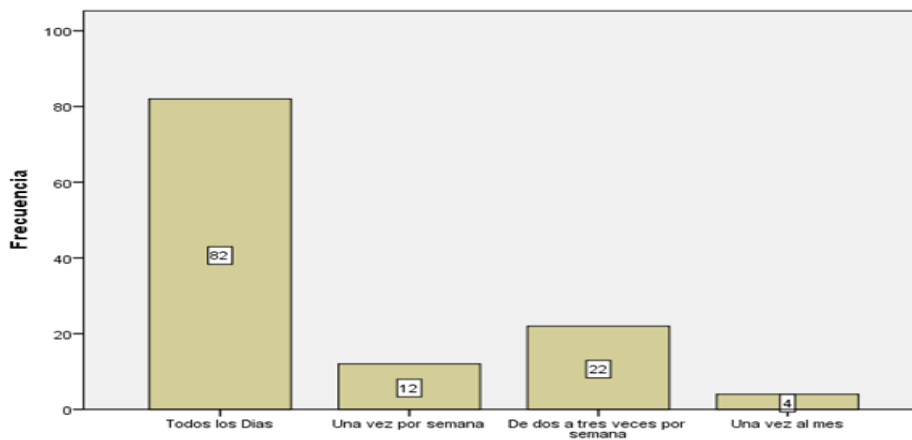
➤ **Conocimiento Tecnológico:** se relaciona con la tecnología y las herramientas TIC que se puedan utilizar para poder llevar a cabo y complementar los objetivos propuestos por el docente desde el conocimiento disciplinar y pedagógico. A demás de implementar innovaciones tecnológicas acordes a los avances actuales dentro del área a desarrollar.



1. *Transversalización del conocimiento adaptado por el autor.*

Resultados y discusión

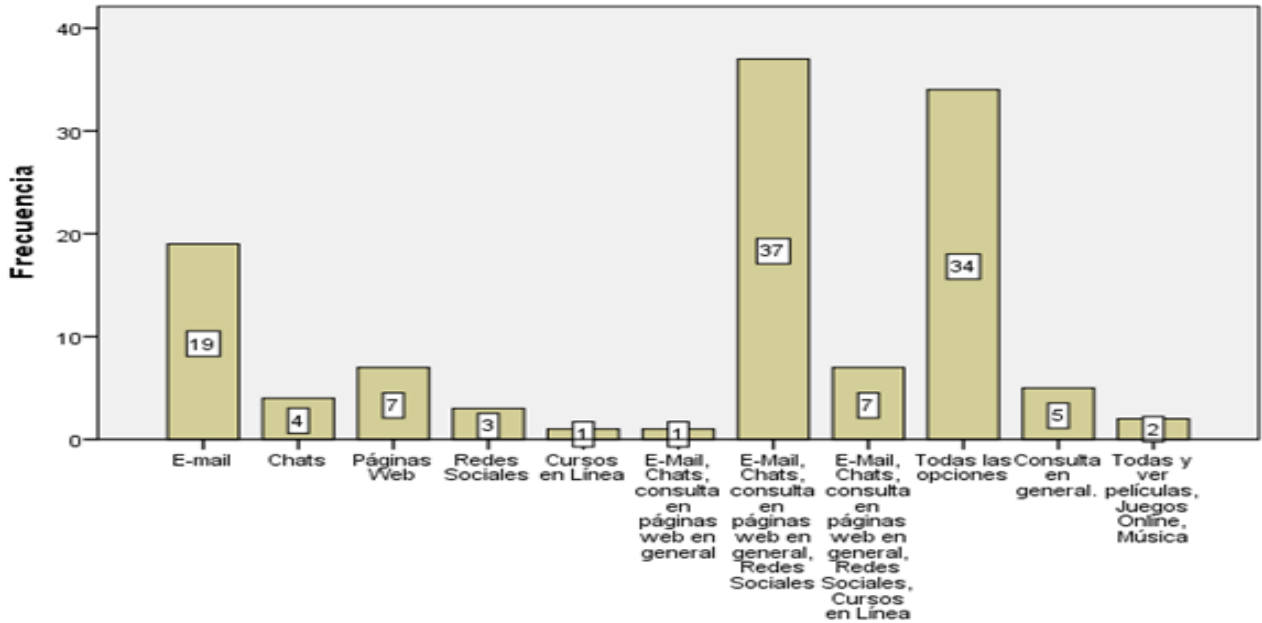
- **Frecuencia de uso del Internet de los estudiantes de primer semestre del programa de tecnología en deporte.** 82 estudiantes tienen una frecuencia de uso del internet todos los días y 22 de dos a tres veces por semana, lo que muestra la importancia en cualquier ámbito educativo al estar a la vanguardia de las tecnologías para la enseñanza-aprendizaje.



Frecuencia de uso del Internet de los estudiantes de primer semestre Del programa de tecnología en deporte

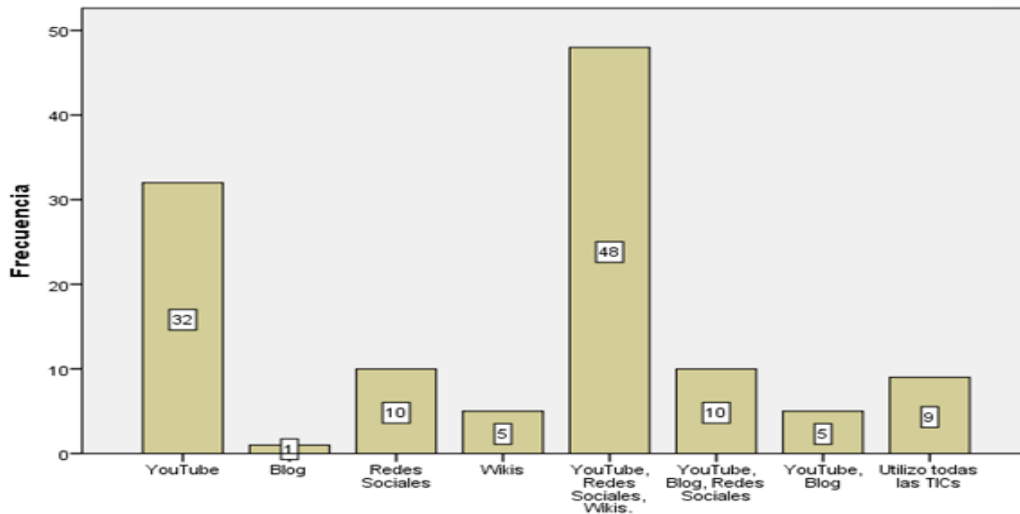
- **Servicios de internet que usan los estudiantes del programa de Tecnología en deporte.** En la globalización académica el acceso a Internet se encuentra asociado de manera importante con el nivel de estudios. De la población que cuenta con estudios de nivel superior (licenciatura o posgrado) nueve de cada diez han incorporado el uso de Internet en sus actividades habituales, según El Instituto Nacional de Estadística y Geografía (Geografía, 2015). Lo anterior contrasta con este estudio en la pregunta, ¿qué servicio utiliza del internet? 71 estudiantes respondieron que usaban con mayor frecuencia el E-mail, Chats, Consulta en diferentes páginas, redes sociales

como también hacen cursos en línea, pero de estos una minoría lo utiliza para otras actividades.



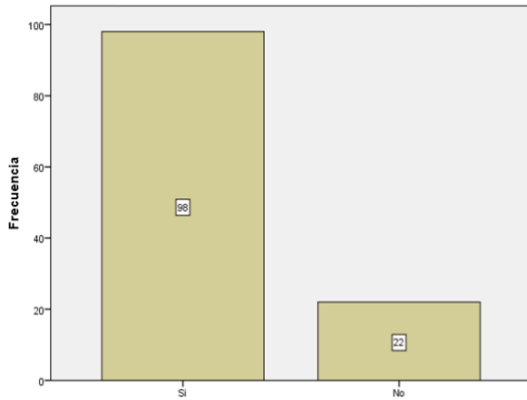
Servicios que usan los estudiantes de tecnología del internet.

- Herramientas Tic que utilizan con mayor frecuencia los estudiantes.** A partir del uso o preferencia del uso de las TIC se observa que las herramientas más utilizadas por los estudiantes son YouTube, las redes sociales y las wikis, pero es importante mencionar que es más frecuente el acceder a YouTube.

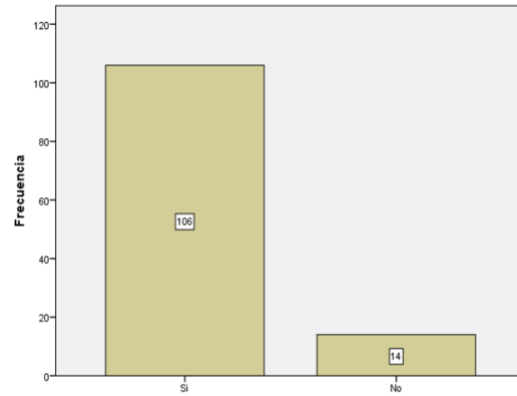


Herramientas Tic que utilizan con mayor frecuencia los estudiantes

- Hábitos de estudio independiente y planificación del tiempo de estudio de los estudiantes de tecnología.** Teniendo en cuenta las características institucionales, como también las condiciones de la tecnología, resulta difícil definir el concepto de trabajo independiente, debido a que no existe un criterio único, solo que hay unas condiciones específicas de trabajo que se deben desarrollar fuera del aula. Es así, que se evidencia que a los estudiantes les gusta tener hábitos de estudio independiente. De igual forma (106) estudiantes, planifican su tiempo de estudio, lo cual es indispensable para poder abordar actividades de trabajo independiente en un sentido lógico desde lo que se planifica en la tecnología con modalidad a distancia tradicional.



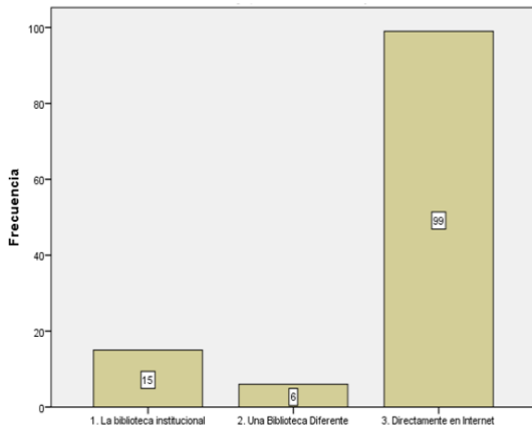
Hábitos de estudio independiente



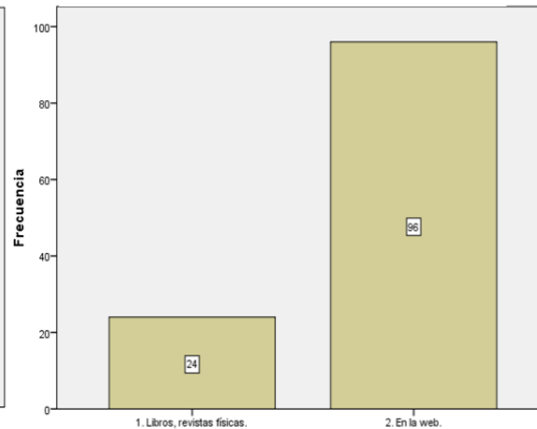
planificación del tiempo de estudio

estudio

- Medios de consulta que utilizan los estudiantes preferiblemente.** En la actualidad los medios masivos de comunicación más empleados son la web, sin embargo, en los pregrados ofertados por la institución, cuando se necesita información científica o de estudio, es habitual que se busque en la Internet, para lo cual es importante que en la Web se sepa seleccionar la información que se encuentra sin embargo para los estudiantes es irrelevante todas las acciones que genera este procedimiento. Es por ello que en la encuesta 99 estudiantes prefieren buscar o utilizar como medio de consulta el internet para sus trabajos, 15 estudiantes prefieren realizar su búsqueda en la biblioteca institucional, pero si se observa la gráfica detenidamente se evidencia que 96 estudiantes prefieren la web y solo 26 de ellos prefieren los documentos físicos como revistas y libros. A partir de este particular aspecto se define la educación a distancia con la implementación de las TIC, como eje fundamental para la transversalidad educativa en las estrategias pedagógicas significativas.



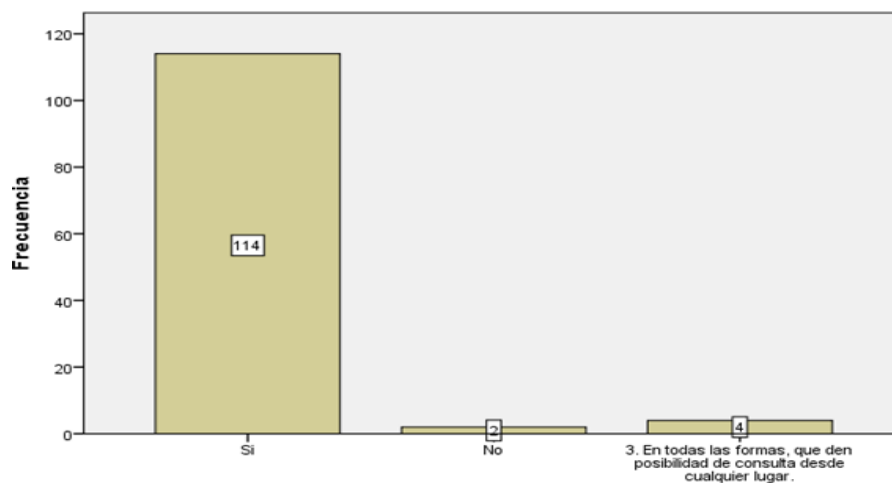
Medios de consulta institucionales



Medios de consulta libres.

- La preferencia de los estudiantes frente a documentos On line acerca del deporte y Herramientas Virtuales.** Las competencias que adquiere un estudiante frente a las TIC, son el resultado de la explosión informática que en las últimas dos décadas se ha manifestado con tal facilidad que la preferencia en su uso es vital para las consultas.

En cierto sentido es lógica la tendencia que se da en el programa de tecnología en deporte, pues 114 de los participantes manifiestan que prefieren que la orientación de los docentes para los documentos acerca del deporte sean On line y que las herramientas virtuales sean específicas en su orientación.



Preferencia de los estudiantes frente a documentos On line

Acerca del deporte y Herramientas Virtuales.

Desarrollo del ambiente web de aprendizaje.

De acuerdo al análisis teórico se utilizó el TPACK como método fundamental para desarrollar el trabajo pedagógico, tecnológico y disciplinar. El cual consistió en traer lo conceptual y adaptar a este método. Para desarrollarlo se utilizó el siguiente formato, el cual debe contener los datos fundamentales del proyecto, donde se evidencia la integración de los recursos TIC al interior del proceso pedagógico. Encuentre aquí la matriz del TPACK, http://calieducadigital.com/apr_aprender/images/easyblog_articles/17999/Matriz-TPACK-para-el-diseo-de-actividades--.pdf

Datos Basicos	Maestro estudiante	Maestro Formador	Título del Proyecto	URL
Instrumento de diseño curricular. Estándares y POC	Estándares a los que responde la actividad	POC (Preguntas orientadoras de Currículo)		
Núcleos conceptuales y/o polémicos.	Conocimiento Disciplinar (CK)	promover competencias basicas	que es lo que quiero compartir con los estudiantes	
	Conocimientos Pedagógicos (PK)	Enfoques a Emplear	La Metodología (introduccion, proceso, evaluacion y recurso)	
	Conocimiento Tecnológico (TK)	¿Qué recursos digitales va a utilizar?	¿Qué aplicaciones o herramientas TIC va a Utilizar?	Otros Recursos No digitales
Estrategias didácticas disciplinares	Conocimiento Pedagógico – Disciplinar (PCK)	Enfoques a Emplear	material de contenido	actividades de autoevaluación
	Conocimiento Tecnológico disciplinar (TCK)	competencias tecnologicas	competencias comunicativas	creatividad, innovacion, pensamiento critico
	Conocimiento Tecnológico Pedagógico (TPK)	para que va a emplear las tic en la clase	como va a emplear las tic en clase	
	Conocimiento Pedagógico, Disciplinar y Tecnológico (TPACK)	que proyectos academicos desarrollaran los estudiantes	que competencias especificas desarrollaran los estudiantes	
Estrategia de Enseñanza y Aprendizaje.	Actividades del docente	Actividades del estudiante	tiempo de actividad	
Proceso Evaluativo	como realizar el proceso de evaluacion antes, durante y despues	que instrumentos va a utilizar para evaluar		

Para el desarrollo del ambiente web de aprendizaje, se debe tener en cuenta la metodología TPACK y así iniciar a definir los propósitos de formación, el objetivo general del curso, la justificación del componente temático, las competencias a desarrollar a partir de estas, los aprendizajes esperados y criterios de evaluación. También es necesario describir los componentes de actividades de autoaprendizaje, las estrategias didácticas a implementar, donde estas últimas deben definir las herramientas repositorio o bancos donde se guardan la información virtual a utilizar; también es importante tener en cuenta que esta tiene herramientas de interacción, entornos sincrónicos (herramientas que permiten la comunicación

real entre los participantes), videoconferencias, chats, como también los entornos asincrónicos como blog, wikis, youtube, entre otros.


Finalmente los componentes de contextualización que a partir de dar respuesta a los diferentes elementos de estructura, contenido, catalogación, ubicación y derechos de autor.


Componente de contextualización.


Con el fin de dar respuesta a los diferentes elementos de estructura, contenido, catalogación, ubicación y derechos de autor se desarrolla el componente de contextualización.


CURSO NATACIÓN FORMATIVA

[INICIO](#) [TEMAS](#) [ACTIVIDADES](#) [EVALUACION](#) [CONTACTO](#)





[CURSO](#)



[OBJETIVOS](#)


[CLASSROOM](#)

BIENVENIDOS

La **CÁTEDRA DE NATACIÓN** se complace en poner a disposición este espacio Web de Aprendizaje a todos los estudiantes del programa Tecnología en Deporte de la institución, con temática en la especialidad de **Natación Carreras**.



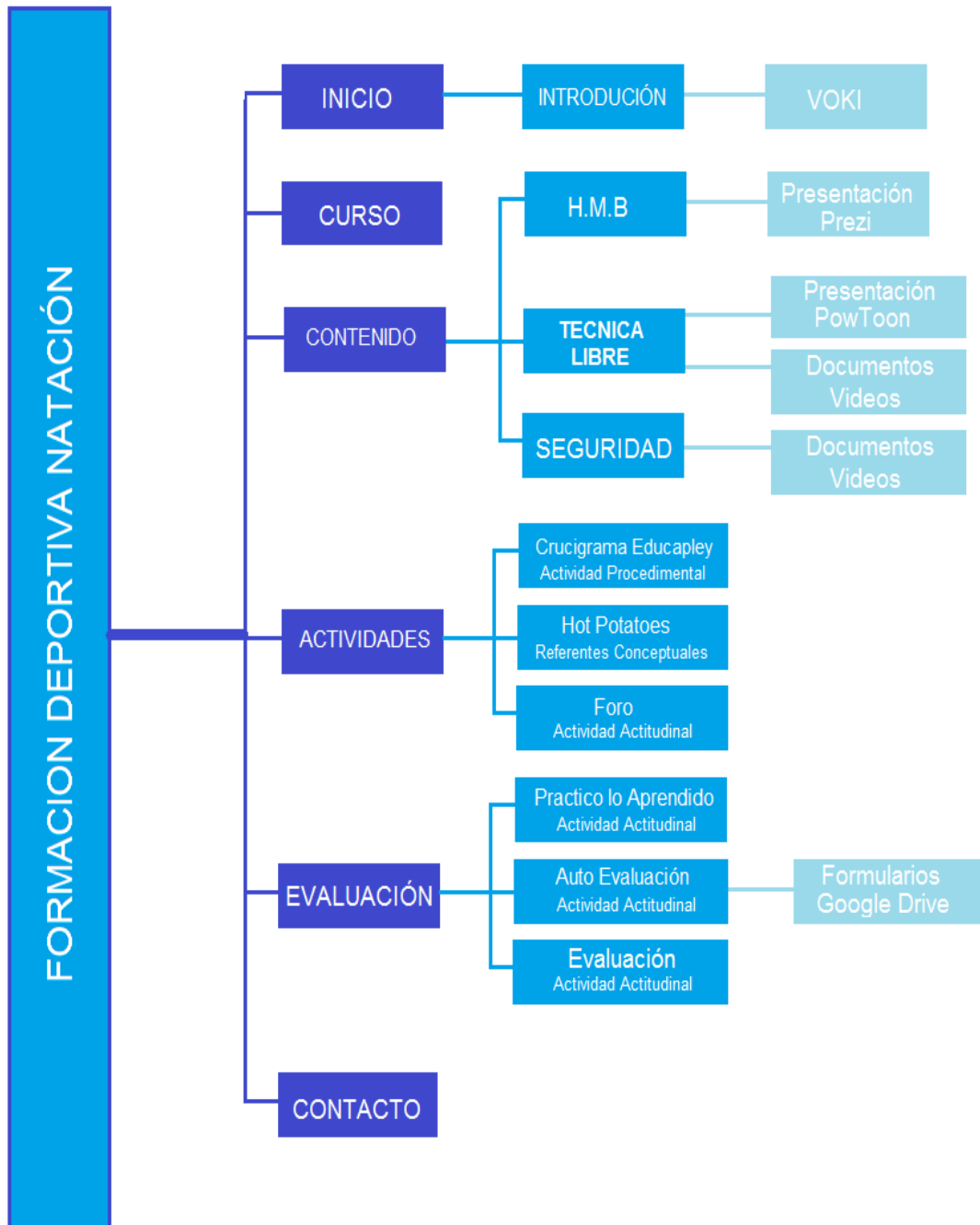

• • ○

el **CURSO FORMACIÓN DEPORTIVA NATACIÓN**, se fundamenta en las ciencias del deporte, resaltando el componente pedagógico de la enseñanza de esta modalidad deportiva tan importante dentro del desarrollo evolutivo de la motricidad del menor.

Página de Inicio Ambiente Web de Aprendizaje fuente

<http://valu1331.wixsite.com/misitio>

Estructura organizacional del Ambiente Web de Aprendizaje. La estructura para la construcción del Ambiente Web de Aprendizaje en este caso de la natación se encuentra en <http://valu1331.wixsite.com/misitio> realizándose bajo la siguiente estructura.



Conclusiones

- Hoy en día no nos podemos detener al momento de realizar consultas de manera presencial en las bibliotecas, muchos estudiantes están en una educación de modalidad semi-presencial, como lo es el caso de la tecnología en deporte, y hay casos donde las bases de datos utilizadas por ellos son de uso interno (institución) afectando de esta manera la interacción académica de los estudiantes con la consulta bibliográfica.
- la mayoría de la población intervenida manifiestan que prefieren documentos acerca del deporte de manera digital, ya que muchos no cuentan con espacio suficiente para trabajar de manera tradicional. También, que desearían herramientas virtuales, más específicas en un campo académico, como lo es el deporte.
- Teniendo en cuenta que todos tenemos una manera de aprender y al abarcar todas estas opciones podemos tener un aprendizaje significativo, partiendo de lo que decía (Ausubel, 1983) si el estudiante desea y está motivado por aprender será mucho más fácil adaptar el contenido a un aprendizaje que de verdad sea significativo.
- las herramientas ayudan a tener un aprendizaje mucho más preciso con movimientos reales dentro del medio acuático, esperando que el estudiante genere una memoria motriz a través de la repetición de este movimiento con la práctica dentro del agua,
- se genera el producto virtual (ambiente web) en donde se estructura una ruta metodológica a través del TPACK la cual permite una articulación de todos los elementos pedagógicos y tecnológicos mediante los diferentes

contenidos, competencias y desempeños propios de la temática a desarrollar en las actividades planteadas dentro y fuera de clase.

- las diferentes herramientas tecnológicas de la información y comunicación, pueden contribuir en una dinamización, optimización y variedad de trabajo en el curso desde cualquier área del conocimiento. Y en este caso desde el estudio del deporte.

Recomendaciones

Extender la utilización de los ambientes web de aprendizaje a todos los contenidos temáticos del curso proyectado a estudiantes universitarios como también en los que se capacitan entrenadores. Ello promueve la virtualidad y autoaprendizaje del mismo, sin tener la presencialidad.

Realizar un estudio de impacto, generado por proyecto de autoaprendizaje y los presenciales, para saber cuál es más efectivo y si tiene beneficio para los usuarios.

Implementar en los otros cursos de formación deportiva que oferta las diferentes organizaciones educativas y que capacitan entrenadores, monitores y demás, para fortalecer a partir de la virtualidad las competencias de estos frente al desarrollo de su saber practico como también teórico

Referencias

Aprende, C. (22 de Diciembre de 2016). *Colombia Aprende*. Obtenido de www.colombiaaprende.edu.co/

Ausubel, D. (1983). Teoría del aprendizaje significativo. Fascículos de CEIF, 1. *Fascículos de CEIF, 1.*, 1-10.

- Calderón, s., Nuñez, P., Di Laccio, J., & Ianelli, L. (2015). Aulas Laboratorios de Bajo Costo, Usando TIC. *Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 212-226.
- Cardenas, C. (2016). *Prácticas de gestión y flexibilidad educativa en el ámbito pedagógico*. Cali: Universidad San buenaventura, Facultad de Educacion.
- Carril, P., & Sanmamed, M. (2011). Utilización de las herramientas Ofimaticas en la Enseñanza Universitaria y necesidades Formativas del Profesorado. *Revista de Curriculum y Formacion del Profesorado*, 1- 26.
- Castillo, J. (2009). Los Tres Escenarios de un Objeto de Aprendizaje. *Iberoamericana de Educación*, 2-8.
- Cejas, R., Navio, A., & Julio, B. (2016). Las competencias del profesorado universitario desde el modelo tpack (conocimiento tecnológico y pedagógico del contenido). *Revista de Medios y Educación*, 105-119.
- Colas, M., Romero, S., & Pablos, J. (2007). *Educación Fisica, Deporte y Nuevas Tecnologias*. Malaga: Cosejeria de Turismo, Comercio y Deporte.
- Colombia, A. (22 de diciembre de 2016). *Colombia Aprende*. Obtenido de www.colombiaaprende.edu.co/
- Colombia, C. C. (22 de Diciembre de 2016). *Creative Commons Colombia*. Obtenido de <http://co.creativecommons.org/>
- Contitucion, P. d. (22 de Diciembre de 2016). *Alcaldia de Bogota*. Obtenido de <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=4125>

- Contreras, M., Leal, J., & Salazar, R. (2001). Educación a Distancia. En M. Contreras, J. Leal, & R. Salazar, *Educación a Distancia* (págs. 22-35). Bogotá: Ediciones Hispanoamericanas LTDA.
- Feo, R. (2010). Orientaciones básicas para el diseño de estrategias didácticas. *Tendencias pedagógicas*, 221-236.
- Gámiz, V. (2009). *Entornos Virtuales para la Formación Práctica de Estudiantes de Educación*. Granada: Universidad de Granada.
- Geografía, I. n. (17 de mayo de 2015). *Estadísticas a propósito del día mundial del internet*. Obtenido de <http://www.inegi.org.mx/saladeprensa/aproposito/2015/internet0.pdf>
- Hernandez, I., & Gamboa, J. (2014). *Creación de un Objeto Virtual de Aprendizaje Para el Docente de Primera Infancia*. Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios, Facultad de Educación.
- Icontec. (NR). *Norma Técnica Colombia NTC 1486: documentación, presentación de tesis, trabajos de grado y otros trabajos de investigación*. Bogotá D.C.
- Lomas, J. (2011). *Índices de satisfacción de los usuarios deportistas respecto a las clases de natación e instructores del CAOU*. México: Universidad Autónoma Nuevo León.
- Lugo, T., Kelly, v., & Schurmann, S. (2012). Políticas TIC en educación en América Latina. *Revista Científica de Tecnología Educativa*, 32- 41.
- Ministerio, E. N. (22 de Diciembre de 2016). *Mineducación*. Obtenido de http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-124745_archivo_pdf9.pdf

- Ministerio, N. (1994). *ley general de educacion*. bogota: www.mineducacion.gov.co/1759/articles-124745_archivo_pdf9.pdf.
- Morales, M., Trujillo, J., & Raso, F. (2015). Percepciones acerca de la integración de las tic en el proceso de enseñanza - aprendizaje de la universidad. *Medios y Educación*, 103-117.
- Moreno, R., & Martinez, R. (2012). Aprendizaje Autónomo. Desarrollo de una Definición. *Departamento de PSicologia Experimental Universidad de Sevilla*, 51-62.
- MPI. (2009). Modelo Pedagogico Institucional. (pág. 10). cali: Escuela Nacional del deporte.
- Navarro, F. (1995). historia de la tecnica de libre. En F. Navarro, *Hacia el dominio de la natación* (pág. 91). España: Gymnos.
- Nolasco, P., & Ojeda, M. (2016). La evaluación de la integración de las TIC en la educación. *Revista de Educación a Distancia*, 2-24.
- PEI. (2006). Proyecto Educativo Institucional. cali: Institucion Universitaria Escuela Nacional del Deporte.
- Posada, J., & Duque, A. (2002). *Manual de Natación*. cali: EScuela sin Fronteras.
- Ruiz, S. (2005). *Natacion Teorica y Practica*. Armenia: Kinesis.
- UNESCO. (2013). *Uso de tic en educación en américa latina y el caribe*. Montreal, canada: Instituto de Estadística de la UNESCO.

Valero, E., Torres, C., & Zamora, L. (2012). *UBOA, Una alternativa Metodologica para la construccion de Objetos Virtuales de Aprendizaje*. Cundinamarca: Universidad de Boyaca.

32.

**FORMACIÓN DE LECTORES. ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS EMPLEADAS
POR MAESTROS FOCALIZADOS EN EL CONTEXTO DEL PROGRAMA
TODOS A APRENDER**

Ana María Vargas Suárez

Programa para la Excelencia Docente y Académica: Todos a Aprender 2.0
(Ministerio de Educación Nacional)

Localidad: Medellín - Antioquia

Correos: anitavargas7@hotmail.com - ana7vargas7@gmail.com

Palabras claves: Lectura, Estrategias pedagógicas, Promoción de lectura y Formación del comportamiento lector.

Resumen:

Esta ponencia, da cuenta, por un lado, de los procesos realizados en un ejercicio de investigación como requisito para optar al título de Magíster en Educación: Didáctica de la Lectura y la Escritura, donde a través de un enfoque cualitativo y un método descriptivo, se indagó sobre las estrategias pedagógicas que implementan alumnos docentes de básica primaria focalizados en el programa para la transformación de la calidad de la educación: Todos a Aprender, en los procesos de promoción de lectura y formación del comportamiento lector, en algunas instituciones educativas del Urabá y del suroeste del departamento de Antioquia, Colombia (Vargas, 2017). Por otro lado, reflexiona sobre la labor del docente en el desarrollo de los procesos de formación de lectores, atribuyendo un rol trascendental que repercute en el comportamiento lector y que requiere de estrategias que permitan su efectividad. Mas, las percepciones que los docentes

tienen sobre las estrategias pedagógicas que implementan, no siempre se compadecen con sus prácticas y mucho menos corresponden a la aplicación de conocimientos previos.

Formación de lectores. Estrategias pedagógicas empleadas por maestros focalizados en el contexto del programa Todos a Aprender

Por: Ana María Vargas Suárez

Leer, desde una concepción humanista pretende más que articular el sistema lingüístico, permite establecer relaciones sociales, esto es participar de la construcción de tejido social, como práctica desarrollada en una comunidad sociolingüística. En consecuencia, la formación de lectores tiene su sustento en el valor social que se confiere a la lectura, en su posibilidad medidora para la generación de caminos de interlocución (MEN 2006). Con esta ponencia, se propone dar a conocer las estrategias pedagógicas implementadas por los docentes de básica primaria de las instituciones acompañadas en el contexto del programa para la transformación de la calidad de la educación: Todos a Aprender (I.E Versalles municipio de Santa Bárbara, CER Vale Pavas municipio de Necoclí, I.E María Auxiliadora municipio de Chigorodó) durante los años 2015 – 2017, investigación que favoreció los procesos de obtención del título de magister en educación – didáctica de la lectura y la escritura, desde los procesos de promoción de lectura y la formación del comportamiento lector, con el objeto de identificarlas, describirlas y sistematizarlas a la luz de los postulados del ministerio de educación nacional que comprende la formación lectora como el desarrollo de procesos cognitivos en interacción con el contexto socio-cultural y redundando en la transformación de los mismos.

El Marco legal referido a la lectura se fundamenta en los lineamientos curriculares centrados en la lengua castellana y en las atribuciones que el Ministerio de Educación Nacional (MEN) le confiere a la formación en lenguaje, al decir que éste se constituye en “la apertura de caminos para la interlocución” (MEN, 2006, p. 18);

lo que le asigna un contexto socio –cultural a la enseñanza del castellano desde la posibilidad constructiva del conocimiento y el encuentro de sentidos, donde el concepto de lectura trasciende de la decodificación y se instaura en el ámbito de la comprensión y el entorno provee ese contexto dinámico, complejo y esencialmente recíproco que determina sus modos de aprehender; es decir la manera como el estudiante logra apropiarse de la realidad y conceptualizar todo su sistema simbólico. Leer entonces, se convierte en una de las actividades más humanizantes que acompañan al hombre, por implicar la activación del sistema lingüístico en el desarrollo de procesos cognitivos y ante todo por permitir su inclusión al mundo del lenguaje, es decir su inserción a la cultura. Estas particularidades de la lectura le confieren un carácter transformador y valor de cohesión social.

Ahora bien, teorizar sobre la lectura ha sido una labor que muchos pedagogos, psicopedagogos y estudiosos del tema sobre la educación, han realizado a lo largo de la historia de la misma. En particular, existen líneas de pensamiento que permiten dilucidar interesantes conceptualizaciones de la noción de lectura que concierne al presente estudio, así por ejemplo Flórez (2010, p.14) expresa que,

Por lectura se entiende el proceso complejo de orden cognitivo a través del cual se construye significado a partir de símbolos impresos, utilizando lo que se conoce sobre el alfabeto escrito y sobre la estructura de sonidos de la lengua oral, con el propósito de alcanzar la comprensión (Snow, 1990). La lectura tiene componentes de orden psicológico, emocional y social que se entretajan formando un conglomerado que actúa interactiva e interdependientemente

A partir de esta definición, se puede afirmar que la lectura se constituye en un componente socio-cultural, dado que obedece a una construcción social propia. Sin embargo, no puede obviarse que también es construcción personal, que se debe a procesos basados en los saberes, experiencias, intereses y finalidades. Más, el valor que se le atribuye está estrechamente ligado a una significación de tipo social, dado que es una actividad que se realiza con otro y/o con otros. Es decir, es una actividad socialmente aprobada que permite la

adquisición de conocimientos, además su origen corresponde a la necesidad humana de comunicarse y al desarrollo y aprehensión del lenguaje, siempre conectado con el mundo circundante, tal como lo afirma Valverde al decir que,

De ahí que en el desarrollo y evolución del hombre surgió el lenguaje como una necesidad social de comunicación entre los individuos que comenzaron a relacionarse entre sí gracias al papel del trabajo. En su primera etapa esta comunicación no fue verbal, pues el cerebro y el aparato articulatorio del hombre no estaban lo suficientemente desarrollado como para producir un lenguaje verbal. Por tal motivo leer implica antes que enfrentarse a un texto escrito, comprender el mundo con todos sus seres y procesos. La lectura es un camino de ida y regreso; del texto a la realidad y de esta al texto (2014, p. 75).

Dicho desarrollo deja ver, claramente, tal como se expresó antes que el papel de la lectura se cumple de manera individual y social; ya varias disciplinas como la lingüística, la psicolingüística, la didáctica, la psicología, la filosofía, entre otras, lo han resaltado. De igual manera, han observado que la lectura no puede concebirse meramente como un proceso de decodificación de determinados símbolos alfabéticos o en poder reconocer signos gráficos y transcribirlos verbalmente; más bien, ésta, debe asumirse como un proceso dinámico, cognitivo, que le permite al individuo otorgarle al texto sentido y construir significados, obviamente, gracias a las operaciones mentales que corresponden a su desarrollo humano, pero que las trascienden, en tanto realiza un trabajo que va más allá de la decodificación.

La psicóloga y pedagoga argentina Emilia Ferreiro por ejemplo, afirma que la lectura no solo “es un acto donde el ser humano decodifica signos gráficos, si no que va más allá, aceptando la responsabilidad de buscar un sentido del texto y transformar los conocimientos previos por los conocimientos recientemente aprendidos” (Ferreiro, 2005, p. 368).

En esta misma línea de pensamiento, la filosofía de la educación aporta elementos claros y claves que se desprenden de autores como Larrosa (2003), quien expresa que leer no es solo descifrar códigos es construir sentido. Por consiguiente, la lectura debe entenderse como una actividad en donde se interrelacione

comprensión y producción de sentido; es decir que la lectura para el receptor (lector), debe darse como un proceso de cooperación textual, que no solo decodifica, sino que interroga, participa y actualiza, en la búsqueda de significado. Lo cual, además, requiere de operaciones cognitivas enfocadas a la abstracción, el análisis, la síntesis, la inferencia, la predicción y la comparación. Dado que en dichas operaciones el lector,

[...] pone en juego sus conocimientos, intereses y estrategias, con los aspectos que proporciona el texto, en unas circunstancias determinadas. De esta forma, la lectura se torna en una interacción entre el lector, texto y contexto. Según este último planteamiento, se asume un modelo interactivo de la lectura, en el cual el lector, ubicado en un contexto particular, pone en diálogo sus conocimientos e intereses con los contenidos y propósito(s) que el texto posee, los cuales se manifiestan a través de indicios lingüísticos, semióticos y retóricos; diálogo mediado por los procesos cognitivos que el lector pone en marcha. (Santiago, Castillo y Morales, 2007, p. 28).

La importancia de la concepción interactiva que se desprende del texto, radica, según los autores referidos, en que “la lectura se torna en una interacción entre el lector, texto y contexto” (Santiago, Castillo y Morales, 2007, p. 28).

Por su parte el pedagogo Daniel Cassany presenta tres interesantes concepciones acerca de la lectura. Este teórico de la educación identifica en la lingüística, en la psicolingüística y en lo sociocultural, el lugar que ocupa el sentido y el significado. Así, la concepción lingüística plantea que el significado se encuentra en el texto que leer se traduce en recuperar el valor semántico de cada palabra y en relacionarlo con el de las palabras que le anteceden y que le suceden.

Por lo tanto, según Cassany (2006), la concepción lingüística asume que el contenido es la suma del significado de todos los vocablos y oraciones. La concepción psicolingüística propone que el significado se encuentra tanto en el texto como en la mente del lector. Bajo esta óptica, leer requiere del conocimiento previo, de las unidades y las reglas combinatorias del idioma. Pero requiere también que se desarrollen las habilidades cognitivas necesarias para que se efectúe el acto de comprender, o sea que comprender el significado se traduce de acuerdo con esta

concepción, en aportar conocimientos previos, en hacer inferencias, en formular hipótesis y saberlas reformular (Cassany, 2006).

Esta concepción tiene en Goodman a su más connotado exponente, para este psicolingüista “[...] la lectura implica una transacción entre el lector y el texto, las características del lector son tan importantes para la lectura como las características del texto” (1980, citado en Ferreyro y Gómez, 1998, p.19). En conclusión, para el autor referenciado, la lectura corresponde a un aprendizaje psicolingüístico, tal como lo describe Cassany (2006), al decir que el lector construye el significado al ir uniendo el texto de manera cíclica, esto es, según Goodman(1980) que,

Podemos pensar en la lectura como compuesta de cuatro ciclos, comenzando con un ciclo óptico, que va hacia un ciclo perceptual, de allí a un ciclo gramatical, y termina finalmente con un ciclo de significado. Pero a medida que la lectura progresa, otra serie de ciclos sigue, y luego otra y otra. De tal modo, cada ciclo sigue y precede a otro ciclo hasta que el lector se detiene o hasta que la lectura ha llegado a su fin. (Citado en Ferreyro & Gómez, 1998, p. 21).

Ciclos que terminan permeados por sus conocimientos previos, lo que en otras palabras significa apoyarse en las experiencias vividas para la comprensión de la información que el texto le ofrece.

Consecuentes con estas posturas se encuentra Gough y Tunmer (1986) y Hoover y Gough (1990) que desde la psicolingüística,

[...] proponen una definición sobre la lectura consistente en dos procesos a saber, la decodificación y la comprensión. El primero de ellos a través de una labor de reconocimiento transforma lo impreso en palabras; mientras el segundo, entiende e interpreta las palabras, las oraciones y los <discursos. La decodificación desarrolla rutas directas (visual, ortográfica) y rutas indirectas (correspondencia sonido-símbolo). La comprensión pertenece a un pensamiento de alto nivel, que conlleva la construcción de significados y sentidos e involucra los conocimientos previos existentes. Floréz (2006, citado en Flórez, 2010, p.14)

Ahora bien, para la concepción sociocultural el acto de leer no se resume en un proceso psicobiológico solamente, es decir no se queda en establecer que éste se da mediante la realización de unidades lingüísticas y capacidades cognitivas. Considera, por tanto que es ésta una práctica sociocultural que corresponde a la interacción social, a la inserción en una comunidad que le impregna su legado en particular, su historia, sus hábitos y sus prácticas comunicativas específicas. En resumen, la concepción sociocultural considera que la lectura requiere de los aspectos cognitivos y de todo el conocimiento legado socioculturalmente, para que el lector encuentre el sentido y el significado del texto, en otras palabras, para que pueda comprender el texto (Cassany, 2006).

La concepción socio-cultural, encuentra en el psicólogo de origen ruso Vygotsky, un soporte teórico que la sustenta y valida, ya que su tesis en el campo de la psicología del desarrollo, basada en la psicología histórico - cultural, ha ampliado e innovado aspectos determinantes de la psicología de Piaget, cuyo fundamento se centra en el desarrollo cognitivo, mientras que Vygotsky, aporta el concepto de cultura al desarrollo del sujeto con base en la interacción dinámica entre unos y otros individuos con las fuerzas socio-culturales que son las que, finalmente, le confieren una significación y le otorgan sentido a los aprendizajes. De ahí que el concepto de lectura esté ligado al de desarrollo del sujeto y, por ende, al de sujeto lectura. Esta premisa, puede resumirse, así:

En el sentido de comprender el desarrollo del sujeto en términos de desarrollo de la función simbólica, diálogo con la cultura, contacto entre la mente del sujeto y la cultura; en ese diálogo, en ese proceso de significación del mundo, se constituye el sujeto lectura, escritura, oralidad. (Vygotsky, 1986, p. 26).

Importantes son, igualmente, los aportes de Solé al campo de la pedagogía y de la psicología de la educación, su recurrencia al concepto de cultura permite advertir la influencia de la lectura para la cultura y, así mismo, la influencia de la cultura en la lectura, al señalar que,

La lectura es una actividad humana que ayuda a aprehender el mundo que nos rodea y forma parte de nuestra vida diaria, permite abrir espacios y

transferir lo aprendido a otros contextos, interesarse en ella es dotarse de instrumentos de culturalización (Solé, 1996, p. 28).

Para Solé la cultura se adquiere a partir del ejercicio de lecturas y más lecturas, con esto ella significa que leer permite asumir una mirada crítica de la información contenida en las lecturas; ya que al ampliar la búsqueda de la información se amplía el universo cultural, lo que favorece el comportamiento lector.

Los argumentos teóricos de Solé, combinan elementos de las concepciones lingüísticas, psicolingüísticas y socioculturales, su concepto de lectura apunta a que se debe rebasar el descifrar códigos en la búsqueda del sentido que es el que define el comportamiento lector y le imprime significado a la lectura desde los diversos contextos culturales.

Se puede decir que la lectura desde la óptica de los autores referidos es, en suma, el medio de comunicación más significativo; puesto que el acto lector integra aspectos esenciales que permiten la comprensión de la información y, no solo son procesos cognitivos biológicos, son, indiscutiblemente, experiencias del orden cultural, de la interacción entre las personas y su ejercicio contribuye a la construcción social.

Estrategias pedagógicas

Este análisis parte de la concepción de estrategia pedagógica como un proceso planificado, cuyo propósito educativo requiere de un conjunto de acciones que se materializan a través de la aplicación de unas herramientas y recursos para alcanzar un objetivo previamente determinado (Camacho et., al., 2012). Asumimos como unidades mínimas de observación las acciones del docente y las concepciones que enmarcan sus prácticas educativas, así como el impacto de los factores institucionales que inciden para la formación lectora.

Con todo, hablar conceptualmente de estrategias pedagógicas podría resultar de la suma de las definiciones que describen sus términos por separado. Pero es mejor atenerse al concepto que ofrezcan algunos autores. Pero ello debe hacerse partiendo de que no existe un consenso o acuerdo que permita una comprensión

acabada del concepto, dado que su definición, en particular, se emplea para designar a otros conceptos que por su origen y utilización se da de manera indistinta, bajo enfoques específicos de la educación.

Así, por ejemplo se podrían citar varios trabajos teóricos y/o investigativos que utilizan la siguiente definición de estrategias pedagógicas, aún si se refieren a: estrategia pedagógica como lo hace Picardo, Balmore & Escobar (2004) poner nota al pie; estrategia metodológica como lo expresa Ortiz (2009:39), estrategia de aprendizaje como lo señala Annicchiárico (s.f., s.p. aclarar de donde sale la cita en nota al pie)

Una estrategia pedagógica es un sistema de acciones que se realizan con un ordenamiento lógico y coherente en función del cumplimiento de objetivos educacionales. Es decir, constituye cualquier método o actividad planificada que mejore el aprendizaje profesional y facilite el crecimiento personal del estudiante. Picardo, Balmore & Escobar (2004) nota al pie con la otra información.

Y, estrategia docente o de la enseñanza que varios autores, definen “[...] como los procedimientos o recursos utilizados por el agente de enseñanza que promueven los aprendizajes significativos.” Mayer (1984), Shuell, (1988) West, Farmer & Wolff (1991) ⁶⁸. Mientras otros, consideran que éstas, además de promover aprendizajes significativos, se diseñan para resolver problemas inherentes a la praxis educativa que compromete la elaboración de un proceso planificado de acciones que son llevadas a la práctica, a través de la implementación de secuencias didácticas que son flexibles y orientadas a alcanzar objetivos específicos (Montes & Machado: 2011).

Se desprende de estas definiciones, sin duda, que no importa si las estrategias son pedagógicas, metodológicas, de aprendizajes o del docente, es decir de la enseñanza. Esta falta de claridad conlleva a la necesidad de establecer una posibilidad de unificación, desde dos posturas, una es la de Valverde (2014:92) quien afirma que: “Una estrategia es, en un sentido estricto, un procedimiento

organizado, formalizado y orientado a la obtención de una meta claramente establecida”. Y, la otra es la que ofrecen, Vasco (1999) y Flórez (2005) que consideran que ese procedimiento organizado, esas acciones planificadas, están precedidas y basadas en un conjunto de conocimientos previos que incluyen teorías y prácticas pedagógicas propias del docente que es quien instruye, forma, en su rol de mediador y guía de la enseñanza-aprendizaje a través de estrategias pedagógicas.

Con todo resulta recurrente, traer a colación a Ortiz (2004) nota al pie, para quién las estrategias pedagógicas tienen unos rasgos determinantes que pueden describirse así:

- Son propias de los docentes
- Comportan unos conocimientos teóricos previos
- Se desarrollan a través de una praxis pedagógica
- Presuponen una planificación de acciones que se realizan en cortos, medianos y largos plazos
- No son estáticas
- Se pueden modificar.
- Se pueden generalizar de acuerdo con los principios pedagógicos y los objetivos que se establezcan.
- Se orienta hacia la enseñanza- aprendizaje
- Sus conclusiones pueden ser aplicadas a diversas situaciones
- Su empleo permite racionalizar el tiempo, los esfuerzos y los recursos.

Por consiguiente, podría considerarse que estos rasgos determinantes en relación con las estrategias pedagógicas, reúnen las definiciones de los autores previamente referenciados.

El ejercicio propuesto comprende entonces, la sistematización de experiencias de promoción de la lectura, como acción reflexiva que permite generar saber a partir de los saberes; como un proceso pedagógico que confiere sentidos y significados a la realidad objetivada, como una práctica investigativa (De Souza 2008) propia del

docente y como un ejercicio cuyo carácter cognitivo es generador de aprendizajes” (MEN, 2008, s. p.).

En este sentido, La labor del docente en el desarrollo de los procesos de formación de lectores, se constituye en un papel trascendental que repercute en el comportamiento lector y que requiere de estrategias que permitan su efectividad. Mas, las percepciones que los docentes tienen sobre las estrategias pedagógicas que implementan, no siempre se compadecen con sus prácticas y mucho menos corresponden a la aplicación de conocimientos previos. Es, a través de las diversas estrategias pedagógicas, empleadas durante los acompañamientos a los aprendizajes que se evidencian el desarrollo de una práctica comprensiva de la lectura y la articulación de manera significativa y progresiva del proceso mismo de lo leído. En el contexto de interés de estudio, los docentes de la básica de las instituciones acompañadas (I.E Versailles municipio de Santa Bárbara. CER Vale Pavas municipio de Necocli, I.E Maria Auxiliadora municipio de Chigorodó) se ha dado una interacción docente-estudiante en un ámbito cooperativo que ha propiciado niveles satisfactorios de desempeño, evidenciables en los reportes de la excelencia de los años 2015, 2016 donde el índice sintético de la calidad han aumentado de manera considerable dentro de los estadares nacionales de calidad. Adicionalmente, los reportes específicos, esto es, la ficha departamental de caracterización y el trabajo de campo previo al interior de las instituciones focalizadas, denotan fortalezas en el desarrollo de la competencia inferencial, avances en el diseño curricular y experiencias significativas en el ámbito de la lectura. Sin embargo, a la fecha se carece de procesos de análisis que permitan la identificación de prácticas de aula exitosas para su fortalecimiento y, con ello, la reflexión de aquellos aspectos que han incidido en la obtención de dichos resultados.

De acuerdo con la pedagogía de la humanización, enfoque adoptado por las instituciones focalizadas, con apoyos constructivistas, el concepto de estrategia pedagógica es un proceso planificado, cuyo objetivo se dirige al logro de los

propósitos educativos, se desarrolla a través de un conjunto de acciones, emplea herramientas y recursos que conduzcan a resultados de aprendizaje significativo. Bajo la directriz humanista y la pedagogía de la humanización se considera como estrategias pedagógicas para el aprendizaje a las siguientes:

Tabla 3. Clasificación de las estrategias pedagógicas

Estrategias pedagógicas:	Dan lugar a
Estrategias cognitivas	Aprender, codificar, comprender y recordar información. Estas estrategias contienen las habilidades básicas de los estudiantes desde y para el conocimiento, es decir, que en ellas confluyen los conocimientos previos y los que se reestructuran a partir de la información o el saber adquirido.
Estrategias metacognitivas	Aprendizajes conscientes del estudiante. A través de éstas el qué, el cómo, el con qué del aprendizaje y su función social, se cuestionan, permitiendo al estudiante que se inscriba en reflexiones sobre los saberes.
Estrategias lúdicas	El aprendizaje y la práctica del mismo, bajo interacciones, emocionales, agradables, recreativas mediadas por el juego la exploración y la creatividad. Favorecen el canal kinestésico desde la transferencia de experiencias corporales.
Estrategias tecnológicas	Integrar las TIC como herramientas tecnológicas de vanguardia que abren

puertas sin fronteras a la era del conocimiento (Castells:1997:página) y permiten nuevas formas de aprender a los estudiantes “nativos digitales que requieren, además de éstas, de la mediación docente para favorecer la interacción y los usos asertivos. De este modo, la multimodalidad garantiza otras formas de leer e incluso de leer el mundo.

Estrategias socio-afectivas

Romero (2008:página) las define como aquellas que conducen a mejorar las interacciones entre todos los integrantes de los procesos educativos y el ambiente escolar. Propiciando autoestima, ejercicios desde la libertad, autorregulación y escenarios de inclusión participación

Elaboración propia basada en Pozo (1990). Castells (1997), Flavell (2000) y Romero (2008).

Promoción de la lectura

Bajo el criterio de intervención sociocultural, la promoción de la lectura requiere de acciones que van más allá de la tarea escolar, ésta, debe circunscribirse a planes del orden nacional y del orden privado (Valverde, 2014; Paredes, 2015). Es decir que no sólo es competencia de la educación, ni mucho menos tarea solamente del docente, el desarrollar y emprender acciones que promocionen la lectura, ello también es función de los demás contextos en donde transcurre la vida cotidiana de las personas (Valverde, 2014).

Bajo estos criterios, cuando se habla de la promoción de lectura como una intervención sociocultural, autores como Andricaín et., al. (1999) nota c datos bibliográficos, expresan que: “Promover es impulsar, acercar, estimular”, entonces, La promoción de la lectura debe entenderse como la ejecución de un conjunto de acciones sucesivas y sistemáticas, de diversa naturaleza, encaminadas a despertar o fortalecer el interés por los materiales de lectura y su utilización cotidiana, no sólo como instrumentos informativos o educacionales, sino como fuentes de entretenimiento y placer (p 689).

A este respecto, varios autores concurren en manifestar que, indudablemente, es la escuela la que debe encaminar esfuerzos conducentes a la promoción de la lectura a sus estudiantes (Sainz, 2005; Cortés, 2006; Valverde, 2014; Paredes, 2015), pero como ya se expresó, la tarea no termina allí, la promoción de la lectura debe trascender la escuela.

Sin embargo, al centrar la atención en la escuela como promotora de la lectura, es importante observar que dicha promoción no puede basarse en la obligatoriedad, en el cumplimiento estricto de un currículo. Los docentes como promotores de la lectura deben asumir que su rol implica el desarrollo de actividades orientadas a impulsar y motivar la lectura de una manera más enérgica de la que se acostumbra en el aula como enseñanza-aprendizaje de la lectura, pues la promoción de la lectura requiere introducir a los estudiantes (sean éstos, niños o adultos), como lo expresa Petit (2001:pág), a una familiaridad y naturalidad mayor con los textos escritos.

En el rol del docente en relación con la promoción de la lectura, es el de mediador, de guía, de quien proporciona herramientas a los estudiantes para que desarrollen y mejoren sus destrezas lectoras y, mediante una intensa labor introyecte en los estudiantes el valor que la lectura tiene para sus vidas, a partir de su propia experiencia como lector, en otras palabras debe tener coherencia “en el discurso que transmite a sus estudiantes” (Cortés, 2014:2).

En el contexto escolar, la promoción de la lectura, debe ser una tarea del docente como mediador que trasmite pasiones, que advierte sobre el misterio y crea la expectativa de lo que encierran los libros para sus estudiantes. En palabras de

Morales, Rincón & Tona (2005, p.201) “[...] es proponer al lector múltiples ocasiones de encuentros y hallazgos” y de vacíos que requieren de nuevas lecturas. La promoción de la lectura es la apertura a lo desconocido.

Para García Márquez (1981) la promoción de la lectura no se resume en la definición a secas: “es una buena guía de lecturas”, por el contrario, debería ser mucho más que esto, debe ser un encuentro que abre las puertas a la sugerencia indistinta de libros, que hacen parte de la experiencia lectora de quien realiza la promoción. Así, se embriaga al lector, se atrapa, se enamora, incluso, hasta al más evasivo de los lectores. Pues, concluye que otra pretensión como es el caso de la obligatoriedad, aleja, asusta.

Formación del comportamiento lector

La revisión bibliográfica que permitiera esclarecer el concepto de formación del comportamiento lector, dejó ver que era necesario definir en primera instancia, el concepto de comportamiento lector.

Según Clay (2001):

[...] un comportamiento complejo en donde el lector dirige intencionalmente su conducta verbal, dentro de los límites establecidos en el lenguaje escrito, para enfrentarse a situaciones de extraer secuencias de información derivadas de un texto, esto con el fin de producir una comunicación significativa y específica (citada en Alpuche & Vega, 2014, p.244)al pie

Si bien la formación del comportamiento lector es de acuerdo con García (2003), “la preparación para el propio aprendizaje lector” (citado en Palacios, 2015, p.11 poner en nota). Para Duarte (2012:32), ésta, implica que el lector se apropia del significado del texto y reconoce que tiene poder sobre la información que adquiere y, por ende, “puede expresar con entendimiento lo que el autor quiso decir”. De tal forma que está, en capacidad de confrontar con otros sobre el sentido y significado que infiere de las lecturas efectuadas.

Duarte (2012) hace una reflexión bien interesante, pues su postura advierte que existe un problema referido a la formación del comportamiento lector que

requiere ser dilucidado. Considera la autora que mientras no se dé un paso definitivo hacia un modelo educativo constructivista, la formación del comportamiento lector desde la escuela, no pasará de ser la réplica de métodos anquilosados, en donde los estudiantes reproducirán las enseñanzas de los docentes. En otras palabras, para la autora referida, mientras prevalezca un modelo de enseñanza-aprendizaje que no permita la interacción del estudiante con el objeto del conocimiento, no se dará una formación del comportamiento lector efectiva. Ya que, en este caso, es el estudiante quien se debe al objeto del conocimiento, es decir; a la lectura, en una relación recíproca entre el objeto (la lectura) y el sujeto (el estudiante). Claro está, sin desestimar la importancia de la mediación del docente y, la de la interacción con otros pares o expertos que le ampliarían la formación del comportamiento lector en la relación misma con el objeto: la lectura (materializada en los libros).

Cortés, observa que la formación del comportamiento lector, presenta problemas que deben ser salvados para que los estudiantes sean lectores autónomos,

Los maestros de lenguaje y de las otras asignaturas, deben conocer la problemática de sus estudiantes y ensayar estrategias innovadoras individuales y colectivas que generen lectores autónomos. En esa empresa, el maestro no puede perder de vista que no existe una receta mágica para la formación del lector y que si él quiere que sus estudiantes lean tiene que comenzar por dar ejemplo leyendo (Cortés:2006:4).

Nadie tiene la fórmula mágica para crear lectores, es la expresión de Cortés (2006), pero los docentes deben tener las estrategias pedagógicas que les permitan planificar las acciones requeridas y así, problematizar y reorientar los caminos que favorezcan la innovación de nuevas y mejores propuestas tendientes a la formación del comportamiento lector (Duarte, 2012:pag).

El reto está, en poner a prueba los conocimientos teóricos y las prácticas de la enseñanza- aprendizaje de los docentes, con el empleo de estrategias que se traduzcan en actividades lectoras significativas y funcionales que susciten el equilibrio entre la formación del comportamiento lector y la motivación, postura ésta, que genera cambios sustanciales en los procesos de lectura.

Conclusiones

De conformidad con el enfoque socio-humanista común denominador en las instituciones focalizadas, los docentes confieren al concepto de estrategia pedagógica la categoría de proceso, en tanto su carácter planificador, cuyo objetivo se dirige al logro de los propósitos educativos, que tienen lugar a través de un conjunto de acciones y empleando diversidad de herramientas y recursos, conducen a resultados de aprendizaje significativo.

Con respecto al tipo de estrategias que implementan los docentes para promover la lectura y formar el comportamiento lector, se identifica la recurrencia de acciones planificadas de tipo cognitivas, metacognitivas, lúdicas, tecnológicas y socio-afectivas; evidenciables en acciones didácticas agrupadas de la siguiente manera: *Estrategias cognitivas*, enriquecidas en altos niveles de aprendizaje, codificación y comprensión; para ello hacen uso la lectura en voz alta, compartida y silenciosa, los momentos de lectura como el antes, el durante y el después, la interpretación de textos desde el abordaje de preguntas en los niveles literal, inferencial y crítico, el análisis literario de diversos portadores de texto; en suma, su objeto de incidir en la adquisición de saberes de manera dinámica, pues parten del reconocimiento del saber previo en integración del nuevo, que lo reestructura y atribuye un carácter significativo.

Estrategias metacognitivas, la lectura se presenta como el eje transversal en los procesos de atribución de sentido y mediadora en la reflexión acerca del qué, el cómo, el con qué del aprendizaje y su función social; para ello los docentes acompañan a los estudiantes a construir sus propios conceptos, promueven la oralidad, privilegian la participación y hacen uso de los elementos de la evaluación formativa como la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación; inscribiendo así una reflexión sobre los aprendizajes.

Estrategias lúdicas, mediadas por la ejercitación, la exploración y la creatividad, donde el estudiante hace uso de diversos sistemas de representación para dar cuenta de las lecturas realizadas; aquí los docentes se apoyan de la representación de tipologías narrativas, la dramatización, el juego de roles, las dinámicas grupales,

las rondas y los organizadores gráficos, que favorecen el canal kinestésico y brindan experiencias gratas a los estudiantes.

Estrategias tecnológicas, integrando las tecnologías de la información y la comunicación los docentes apoyan sus clase con la presentación de textos multimodales, juegos interactivos; la integración de diversos modos semióticos para incidir en la adquisición de otras formas de leer.

Estrategias socio-afectivas, aquellas que aportan a generar ambientes de aula favorable, seguros, tendientes a mejorar las interacciones entre los participantes y promover aprendizajes desde la socialización; para ello los docentes recurren a la mesa redonda, el debate, la lluvia de ideas y el foro entre otras. En esta instancia destaca la cercanía del docente a sus estudiantes, la disposición de espacios de diálogo para resolver situaciones cotidianas y la transformación del error en oportunidad de aprendizaje.

En relación con el objetivo: Sistematizar las estrategias pedagógicas que implementan los docentes focalizados, para favorecer los procesos de promoción de lectura y la formación del comportamiento lector de los estudiantes, los resultados permiten concluir, tal como se describió en la categoría emergente que la sistematización de experiencias es una falencia de la práctica docente. Por lo que es de vital importancia que los docentes entrevistados procuren detenerse en las teorías de Souza y Jara para dilucidar sus premisas sobre la sistematización de las experiencias, corresponde a la claridad que debe hacerse con respecto a la recurrencia del MEN (2008) y, en consecuencia, a la aplicación que para efectos metodológicos merece, en particular, el método que propone Jara.

Así como también, detenerse en la afirmación: “la sistematización entendida como práctica investigativa” común a los dos autores citados, corresponde a una observación que se advierte en las prácticas del docente, ya que no puede negarse que éstas, distan mucho de ser actividades investigativas enfocadas en la experiencia, pese a que los docentes en su cotidianidad se convierten en investigadores empíricos que, si bien elaboran y diseñan estrategias para favorecer su práctica, carecen de registro de los procesos y, su quehacer, carecen por tanto de sistematización de experiencias de aula.

Se recomienda a los docentes, implementar la sistematización de sus experiencias de aula, a través del portafolio, por ejemplo, el cual se constituye en un documento que permite registrar y evidenciar los avances o las dificultades advertidas, para la retroalimentación necesaria en pos de alcanzar logros y metas trazadas. De esta manera los resultados podrán fortalecerse mediante el diálogo permanente sobre la realidad vivenciada y, por ende, contribuir a repensar las experiencias y modificar ideas implícitas que pueden ser obstáculos para continuar implementando estrategias pedagógicas innovadoras, motivadoras y exitosas. Lo cual, además requiere de una permanente investigación y formación docente.

En consecuencia, la recomendación se hace extensiva al MEN, para que centre su atención en dar cumplimiento al Artículo 4o. de la Ley General de Educación, que establece el deber del Estado de atender permanente los factores orientados a beneficiar la calidad de la educación; especialmente la cualificación y formación de los educadores, la promoción docente, los recursos y métodos educativos, la innovación e investigación educativa, la orientación educativa y profesional, la inspección y evaluación del proceso educativo.

**ESTRATEGIAS SOCIOEDUCATIVAS PARA MITIGAR Y PREVENIR
COMPORTAMIENTOS ADICTIVOS EN LA FARMACODEPENDENCIA MIXTA EN
AMBITOS UNIVERSITARIOS**

Autoras:

Clara Judith Brito Carrillo⁶⁹

Danni Dexi Redondo Salas⁷⁰

RESUMEN:

Desde diferentes perspectivas las Zonas de Orientación Universitarias, (ZOU), permiten ofrecer un espacio de discusión y actualización acerca de las tendencias en la prevención y mitigación en consumo de la farmacodependencia mixta, partiendo de una mirada crítica hacia el ámbito Universitario, las cuales propenden por el fortalecimiento de estrategias sociales, cuyo carácter significativo significativas, permite el diálogo e intercambio de experiencias universitarias en el campo de la concertación y el dialogo de uso indiscriminado de las drogas a fin de identificar las problemáticas de este flagelo social

En este orden de idea, se prevén herramientas para el desarrollo integrador con relación a los centros de escucha en el ámbito universitario, incluyendo diferentes componentes y facilitando la implementación de estrategias

⁶⁹ Trabajadora Social, Especialista en Gerencia Social y Magister en Desarrollo y Gestión de Empresas Sociales., investigador asociado Colciencias. Docente de planta Universidad de La Guajira. Email. clarabrito@uniguajira.edu.co

⁷⁰ Licenciada en Psicopedagogía de la CUC, Especialista en Pedagogía para el Desarrollo del Aprendizaje Autónomo de la UNAD y Magister en Educación con énfasis en Educación Infantil de la Universidad del Norte. Docente de planta Universidad de La Guajira. Email dredondo@uniguajira.edu.co

y seguimiento a la problemática asociada al consumo de SPA, desde una perspectiva de participación, inclusión social, calidad y mejoramiento continuo, para que la vida universitaria, sea una etapa que para muchos jóvenes puedan posicionarse a través de óptimo crecimiento personal como profesional, lo que implica no solo el acceso a una vida académica sino las diferentes manifestaciones de relacionarse en contextos sociocultural y familiar.

Palabra claves: Estrategias socioeducativas, mitigación, Universidad

ABSTRACT:

From different perspectives, the University Orientation Zones, (ZOU), allow to offer a space for discussion and updating about the trends in the prevention and mitigation of mixed drug dependence, starting from a critical view towards the University level, which tend to for the strengthening of social strategies, whose significant significant character, allows the dialogue and exchange of university experiences in the field of agreement and the dialogue of indiscriminate use of drugs in order to identify the problems of this social scourge

In this order of idea, tools for integrative development are planned in relation to the listening centers in the university environment, including different components and facilitating the implementation of strategies and monitoring of the problems associated with the consumption of SPA, from a participatory perspective , social inclusion, quality and continuous improvement, so that university life is a stage that for many young people can position themselves through optimal personal and professional growth, which implies not only access to an academic life but also the different manifestations of relationships in sociocultural and family contexts.

Keyword: Socio-educational strategies, mitigation, University

INTRODUCCIÓN

Cabe destacar el documento de lineamientos para zonas de orientación universitaria ZOU “Desde el año 2010, en cabeza del Ministerio de Salud y Protección Social, se viene realizando un trabajo colectivo donde han participado diversos actores institucionales y comunitarios, que han aportado desde sus experiencias particulares a desarrollar Zonas de Orientación Universitaria en el país”

En este sentido los estudiantes universitarios, no son ajenos a estas situaciones conflictivas que comprometen día tras días las potencialidades humanas del individuo, entre ellas el ámbito universitario y los ambientes escolares de la básica primaria y secundaria. Es por ello, que se proveen las herramientas para el desarrollo de un modelo de gestión en los dispositivos de base comunitaria a través de la implementación de los centros de escucha en el ámbito universitario y escolar, facilitando el fortalecimiento de estrategias y seguimiento a los objetivos frente a la problemática asociada al consumo de SPA desde una perspectiva de participación, inclusión social, calidad y mejoramiento continuo que conlleve una calidad de vida a través de la prevención y mitigación del usos y abuso de la farmacodependencia mixta en los contextos Universitarios.

La Universidad de La Guajira, no es ajena a esta situación problematizada, cuyas afectaciones son relevantes en la vida personal social de los estudiantes en formación, por consiguiente desde diferentes escenarios, se establece un hilo conductor a través de los lineamientos del Ministerio de la Protección Social, Fundación Procrear (2007). Hacia un Modelo de Inclusión Social para Personas Consumidoras de Sustancias Psicoactivas, que permita inclusión social “Es un proceso resultado de las acciones que se realizan entre los diversos actores

sociales de un territorio, para generar condiciones y posibilidades que propicien procesos de integración de las personas a las redes sociales de la zona donde viven y trabajan. Requiere integrar los diversos actores sociales: los que producen la exclusión, los que se han organizado para atenderla y los que la sufren”.

Finamente, repensar en este flagelo social conlleva al logro de metas medibles mediante la participación de los actores sociales mediante un proceso de sensibilización, lo cual permitirá abordar las problemática teniendo en cuenta las directrices y lineamientos existentes dentro de los esquemas propios de la política pública, las cuales poseen una injerencia integral en cuanto a los programas de prevención debido al incremento de problemas de tipo sociales que cada vez afectan las potencialidades humanas del individuo, entre ellas el ámbito universitario, en consideración con la investigación: ***Fortalecimiento de las zonas de orientación universitaria para la mitigación y prevención del uso y abuso de la farmacodependencia mixta en la Universidad de La Guajira. Colombia***, se visibilizaran resultados de óptima calidad mediante en encuentro permanente con la comunidad universitaria, así mismo se encuentra avalada por la línea: Ambiente y Salud Publica implícita en el marco legal del Alma mater.

LINEAMIENTO DEL PROBLEMA

El Plan Nacional de Desarrollo (PND) 2014-2018 ***“Todos por un nuevo país”***, recoge en el capítulo VIII ***“Seguridad, justicia y democracia para la construcción de la paz”*** los lineamientos del Gobierno Nacional en materia de ***abordaje del problema de las drogas. El objetivo 5 del capítulo, “Enfrentar el problema de las droga desde una perspectiva integral y equilibrada”***, establece las estrategias para actuar frente a este fenómeno⁷¹. 1.-Control del fenómeno de

⁷¹ COLOMBIA. Departamento Nacional de Planeación DNP. *Plan Nacional de Desarrollo 2014 – 2018: Todos por un nuevo país*. P. 512-519. Consultado en: <https://www.dnp.gov.co/Plan-Nacional-de-Desarrollo/Paginas/Que-es-el-Plan-Nacional-de-Desarrollo.aspx>

microtráfico desde un enfoque de intervención social. y 2.- La prevención y atención del consumo problemático de sustancias psicoactivas desde la perspectiva de salud pública. En este sentido se denotan los aspectos más sobresalientes en materia de prevención, mitigación y con ello, el surgimiento de los dispositivos de base comunitaria como alternativas de solución frente al flagelo de las drogas.

En este sentido, el Ministerio de Educación Nacional y el ICFES, en coordinación con el Consejo Nacional de Estupefacientes, y el Artículo 12. ***Las instituciones universitarias públicas y privadas obligadas a ello conforme a la reglamentación que acuerden el Ministerio de Salud, el Ministerio de Educación y el ICFES, incluirán en sus programas académicos el servicio obligatorio gratuito de consultorios clínicos, para la atención de farmacodependientes.***

Dentro de este contexto, surge la necesidad de investigar las problemáticas sociales que se generan por los usos indiscriminados de la farmacodependencia mixta en el ámbito universitario, teniendo como bases fundamentales la incursión del micro tráfico, lo cual debilita el desarrollo humano y coloca en riesgo la vida integral de los estudiantes implicados.

En vista de lo anterior se destacan aspectos relevantes, los que han demarcado el consumo al interior de la Universidad de La Guajira, y por ende en el distrito Turístico y Cultural de Riohacha, La Guajira, porque han sido hechos sin precedentes ceñido situaciones conflictivas que se generan por el consumo de sustancias psicoactivas, las cuales crean inestabilidad en el desarrollo y crecimiento integral del individuo; aspectos muy generalizados frente a la tipología de esta problemática la agudiza como una enfermedad social; entre otras, conlleva a sensibilizar a la sociedad sobre la importancia de la promoción y el cuidado de la salud con la implementación de programas preventivos, para contrarrestar las secuelas que se evidencian producto del abuso indiscriminado de uso y abuso de sustancias psicoactivas

Es por ello, que a través de las Zonas de Orientación Universitarias (ZOU), se unificarán criterios para que los estudiantes identifiquen las causas, consecuencias y efectos sobre el consumo, aprendan a asimilar la magnitud del problema y con ello, intensificar campañas de prevención y mitigación a nivel general, partiendo del uso no problemático del consumo de sustancias psicoactivas.

De acuerdo con lo anterior se enuncia, las consideraciones....

La situación de crisis que vive la sociedad actual, entre la complejidad que presenta el problema de las drogas y la exacerbación conexas al consumo, como es el aumento indiscriminado del micro tráfico y narcomenudeo, violencia, maltrato intrafamiliar, desempleo, cada vez se hace más expresa en los sectores sociales con afectaciones directas a poblaciones vulnerables de juveniles, inevitablemente esboza con más premura el replanteamiento de políticas públicas, acorde a la realidad social que presenta el flagelo del uso y abuso de las drogas, sin substraer que la intranquilidad por los mismos es tan antigua como la reflexión humana. (Brito Carrillo. C. J, Pinto Aragón. E. & Romero Zúñiga. C. Consumo de Sustancias Psicoactivas Realidad Social. ISBN 978-958-8942-25-4.2017. www.uniguaira.edu.co. P.p. 15.)

DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

Las dimensiones de las ***Estrategias socioeducativas para mitigar y prevenir comportamientos adictivos en la farmacodependencia mixta en ámbitos universitarios***, al interior del alma mater Uniguajira, garantizarán verdaderos procesos de evaluaciones actualizadas sobre la índole y magnitud de los problemas de consumo y el uso indebido de drogas, los problemas conexos en la población estudiantil, a través de los conocimientos adquiridos mediante el encuentro

permanente de los estudiantes consumidores y no consumidores a través de las lecciones aprendidas. Igualmente, busca reducir factores de riesgo, fomentar factores de protección, fortalecer las potencialidades de los estudiantes mediante la utilización del tiempo libre articulada con el programa de Trabajo social, Psicología, Derecho y el [Programa de Educación Física, Recreación y Deporte](#), para abarcar todos los aspectos de la prevención e incorporar servicios de asesoramiento, tratamiento, rehabilitación, prevención de recaídas, pos-tratamiento e inserción social.

Por consiguiente....

La relevancia de la misma, radica en fomentar buenas practicas socio académicas; a través de la **formación integral, sin descuidar los lineamientos nacionales del marco legal de las Zonas de Orientación Universitarias, utilizando modelos propios de gestión para el fortalecimiento, seguimiento de las estrategias y dispositivos de base comunitaria para la prevención y mitigación del impacto frente al consumo de SPA en el ámbito universitario como también contar con la capacidad de respuesta a los ambientes escolares de la básica primaria y secundaria.**

Por parte, se pretende, generar ambientes saludables e innovadores de alto nivel para tener capacidad de respuesta frente al daño de la salud y el surgimiento de nuevos conocimientos aplicados a los contextos socioculturales y familiares de la Universidad de La Guajira. Por tanto, se prevé el diseño de estrategias viables y asertivas que sean de impacto con relación al flagelo social de las drogas su uso y abuso generados por el micro tráfico en los ambientes universitarios y escolares.

Así mismo, el fortalecimiento de redes sociales, descritas según *“El Modelo de Zonas de Orientación Escolar (2009), la redes sociales son un modo de definir la realidad relacional de las personas. Hacen referencia a los vínculos que establecen*

los individuos y que permiten potenciar habilidades y estrategias para afrontar diversas situaciones y exigencias de la vida social. Tienen finalidades de orden material, afectivo e informativo. De tal modo, hacer referencia a la intervención en redes sociales es hacer alusión a fortalecer formas de integración social en las que existen mayores oportunidades para el reconocimiento mutuo, el fomento de la solidaridad y la satisfacción de necesidades individuales y colectivas”. República de Colombia, Ministerio de la Protección Social, Corporación Viviendo, UNODC (2009). Zonas de Orientación Escolar (ZOE) (2012 p.p.15)

De este modo, las estrategias socioeducativas, descritas en la investigación, coadyuvará de manera integral y articulada con la Oficina de Bienestar Social Universitario, apropiar a la comunidad universitaria, un modelo propio a las exigencias socioculturales a través de un modelo de inclusión social, el cual deberá generar un impacto integrador teniendo en cuenta las disposiciones del marco de participación de los actores sociales mediante un proceso de sensibilización, lo cual permitirá abordar las problemática teniendo en cuenta las directrices y lineamientos existentes dentro de los esquemas propios de la política pública, las cuales poseen una injerencia integral en cuanto a los programas de prevención y mitigación de la farmacodependencia mixta en el amito universitario..

En este orden, la Ley 1566 de 2012, establece la atención integral a personas en situación de consumo de sustancia psicoactivas, la cual posee sus exigencias propias para el abordaje integral de los consumidores problemáticos y no problemáticos. En razón a lo anterior, es imprescindible visibilizar Algunas actividades que pueden desarrollarse en un Centro de Escucha, como alternativas para la prevención del consumo de drogas en el ámbito universitario, para promover dimensiones humanas, tales como: mentales, física, cognitivas, afectivas, sociales, económicas y espirituales, las cuales de una u otra forma pueden verse afectado, por el incremento de las problemáticas de tipo sociales, que cada vez inestabilizan las potencialidades humanas del individuo, entre ellas el ámbito universitario, y con ello, la desintegración familiar.

DESDE LAS BASES TEÓRICAS

PREVENCIÓN....

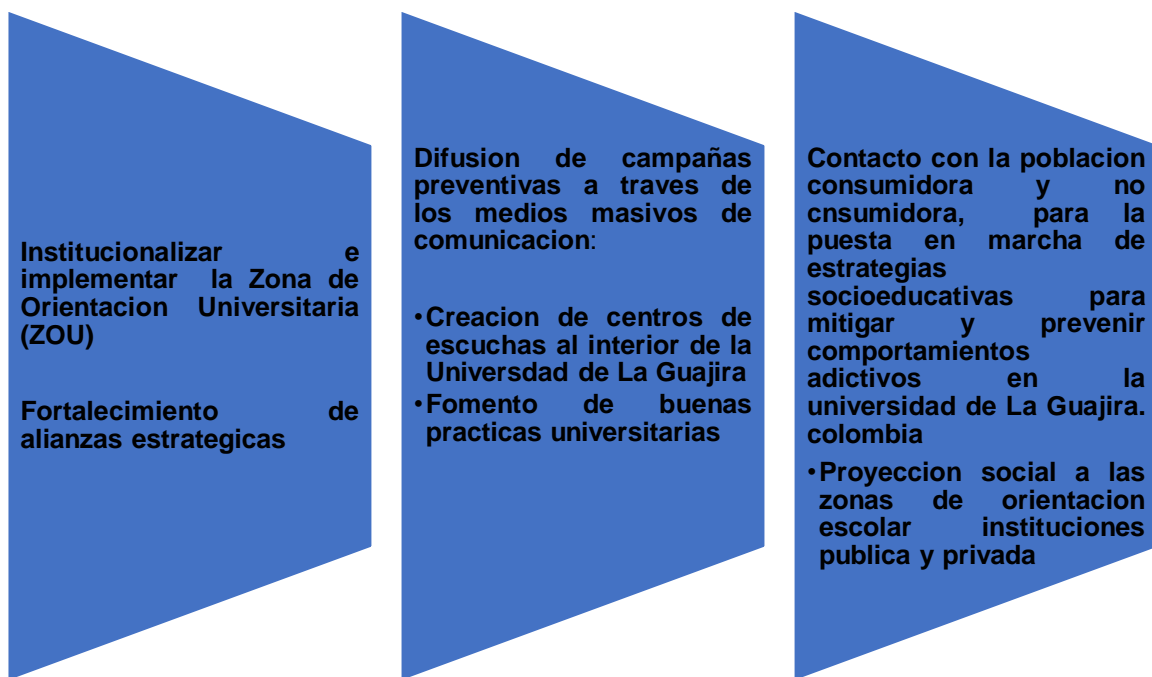
Como primer eje de la Política se define como: “En el marco de la protección social, la prevención es una estrategia para manejar o gestionar más efectivamente el riesgo social. Se pone en marcha antes de que el riesgo se manifieste y buscan reducir la probabilidad de que un choque adverso afecte la salud, la calidad de vida y el bienestar de las personas, los hogares y las comunidades. En este caso, los “choques” hacen referencia a los factores de riesgo que operan en los niveles macrosociales, microsociales y personales (...)” (Política Nacional para la Reducción del Consumo de Sustancias Psicoactivas y su Impacto, 2007. Pág. 20) 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

MITIGACION....

Las estrategias de mitigación contribuirán a construir un entorno más favorable al cambio, minimizando los riesgos y los daños asociados a patrones de consumo “problemáticos”. Se resume en detección oportuna, redes y oportunidades de inclusión social a consumidores activos. (Política Nacional para la Reducción del Consumo y su Impacto, 2007)

Es preciso resaltar “Las preventivas han evolucionado hacia abordajes cada vez más globales, basados en la información, la educación y la capacitación integradas hacia el propósito de que el ser humano mejore sus hábitos de vida y construya valores protectores frente al significado violento de las drogas. Desde enfoques sistemáticos fundados en conocimientos empíricos acerca de los factores de riesgo para el consumo, se han ido desarrollando planes y programas para reducir la demanda, retardar la iniciación y disminuir las secuelas del abuso de drogas” (Forselledo, 2002: 41).

Grafica No 1.- Aplicabilidad de las estrategias socioeducativas



Investigadora principal C.J Brito Carrillo. 2018

Dentro de este contexto, se enuncia “Una guía de desarrollo y perfeccionamiento publicado por las Naciones Unidas, Nueva York, señala que aun cuando es un trabajo en marcha y no pretende ser la palabra definitiva en materia

de prevención del uso indebido de drogas: “Las pautas y las tendencias del uso indebido de drogas cambian rápidamente y el PNUFID continúa trabajando con los jóvenes para identificar métodos eficaces para prevenir el uso indebido de drogas” (UNICEF, UNESCO, ONU, 2004: 4).

En consideración...

Dos estudios ya mencionados y realizados en la ciudad de Bogotá en instituciones de educación superior (Muñoz, 2011; Muñoz et al., 2012), *mostraron que alrededor del 90 % de los estudiantes de las universidades consumen alcohol. Este consumo es alto entre la población universitaria y está directamente influido por la cultura global de la población colombiana. Es una ingesta que se inicia tempranamente y que cuenta con la aquiescencia del contexto* *Es una ingesta que se inicia tempranamente y que cuenta con la aquiescencia del contexto. En este sentido, se ratifica el planteamiento que hace la Organización Mundial de la Salud (OMS) cuando clasifica el consumo de alcohol como un problema de salud pública (OMS, 2008; 2011).*

ENFOQUES METODOLÓGICOS

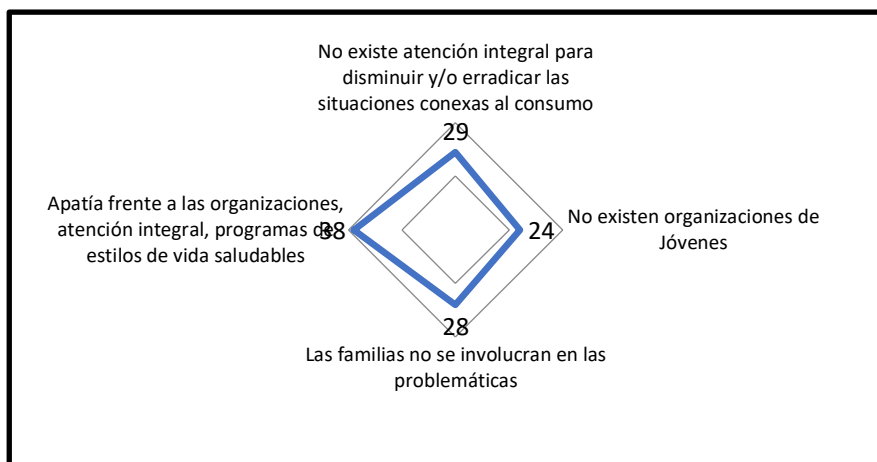
Tipo de investigación: aplicada, la cual busca la solución a un problema de los municipios con afectaciones por el consumo de sustancias psicoactivas. Dentro de esta Se seleccionara investigación descriptiva, que busca explicaciones a la situación actual mediante el análisis cuidadoso de los factores que lo causan, sin importar el tiempo en que ocurre. Este tipo de investigación es muy útil para tomar decisiones ya que muestra el estado actual del problema.

Dado que son poblaciones focalizadas las cuales se caracterizan por situaciones similares y las manifestaciones de la problemática no se hace evidente en todos los casos, es necesario aplicar los estudios de casos, ya que permiten el estudio de comportamiento de las personas y de los individuos afectados a nivel institucional y familiar, también conlleva analizar los componentes de la situación propias del consumo de manera muy cercana a lo que está viviendo las personas

- ❖ **Entrevistas de profundidad:** la apropiación de esta técnica es conocer a grandes rasgos la incidencia misma de propio consumidor y personas afectadas por el consumo de sustancias psicoactiva, su aplicabilidad contara con momentos de verdad y de gran significados en el cual cada persona transmitirá oralmente al ser entrevistado su visión personal de la situación

- ❖ **Focus Grup: 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 los centros de escuchas en la Universidad de L as Guajira y por ende en las instituciones educativas de la comuna 10 del distrito turístico y cultural de Riohacha La Guajira

Grafica No 2.- Aspectos generales del consumo de SPA



Fuente: Brito Carrillo. C. J. & Investigadores, 2017

La Universidad de La Guajira, a través del *Observatorio para la Prevención Integral y Evaluación de Factores Sociales asociados al uso de SPA en Jóvenes y Adolescentes de La Guajira* en coordinación con la Oficina de Naciones Unidas Contra la Droga y el Delito -UNODC- y el Ministerio de Justicia y el Derecho presenta el siguiente análisis sobre el consumo de sustancias psicoactivas en el departamento de La Guajira. Esto constituye un sistema articulado de conceptos y procedimientos tendientes producir información confiable y estandarizada que contribuya, por un lado, a visibilizar el consumo interno y, por otro lado, a publicar las acciones adelantadas para reducir y mitigar los impactos negativos en el marco de la Política Nacional para la Reducción del Consumo de Sustancias Psicoactivas.

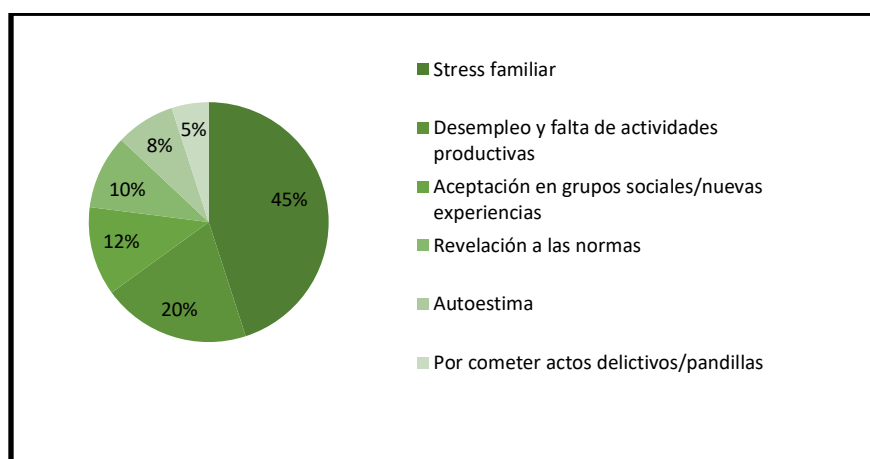
Así mismo, con los resultados de la investigación, se pretende analizar las situaciones conflictivas y crisis con afectación a las capacidades humanas e institucionales a través de orientaciones y asesorías que permitan reducir las problemática conexas al uso y abuso de drogas ilícitas y contenciones familiares

En este orden de ideas, es necesario la adopción de políticas y acciones de prevención, las cuales requieren de la cuantificación de una multiplicidad de elementos para conocer de manera integral esta problemática de tipo social debido

a los siguientes aspectos: a) La dimensión o periodicidad relativa del fenómeno objeto de intervención – prevalencia o incidencia; b) La identificación de los factores asociados a dicho fenómeno y la importancia de su asociación –riesgo relativo – riesgo aplicable; y c) La selección de estrategias con eficacia indicada, frente a la dimensión misma del consumo es necesario diferenciar los siguientes componentes: orígenes del consumo de drogas, fisiología o consumo habitual y el abuso o adicción a las drogas.

En este sentido se enuncia, que la farmacodependencia mixta, “Problema que necesariamente se traduce en los indicadores del costo social que implica una fragmentación social, la cual se ha venido agudizando por la carencia y/o ausencia de programas de promoción y prevención, si se tiene en cuenta que los consumidores participan menos en la toma de decisiones, perciben poco interés por la familia hacia ellos, siendo frecuentes las discusiones; presentan menos satisfacción en el colegio y los pensamientos e intentos suicidas son mayores en la sociedad de hoy. (Brito Carrillo. C. J. 2016).

Grafica No 3 Característica del consumo de SPA



Fuente: Brito Carrillo. C. J. & Investigadores, 2017

Dentro del marco de la Política Nacional de Drogas, se establecen los lineamientos y estrategias para mitigar y prevenir el consumo de SPA, sin embargo en la realidad local, municipal y departamental no existen directrices desde los

planes de desarrollo. La intencionalidad del mismo es iniciar proceso de promoción y prevención que permitan investigar y teorizar la realidad social, a través de políticas públicas y programas o proyectos de desarrollo humano social y sostenible para mitigar y prevenir el alto consumo a través de las eestrategias socioeducativas para mitigar y prevenir comportamientos adictivos en la farmacodependencia mixta en ámbitos universitarios.

Conviene advertir, que es necesario, fortalecer las capacidades humanas e institucionales donde se deriven situaciones conflictivas que generen inestabilidades afectivas, sociales, individuales y que conlleven a comportamientos inadecuados los cuales requieren de asesorías, orientaciones frente a las bases de datos que se generen la farmacodependencia mixta en los ámbitos universitarios.

CONCLUSIONES

Mediante las estrategias socioeducativas para mitigar y prevenir comportamientos adictivos en la farmacodependencia mixta en ámbitos universitarios implementación en la universidad de La Guajira, se visibilizan acciones integradoras, teniendo en cuenta que el flagelo social de las drogas posee sus repercusiones problematizadas de afectación a la salud públicas, es necesario la articulación de alanzas estratégicas como alternativas de solución para reducir el daño a la salud producto del consumo de sustancias psicoactivas en el ámbito universitario.

Que a través de los eventos académicos nacionales e internacionales se intercambian las experiencias académicas resultados de investigaciones, lo cual

garantiza visibilizar las proyecciones de la Universidad de La Guajira, en aras del empoderamiento de los estudios de problemáticas y fenómenos sociales que surgen de la realidad social.

Así mismo, se deben fomentar al interior de las Universidades públicas y privadas buenas practicas saludables para prevenir y/o mitigar el consumo de sustancias psicoactivas, dadas sus implicaciones para la vida, mediante la generación de espacios favorables que coadyuven la participación activa de la comunidad universitaria.

REFERENTES BIBLIOGRÁFICOS

Hernández Sampieri Roberto. (2010) Metodología de la investigación. Derechos Reservados: Quinta edición por:McGRAW-HILL / Interamericana Editores, S.A. DE C.V.A Subsidiary of The McGraw-Hill Companies, Inc.

Ministerio de Educación Nacional y la Asociación Colombiana de Universidades ASCUN (2009) Primera convocatoria de proyectos de servicio social en educación superior. Subdirección de Apoyo a la Gestión de las IES- del Viceministerio de Educación Superior, segundo semestre de 2009

Ministerio de la Protección Social (2009). Estudio Nacional sobre el Consumo de Drogas en Colombia. Encuesta Nacional sobre Consumo de Sustancias Psicoactivas en Jóvenes Escolares entre 12 Y 17años”.

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.

Naciones Unidas. (2002). Manual sobre programas de prevención del uso indebido de drogas con participación de los jóvenes. Una guía de desarrollo y perfeccionamiento. Nueva York, Martin, C.S., Kaczynski, N.A., Maisto, S.A., Muñoz, L., Barbosa, L.C., Méndez, M., Cardona, G. & Ruiz, L. (2011). Un programa de prevención de alcohol en la universidad diseñado por los universitarios. Informe de investigación inédito. Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá, Colombia

Muñoz, M.L. (2014). Diseño y evaluación de un programa de prevención de consumo de alcohol en una institución universitaria diseñado con los estudiantes. *Psicogente*, 17(32), 365-378.

Parada Néstor M. F; A.F; William F. y Garzón M. (2009). Estudio del contenido de cannabinoides en muestras de marihuana (cannabis sativa L.) Cultivadas en varias regiones de Colombia. *Vitae, Revista De La Facultad De Química Farmacéutica* ISSN 0121-4004 Volumen 16 Número 2, Año 2009. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia, pp. 237-244

Oficina de las Naciones Unidas contra la droga y el delito (2003). Abuso de drogas: tratamiento y rehabilitación. Guía práctica de planificación y aplicación. Nueva York: Oficina de las Naciones Unidas Contra la Droga y el Delito.

Organización de Naciones Unidas. ONU (2003). Utilización de las estrategias de comunicación inter pares para prevenir el uso indebido de drogas. Nueva York: Publicación de las Naciones Unidas.

Política Nacional para la Reducción del Consumo de Sustancias Psicoactivas y su Impacto, 2007. Pág. 20) República de Colombia. Ministerio de Protección Social y la Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito.2010

34.

**FORMACIÓN CIUDADANA UNA DISYUNTIVA ENTRE TEORÍA Y PRÁCTICA.
EXPERIENCIA UNIVERSIDAD DE CARTAGENA**

Lucía Álvarez Álvarez.

Profesor Titular de la Universidad de Cartagena. Directora del grupo Multidisciplinario El Buen Ciudadano de la Universidad de Cartagena y del macro proyecto, *Adecuada gestión civil y efectiva gestión gubernamental para crea cultura ciudadana, 2006- 2016.*

Universidad de Cartagena, segundo piso de la Facultad de Ciencias Farmacéuticas. Área de Zaragocilla, Cartagena de Indias, Colombia.

Teléfono 6699771

Correo electrónico lavareza1@unicartagena.edu.co

Resumen

Las vivencias y conflictos humanos de Colombia, inmersa en el mundo globalizado, evidencian la necesidad de formación ciudadana, componente integrado a diferentes saberes, así lo reconocen diversos autores, quienes más allá de lo científico y técnico, insisten en la formación ética, educación en valores y participación democrática, promocionando el ejercicio de la ciudadanía y la convivencia, ciudadanos de clara conciencia, críticos, responsables y participativos. Desafortunadamente, la discrepancia existente entre los elementos teóricos propios de escenarios académicos, y la realidad que sucede fuera como elementos de identidad de la vida cotidiana, dificulta la formación ciudadana, cuyo impacto pueda medirse mediante las actuaciones de sus egresados, identificados como seres humanos que saben, hacen y utilizan bien su saber, personas éticas, con

sensibilidad humana y capacidad de autocontrol. La misión de la Universidad de Cartagena incluye la formación ciudadana e integral, una estrategia de apoyo es el curso *Cultura ciudadana*, doce años de experiencia utilizando un escenario de análisis y reflexión, direcciona la formación ciudadana, articulada a la capacidad crítica y cambio actitudinal, evaluando desde la práctica y no desde la teoría, utilizando la autoevaluación.

Palabras Clave: Autocontrol, autoevaluación, ciudadanía, formación ciudadana

Summary

The experiences and human conflicts of Colombia, immersed in the globalized world, demonstrate the need for citizen education, an integrated component of different knowledge, as recognized by various authors who, beyond the scientific and technical, insist on ethical education, education in values and democratic participation, promoting the exercise of citizenship and coexistence, citizens of clear conscience, critical, responsible and participatory. Unfortunately, the discrepancy between the theoretical elements typical of academic scenarios, and the reality that happens outside as identity elements of everyday life, hinders citizen training, whose impact can be measured by the actions of its graduates, identified as human beings they know, they make and use their knowledge well, ethical people, with human sensibility and capacity for self-control. The mission of the University of Cartagena includes citizen and comprehensive training, a support strategy is the Citizen Culture course, twelve years of experience using a scenario of analysis and reflection, directs civic education, articulated to the critical capacity and attitudinal change, evaluating from the practice and not from the theory, using the self-evaluation.

Keywords: Self-control, self-assessment, citizenship, citizen education

Resumo

As realidades e os conflitos de direitos humanos da Colômbia, imersa em um mundo globalizado, evidenciam a necessidade de formação cidadã, componente integrado a diferentes conhecimentos. Assim reconhecem diferentes autores, os quais além do científico e técnico, insistem na formação ética, educação em valores e participação democrática, promovendo o exercício da cidadania, a convivência, cidadãos de clara consciência, críticos, responsáveis e participativos. Lamentavelmente, a discrepância existente entre os elementos teóricos próprios de espaços acadêmicos e a realidade que acontece externamente como elementos da identidade da vida cotidiana dificultam a formação cidadã, cujo impacto pode ser medido mediante as atuações dos graduados, identificados como seres humanos que sabem, fazem e usam de boa maneira seu conhecimento, pessoas éticas, com sensibilidades humana e capacidade de autocontrole. A missão da Universidade de Cartagena inclui a formação cidadã e integral. Uma estratégia de apoio é o curso online Cultura Cidadã, doze anos de experiência usando um espaço de análise e reflexão, direciona a formação cidadã, articulada à capacidade crítica e de mudança de comportamentos, avaliando desde a prática e não desde a teoria, usando a autoavaliação.

Palavras chaves: Autocontrole, a

1. INTRODUCCIÓN

Colombia integrada al mundo globalizado, muestra situaciones complejas, vivencias y conflictos humanos, direccionando la necesidad de formación ciudadana, un componente integrado a las diversas áreas del conocimiento, reconocido así por autores; los procesos educativos en Colombia deben replantearse, desde el punto de vista de la formación ética, la educación en valores y la participación democrática, con el fin de favorecer el ejercicio de la ciudadanía y la convivencia (Curcio y Camargo, 2014), formar ciudadanos con una clara conciencia, críticos, responsables y participativos ha sido, es y será una necesidad urgente en el contexto social y cultural colombiano (Quiroz y Jaramillo, 2009). De acuerdo con Rincón, *En nuestra sociedad, en la familia pero especialmente en el colegio, el conocimiento de lo público, su cuidado, su organización y administración, no se incluye en la formación de los niños, niñas y jóvenes; esto conlleva a que los estudiantes al terminar su educación escolar desconozcan no sólo los mecanismos o acciones correctas y necesarias para participar en la construcción de lo público sino que, de igual manera, ignoren sus derechos y deberes como ciudadanos y el origen de los recursos públicos indispensables para el funcionamiento de la ciudad* (Rincón, 2009:29). Los resultados académicos de los académicos, además de valiosos aportan el uso de metodologías y procesos validados, sin embargo, una importante fuente de información, aun sin contar con la rigurosidad sistematizada desde lo científico y lo académico, dada su característica coyuntural, podría ser las noticias diarias de la prensa radial y escrita, cuya divulgación es masiva, dirigida a toda la ciudadanía y no a la comunidad académica en particular.

El 20 de enero de 2017 en la sección Educación de la Revista Semana, bajo el título, *Colombia ha fracasado en educación ciudadana*, desde la plataforma virtual, fue posible leer el siguiente contenido:

Cada vez que se quiere solucionar un problema se hace una cátedra, pero lo que ha demostrado la historia es que se necesita un cambio estructural. En cada una de

las Constituciones Políticas, en las reformas educativas, en especial, cuando ocurre una guerra se habla de formar los valores. Durante el siglo XIX, cuando la iglesia Católica detentaba casi que mayoritariamente el poder de la educación, hablaban de formación del espíritu y del cuerpo. Pero el siglo XX recibió al país con la Guerra de los Mil Días. Después de cada enfrentamiento, el país se planteaba cómo resolver el problema, cómo educar para no matarnos, pero no había respuestas. A partir de la violencia desencadenada después del 9 de abril de 1948, empezaron a hablar de la cátedra de ciudadanas; y cuando se enseñaba en las aulas, los partidos políticos se repartían la burocracia en el Frente Nacional, excluían a otros sectores que no fueran Liberales o Conservadores, mientras se formaban guerrillas y surgía el narcotráfico. La clases de ciudadanas fueron una medida que no disminuyó la violencia de los ochenta, ni sirvió para que el país dejara de ser unas de las naciones con mayores índices de homicidios y desplazamiento del mundo. La escuela no enseñó al país a tolerar ni hacer trampa.

La Constitución del 91 hizo del país un Estado Social de Derecho. Habría mayor apertura ciudadana en el país y eso debería reflejarse en las instituciones educativas: los colegios debían incentivar las prácticas democráticas en el gobierno escolar, en la elección de personeros y habría una clase de democracia, vinculada al área de Ciencias Sociales. Pero los años noventa fueron los años del paramilitarismo, de las famosas masacres; también fue la década de los secuestros de las guerrillas, de las tomas de pueblos, de los cilindros bomba y de las minas antipersonales. Ahora viene otro proceso que le está apostando a acabar el conflicto con las Farc. La solución son las Cátedras para la Paz, como si el país no hubiese aprendido que con una clase no se enseña el respeto. A pesar de que la inversión ha aumentado sostenidamente en los últimos años, el enfoque general ha sido mejorar en las pruebas Pisa y Saber. Las políticas se han concentrado en aprender a llenar bolas en un examen de selección múltiple para mejorar en los estándares internacionales o nacionales y no en formar ciudadanos éticos. El problema es que contestar una prueba estandarizada no significa ser un país mejor formado, según la doctora en Educación Tessa Jolls. Subir un puesto en un ranking, estar entre los

mejores de la región en educación (una de las más rezagadas del mundo), o ser el mejor colegio en Saber no nos sirve si no nos respetamos. La profesora de la Universidad Pedagógica Elsa Amanda Rodríguez solía decir que a Colombia no le sirve una población más educada que miente y que mata. Si la cátedra de religión, ciudadanas, democracia, no funcionó para formar a una sociedad diferente, la cátedra de paz no necesariamente será la alternativa.

Desde luego, la educación no es la única culpable ni tampoco la responsable de las competencias ciudadanas de las generaciones futuras. Pero es un escenario privilegiado para cambiar las prácticas sociales de violencia y de trampa que han marcado al país. Eso no se resuelve con una clase, ni con una cifra de infraestructura, ni con repartir unas becas o construir un índice de calidad. Hay estrategias transversales y se ha producido una gran bibliografía sobre el tema: hay investigaciones sobre las competencias socioemocionales, la psicología positiva, que hay que incluir dentro del debate educativo. Según Andrea Ortega, graduada en psicología positiva aplicada de la Universidad de Pensilvania, con maestría en psicología positiva social y organizacional de la London School of Economics, “lo que ha faltado es liderazgo en política pública. La persona a cargo no se debe enfocar en Pisa o Saber, sino en qué capacidades socioemocionales se van a enseñar para que los niños del futuro estén preparados para la paz. Esa debería ser la máxima prioridad del gobierno: los niños del posconflicto no pueden ser los mismos que se han formado a lo largo de la historia del país, tienen que tener una sensibilidad diferente. Los futuros líderes no pueden ser corruptos, es necesario formar un carácter diferente y una ética diferente”.

Las consideraciones anteriores ratifican la disyuntiva entre la teoría y la práctica, cuando se trata de *formación ciudadana*, generando riesgos y muy probablemente, resultados difusos y carentes de efectividad, situación de contraste con la Cátedra de la Paz, obligatoria en todas las instituciones educativas colombianas, públicas y privadas de Colombia, según Ley 1732 de 2014 y Decreto 1038 de 2015, sin embargo su definición e identificación como *asignatura*, genera un riesgo no solo

desde la teoría sino además desde la práctica, existiendo la probabilidad de hacer énfasis en la descripción histórica de las guerras y conflictos, masacres y tragedias soportadas por la humanidad, dedicando más tiempo a describir el pasado y menos tiempo a contrastar el presente con el pasado, con el fin de pensar, analizar y proponer la implementación de acciones y programas continuados como la base para planear y construir el futuro (Álvarez y Marrugo, 2016), siendo muy probable omitir el verdadero sentido de cuáles podrían ser y cómo ejecutar las acciones que permitan construir una cultura de convivencia en paz, no solo en la escuela como plataforma académica, sino también en la casa, en el barrio y en la calle. Así mismo surge la necesidad de formación ciudadana, para quienes en la época del postacuerdo con las Farc, integran un grupo de personas en condición de excombatientes, de ahí que Ortega y et al, generen el interrogante, *¿Cuál es el sentido ético que reorientará una sociedad violenta a una sociedad en paz?; ¿cómo se logrará la efectividad de un modelo de democracia que deje de ser nominal para convertirse en la realización práctica del respeto a los Derechos Humanos?, eso es lo que se pretende trazar, entender que la educación es una acción ética. Verla así supone asumir una posición crítica para abordar, analizar, aprender, enseñar y emprender la tarea de formar ciudadanías que construyan la paz como proyecto ético, que la asuman como derecho y la experimenten como posibilidad (Ortega et al, 2017:136).*

En el mismo sentido, la formación ciudadana requiere de su articulación como eje transversal, un curso o asignatura agrega el riesgo de dedicar más tiempo a describir los problemas que vive la sociedad en su ciudad, en el país y en el mundo, utilizando la teoría para mostrar la sociedad ideal, lo que se desea, se espera o se sueña, casi siempre omitiendo lo realmente importante, describir cuáles podrían ser y cómo ejecutar las acciones o programas por implementar para lograr lo que desea, se espera o se sueña, lo que tampoco es suficiente cuando falta el liderazgo y la voluntad política para dar el paso, de la teoría a la práctica. En un contexto visionado desde lo particular a lo general, la familia y la casa representan una escuela adecuada para la formación ciudadana, donde todos sus integrantes en algo

tendrán que ceder y alguna actitud tendrán que cambiar, para construir entre todos, una mejor convivencia, un mejor bienestar, lo que requiere la necesidad de pasar, de la reflexión a la acción y de la propuesta a la puesta en marcha (Álvarez et al, 2014), Londoño et al, hacen énfasis en la *escuela fuera de la escuela* y en el *sentido práctico*, influenciado por los medios de comunicación masivo y las tecnologías, donde la formación ciudadana debe centrarse en los factores influyentes en la adquisición de los hábitos de comportamiento ciudadano y en las personas e instituciones, para lograr prácticas distintas y distintivas, por lo cual el papel de las instituciones educativas para formar ciudadanos, debe tener en cuenta la realidad multicultural e idear estrategias pedagógicas que trasciendan los muros de la escuela y se inserten en los procesos sociales donde hacen presencia organizaciones juveniles, videojuegos, películas, televisión, cable, Internet, móviles, y un interminable etcétera que va al ritmo del desarrollo tecnológico (Londoño et al, 2009).

1.1 Formación ciudadana y misión institucional. Para Sánchez, la formación ciudadana representa una estrategia innovadora, básica y fundamental para hacer real la participación ciudadana, la que a su vez constituye el soporte para la planeación con dirección hacia el desarrollo territorial (Sánchez et al, 2010). La formación ciudadana e integral, buscando recuperar los valores y principios, no resulta ser una tarea fácil, no obstante resulta coherente con el compromiso misional y función social de las universidades, intentando cristalizar su tributo mediante egresados éticos y seres humanos integrales desde el ser, el saber y el hacer. En el ámbito institucional y contexto académico, es muy probable que la dificultad de la tarea, esté influenciada por tres aspectos clave, la participación de la familia, el currículo y la evaluación.

La exclusión desde la práctica, de las acciones y responsabilidad de la familia en cumplimiento de su papel, como primera escuela de formación y participación ciudadana, suele ser la base fundamental de existencia de la disyuntiva entre la teoría y la práctica. Lo que sumado a una estructura curricular que pretende asignar

la formación ciudadana al desarrollo de un curso, asignatura o cátedra, con tareas y evaluaciones, asignación de créditos académicos, lugar y horario previamente establecido, aprobado por las autoridades académicas institucionales, según políticas nacionales en materia de educación, releva la formación ciudadana a una fase teórica y sistematizada poco coherente con la realidad ciudadana, mientras el diseño y aplicación de pruebas para evaluar y asignar calificaciones numéricas a los estudiantes, de acuerdo con sus logros desde los elementos teóricos, en vez de evaluar sus logros desde los elementos incorporados en su práctica diaria, ratifica de manera explícita la disyuntiva entre la teoría y la práctica.

La dificultad del éxito en la formación ciudadana, implica el riesgo de ruptura en la integración de enseñanza, aprendizaje y evaluación, donde el maestro, también deberá moverse entre la disyuntiva de sus teorías en el escenario académico y sus prácticas fuera de éste, lo cual genera interrogantes que merecen análisis, reflexión y una respuesta coherente con el mundo globalizado, *¿qué tipo de formación profesional se requiere para ser el responsable de la formación ciudadana?, ¿quién deberá ser el profesor de cultura ciudadana?*

La cultura es parte de la identidad de los seres humanos, representa la identificación de las costumbres en sus distintas formas de expresión, normas de comportamiento, rituales, expresión oral, expresión corporal, vestido, entre otros. Para la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la cultura permite a las personas reflexionar sobre sus propias actuaciones y comportamientos, y la relaciona de manera indirecta con el desarrollo y progreso de las regiones (Álvarez et al, 2014), el estudio de la cultura no es más que un conjunto de visiones propias de un pueblo, sus ideas más complejas y sus acciones más sutiles (Játiva y Vargas, 2015); sin embargo para ser ciudadano, además de tener identidad cultural, también es necesario tener sentido de pertenencia y actuar en el análisis y resolución de los problemas y conflictos que afectan a su comunidad, por lo cual no siempre el habitante es un ciudadano, (Erices, 2011), *un ciudadano puede ser considerado como una persona que*

coexiste en una sociedad y la cultura como un factor de cohesión social que permite la interacción de los miembros de una sociedad. Dicha interacción se da en distintos planos de la realidad social, lo que permite hablar, en este orden de ideas, de cultura política y más específicamente de cultura ciudadana. En la medida en que la noción de cultura ciudadana lleva a cuestiones relativas a la sensibilización y el conocimiento de los derechos y deberes, es más amplio que el de cultura cívica, puesto que no se refiere únicamente al aprendizaje de hechos relacionados con las instituciones políticas sino que implica también la adquisición de competencias ligadas al quehacer de la ciudadanía, (Rojas et al, 2009:79). Ser ciudadano significa tener valores, actitudes y comportamientos democráticos: libertad, pluralidad, respeto, participación, identidad, y crítica argumentada, actividad transformadora, sensibilidad y emotividad social y aquellos que demanda el momento y contexto histórico y social, la formación ciudadana supera la promoción del conjunto de normas que regulan la vida social y la formación de valores, para direccionar el conocimiento, la comprensión y la aplicación de saberes y actitudes que permiten al individuo integrarse a la sociedad, con el fin de participar, lo que sin duda debe iniciar en la familia y en la edad escolar (Quiroz y Jaramillo, 2009:131).

1.1 Formación ciudadana articulada al proceso investigativo. La metodología de Investigación Acción Participativa (IAP), permite involucrar de manera activa dos actores protagónicos, investigadores e integrantes de la muestra de estudio mediante una interacción bidireccional, de tal forma que la muestra participa en la búsqueda de soluciones según el núcleo problema, lo que aporta elementos valiosos a un proceso informal de formación ciudadana, trazable a jornadas de sensibilización ciudadana. De acuerdo con Garrido, la participación de los actores sociales, permite construir conocimiento y definir prácticas de innovación, diseño de propuestas concretas, muy distante a desarrollar investigación en las islas del saber académico, cuando se trata de educación en ciencias sociales, (Garrido, 2007), mientras Almaguer, reconoce que los procesos de investigación con participación de la comunidad inmersa en el problema, aunque generen resultados académicos y descripción del procedimiento científico, lo más importante es derivar un tipo de

transformación concreta del entorno social participante, con beneficio para los actores sociales (Almaguer, 2013), de hecho, Balcázar plantea que los procesos de cambio, exigen que la gente cambie la pasividad por involucrarse (Balcázar, 2003). La investigación y programa *Pedagogía ciudadana*, integrado al Plan de Desarrollo Bogotá Positiva, concibe *la cultura ciudadana partiendo del reconocimiento del sujeto social como agente activo que tiene un sentido sobre lo colectivo, y que este sentido tiene lugar sólo a través de un proceso social donde se construyen colectivamente prácticas que permiten desarrollar una ciudadanía activa. El programa considera que para que lo compartido sea así, se debe dar un proceso de construcción colectiva en donde la dimensión de la acción sea protagonista en este proceso* (Sierra, 2009:136-137).

Estudiantes de básica secundaria de cinco instituciones ubicadas en Cartagena de Indias, participaron en el juego, *la moneda ciudadana, el derecho y el deber*, utilizando la lúdica como un método sencillo de apoyo para la construcción colectiva de una legislación, como las reglas de convivencia familiar, los sistemas de gestión de las organizaciones laborales, los planes de gestión y de gobierno para el desarrollo socioeconómico, siempre en términos de derechos y deberes, bajo la premisa de que nadie podrá satisfacer un derecho, sin que él u otro, hayan cumplido un deber (Álvarez et al, 2014), el ejercicio aporta sensibilización en el tema de los deberes y derechos, ligado directamente a la formación ciudadana como soporte de la participación ciudadana, en distintos escenarios de acción, iniciando en la casa y finalizando en la ciudad. Gómez analiza la experiencia pedagógica del Proyecto *Nuevas voces ciudadanas*, desarrollado por la Alcaldía Mayor de Bogotá del año 2002 al 2003, ideado para la formación ciudadana de niños entre los 8 y los 12 años de edad, de estratos 1 y 2 de Bogotá, mediante talleres, salidas y actividades lúdicas, en un espacio diferente a la escuela (Gómez, 2007), reconocimiento la trazabilidad de los juegos de los niños con la formación ciudadana, como son las relaciones de poder, la construcción de reglas y la autoridad, dado que las reglas están presentes en todo tipo de juegos, fútbol, ajedrez, por lo que deben ser claras, convenidas o aceptadas, en efecto, por tanto en el juego y en la política existen

compromisos por parte de los jugadores, mientras la vida cotidiana también se construye en un orden de interacción regulado por rutinas, normas, y reglas para la convivencia (Gómez, 2007), en concordancia, según Peralta, las experiencias participativas contribuyen con la formación de una conciencia crítica en los niños, permitiéndoles identificar sus problemáticas, y a participar en la construcción de proyectos de sociedad, convirtiéndolos en una semilla que puede lograr una nueva sociedad (Peralta, 2009).

2. EXPERIENCIA UNIVERSIDAD DE CARTAGENA

En la Universidad de Cartagena de carácter público, los lineamientos curriculares institucionales en programas de pregrado, distinguen componentes obligatorios y flexibles; el primero incluye formación básica y específica según el perfil profesional, mientras el segundo incluye cursos que aunque son obligatorios, el estudiante tiene libertad para su selección entre una variada oferta; incluye los denominados *cursos libres*, cuyo objeto es la formación integral, están disponibles para todos los perfiles profesionales y no exigen ningún tipo de requisito o conocimiento previo.

El macro proyecto, *Adecuada gestión civil y efectiva gestión gubernamental para crear cultura ciudadana, 2006 - 2016*, del grupo Multidisciplinario El Buen Ciudadano de la Universidad de Cartagena, plantea como impacto final, resultados de un proceso de transformación social, medido a través de la creación de al menos, una nueva costumbre de identidad de cultura ciudadana en Cartagena de Indias. Una referencia fue estudiada y escogida como modelo rector, el programa de cultura ciudadana implementado en el distrito capital de Bogotá, por el Alcalde Mayor Antanas Mockus, cuyos logros fueron publicados en el año 2001 mediante un documento técnico del Banco Interamericano de Desarrollo, bajo el nombre, *Cultura ciudadana, programa contra la violencia en Santa Fé de Bogotá, Colombia, 1995, 1997*. Los resultados en términos de ciudadanía fueron efectivos, probablemente por la participación activa de todos, la sociedad civil asumió el compromiso de acostumbrarse a cumplir las normas, y sin ningún tipo de violencia actuaron como

evaluadores desde lo moral, sencillamente levantando o bajando el dedo pulgar, en señal de aprobación o de rechazo, frente al cumplimiento u omisión de las normas de tránsito y convivencia. De ahí nace el curso libre, *Cultura ciudadana* ofrecido en la Universidad de Cartagena, desde el año 2006; al estudiar la experiencia del programa implementado en Bogotá, se pudo concluir que pensar en crear nuevas costumbres de cultura ciudadana, es también pensar en educación y pedagogía, de hecho en el año 2010, Barreto, reconoce la administración de Antanas Mockus, como *el giro pedagógico* (Barreto, 2010), mientras Sáenz, resalta las estrategias de pedagogía ciudadana del gobierno Mockus, una educación informal y práctica, usando escenarios distintos a los académicos tradicionales e institucionales por los espacios reales, acorde con lo que sucede en la vida cotidiana en las calles, andenes, ciclovías, ciclorrutas, vehículos de transporte público y privado, festividades populares y oficiales, parques, escenarios culturales, entre otros, llegando incluso a pedagogizar la intimidad de los individuos por medio de la formación de sentimientos morales, bajo el direccionamiento de lograr, control de la evasión fiscal, a hacer efectivos y moralmente probos los mecanismos para combatir la violencia (en la familia y por fuera de ella), acatamiento de las normas de tránsito para mejorar la movilidad y disminuir los accidentes, disminución de accidentes por fabricación y uso de la pólvora, al ahorro en el uso del agua, entre otros (Sáenz, 2009).

La formación ciudadana mediante un curso o asignatura, genera riesgos académicos, destaca la disyuntiva existente entre la teoría y la práctica, con probabilidad de dedicar más tiempo a describir la historia política y la legislación, con menos tiempo dedicado a pensar y a reflexionar por qué no se cumple y cómo hacer para cumplir y hacer efectiva dicha legislación, sumado al riesgo de desconocer la importancia del conocimiento de la historia y de la cultura de identidad de una sociedad, como el punto de partida para la planeación de su destino, en busca de lograr las transformaciones requeridas según sus necesidades, dirigiendo el camino hacia la efectividad de los procesos gubernamentales y evolución del

desarrollo socioeconómico, pudiendo si fuera necesario y basado en los hechos, reconstruir la legislación existente o proponer innovaciones.

2.1 Curso libre *Cultura ciudadana*. Incluye créditos académicos, modalidad presencial y es abierto a los estudiantes de todos los programas de pregrado vigentes en la Universidad de Cartagena, permite desde distintos ambientes de aprendizaje, la generación de pensamiento crítico y autónomo con una visión articulada a partir de múltiples disciplinas (Álvarez, 2015). En el diseño del curso, se destaca la evaluación, la cual se hace desde la práctica cotidiana y no desde la teoría académica, implementa la autoevaluación como metodología de observación, análisis y reflexión personal para asignar calificaciones numéricas, concordantes con la generación individual y personal, de compromisos y cambios actitudinales por parte de cada estudiante como ser autónomo, el cual deberá relacionarse y convivir con sus compañeros de clase, familiares, vecinos y comunidad, en un marco de respeto y bienestar colectivo, buscando agregar valor a la calidad de vida de su comunidad y sociedad.

En la Universidad de Cartagena, el curso de *Cultura ciudadana* es un espacio de reflexión, para observar, describir, analizar y pensar en lo que ocurre en el aula de clases, en la casa, en el barrio, en la ciudad, en el país y en el mundo; los estudiantes tienen la oportunidad de ser activos, no solo en su proceso de formación sino además en su proceso de evaluación. Bajo la hipótesis de que la formación ciudadana no se logra al finalizar un curso, el objetivo del mismo es, *mostrar al estudiante las costumbres y actuaciones de los seres humanos, agrupadas en seis ejes temáticos según elementos de identidad de la cultura ciudadana, reconociendo el cumplimiento de los deberes como estrategia para lograr la satisfacción de los derechos y a la familia como escuela de formación y participación ciudadana.*

Los ejes temáticos que maneja el curso de *Cultura ciudadana* son: 1. Familia y sociedad, 2. Naturaleza viva y ambiente sano, 3. Prevención de enfermedades, 4. Seguridad vial, 5. País y democracia, 6. Obligaciones tributarias. Se han mantenido

en las doce experiencias anuales del curso, sin embargo su actualización es permanente, mediante la observación, descripción y análisis sobre los casos, asuntos y situaciones coyunturales, cuyo suceso en la ciudad, en el país y en el mundo se relaciona directamente con las respuestas, actuaciones, costumbres y comportamiento de las personas, articulados a uno o más ejes temáticos, los que casi siempre resultan concordantes con la primacía de la omisión de los aspectos contenidos en la legislación, normativa y acuerdos que buscan facilitar la convivencia, en un marco de respeto y confianza.

2.1.1 Fundamentación y ejes temáticos: El contenido del curso *Cultura ciudadana* se fundamenta en seis aspectos fundamentales:

1. El reconocimiento de la familia como la primera escuela de formación ciudadana, por lo cual desde la teoría se articula como un eje transversal, indicando que todo lo que sucede en la calle y en la escuela, ya sucedió o está sucediendo en la casa.

2. Pensamiento a partir de los deberes y luego en los derechos, soportado en el entendimiento del derecho como lo ganado después de haber cumplido un deber, integrando el compromiso de quienes representan a las sociedades civil y gubernamental.

3. Valoración de la importancia e influencia del sentido de pertenencia por el lugar donde se habita, porque facilita la puesta en marcha de programas de gestión pública y el logro de objetivos cuya dirección apunte hacia el desarrollo socioeconómico, permitiendo a las personas ser verdaderos ciudadanos en vez de simples habitantes o residentes.

4. La identificación de círculos viciosos en las actuaciones de las personas, con el fin de analizar y pensar, quien podrá tener la voluntad o el poder para romperlos, haciendo énfasis en la importancia de buscar la causa raíz de los problemas en vez de buscar el causante de los mismos para señalarlo culpable.

5. La descripción de situaciones que permitan mostrar el impacto de la motivación, el estímulo y la educación, frente a la sanción, el castigo y la legislación, cuando se trata de formar seres humanos capaces de auto controlarse, para actuar por convicción y no por obligación.

6. La exposición de argumento para validar respuestas y datos conceptuales, en virtud a que un *sí* y un *no*, pueden resultar iguales en positividad o negatividad, dependiendo del punto de vista y del fundamento.

El primer eje temático, *Familia y sociedad*, representa un eje transversal, basado en el reconocimiento de la familia como escuela de formación y participación ciudadana, representa el primer ambiente de observación, según legislación colombiana, el artículo 67 de la Constitución Política de 1991, establece como responsables de la educación al Estado, la sociedad y la familia. A partir del entendimiento de la *cultura ciudadana*, como la identidad de una región representada en sus distintas costumbres y formas de expresión, comportamiento, rituales, expresión oral, entre otros, el curso de *Cultura ciudadana* omite desde la teoría, la complejidad de clasificar las costumbres de las personas con el adjetivo de *buenas o malas*, por lo cual desde la práctica, analiza para pensar, integrar e identificar cuáles son las costumbres que facilitan el trabajo colectivo, el direccionamiento hacia el desarrollo socioeconómico y la primacía del bienestar general sobre el particular.

2.2 Participación, evolución y aportes de los estudiantes. Al finalizar el año 2017, el curso de *Cultura ciudadana* cuenta con doce experiencias, 356 estudiantes egresados y la integración de diferentes disciplinas, siendo el año 2009 el de mayor participación, con estudiantes en representación de diez programas de pregrado: Derecho, Trabajo Social, Administración Industrial, Contaduría Pública, Economía, Ingeniería Química, Química Farmacéutica, Medicina, Enfermería y Odontología. Dentro del total de egresados, también han participado estudiantes en

representación de los programas, Química, Biología, Ingeniería Civil, Ingeniería de Sistemas, Comunicación Social y Administración de Servicios de Salud, observando que no han participado estudiantes de los programas de pregrado presenciales, Matemáticas, Lingüística y Literatura, Historia y Filosofía.

Los estudiantes realizan salidas de campo, utilizan la observación, oído y percepción de lo que ocurre en Cartagena de Indias, y aunque los escenarios suelen ser distintos, en todos hay presencia de personas, cuyo comportamiento y costumbres representan su identidad cultural, en coherencia, Fernández, plantea la necesidad de desplazar los estudios sobre la educación ciudadana fuera de los espacios escolares (Fernández, 2014), de acuerdo con Cuesta, en las calles se aprende a cumplir reglas, se viven experiencias para la toma de decisiones, se comparten saberes, el cómo actuar y cuáles prácticas son mal vistas, por lo cual es un espacio de transmisión cultural (Cuesta, 2010), destaca la realización de un ejercicio, basado en la formación de ciudadanos a partir de reglas expuestas en el espacio público (Cuesta, 2010).

En el aula de clases se analizan por cada eje temático, las situaciones observadas en diferentes escenarios, finalmente los estudiantes plantean la realización de tareas, las cuales no se entregarán, no se revisarán y tampoco se calificarán, se conciben como ejercicios y acciones que contribuirán con su mejoramiento, como personas, seres humanos con sensibilidad y capacidad de autocontrol, tareas que casi siempre deben ser realizadas con participación de familiares, agregando el compromiso de los estudiantes para asumir el rol de educadores no formales, compartiendo experiencias con los miembros de sus familias, amigos y vecinos. Adicionalmente, los estudiantes también se vinculan a proyectos de investigación, actividad integrada a las salidas de campo, han participado en cuatro proyectos con base metodológica IAP, estructurados como ejercicios de aproximación a la participación ciudadana.

2.2.1 Reflexión de los estudiantes sobre la disyuntiva entre la teoría y la práctica. En el año 2016, la lectura y análisis de la experiencia realizada en el año 2013, bajo el nombre *Del dicho al hecho*, (Álvarez, 2015), contrastado con las nuevas experiencias en sus salidas de campo, hizo posible escribir la siguiente reflexión copiada entre comillas, la cual fue compartida a todos los estudiantes durante el mes de octubre de 2016, ajustado al formato de la cartelera institucional de título, *Formando buenos ciudadanos*.

“¿MÁS TEORÍA O MÁS PRÁCTICA? No estamos pensando en el plan de estudios, en las prácticas de laboratorio y tampoco en las clases teóricas, estamos pensando en eso de ser buenos ciudadanos.

Preguntamos: ¿Qué queremos?, ¿Qué necesitamos?, ¿Qué nos beneficia a todos?, ¿Qué contribuye con el desarrollo socioeconómico?

Más gente que conozca el código de tránsito y transporte, el nuevo decreto de pico y placa, toda la normativa vigente e incluso los lugares de ubicación de las cámaras. O tal vez, más gente que respete las señales, normas y reglas de tránsito, cuando actúa como conductor, como pasajero y también como peatón.

Más gente que conozca el estatuto tributario, facturación, base de cálculo del IVA y toda esa larga lista de impuestos que debemos pagar. O tal vez, más gente que exige la factura, retiene y paga el IVA, no esconde su renta, no evade el pago de sus impuestos (predial, de vehículo y otros), además los paga a tiempo todos los años.

Más gente que conozca la normativa ambiental, niveles críticos de contaminantes, físicos, químicos, microbiológicos y todo el tema del calentamiento global. O tal vez, más gente que no ensucie el pedacito de espacio donde se encuentra (es parte del planeta), no desperdicia el agua y la energía, reutiliza, recicla, cuida los jardines y árboles.

Más gente que conozca la Ley 100, decretos y resoluciones, las políticas de salud y todo sobre los medicamentos. O tal vez, más gente que se alimente sanamente, haga ejercicios, no deje todo para última hora (así no sufre de stress) y convierte su casa en un centro especializado en prevención de enfermedades.

Más gente que conozca la Constitución de 91, las leyes, los decretos y todas las sentencias de las altas cortes. O tal vez, más gente que respeta y cumple lo que dice la Constitución de 91, leyes, decretos, acuerdos y reglamentos, por eso cumple con todos sus deberes, funciones y responsabilidades sin distinguir si es parte de la sociedad civil o gubernamental”.

Desde el aula de clases, el análisis y reflexión hizo énfasis en la necesidad de coherencia entre la teoría y la práctica, reconociendo en primer lugar la importancia del conocimiento, en razón a que es muy poco probable, hacer lo que no se conoce, sin embargo, al pensar en la situación, de saber y conocer, pero no hacer, puede traducirse a la existencia de un conocimiento que no es útil; la reflexión de los estudiantes, caza muy bien con el aporte de Fonseca, *la ciudadanía camina de la mano con la educación; un ciudadano, mayor de edad, sin educación, sin cultura básica, sin formación ética e información política, difícilmente puede participar activamente en la búsqueda de mejores opciones para él y los miembros de su colectividad, vecinos o connacionales* (Fonseca, 2016:10), en contraste, las reflexiones de los estudiantes en el aula de clases y la disyuntiva entre la teoría y la práctica, resultan coherentes con la pregunta de Bromberg, *¿Acaso adquirir una cultura política democrática requiere responder a la pregunta “qué es la democracia” como forma de gobierno y compararla con otras formas de gobierno?* (Bromberg, 2009:15). Finalmente se construyó un acuerdo, lo que realmente se necesita, es un equilibrio entre la teoría y la práctica, una línea integradora del ser, el saber y el hacer, porque cuando existe una total coherencia entre el pensamiento y el discurso, y entre el discurso y la práctica, las personas se muestran como seres transparentes, diciendo lo que piensan y haciendo lo que dicen.

2.3 Evaluación desde la práctica y no desde la teoría. La formación ciudadana articulada al curso libre *Cultura ciudadana*, utiliza como método de evaluación la autoevaluación, generando asignación individual de calificaciones numéricas. Se realiza de manera transversal y se repite seis veces, en el marco del ciclo PHVA (Planear, Hacer, Verificar, Actuar). La *planeación* general se articula con los lineamientos institucionales, y en lo particular, la actividad de autoevaluación define el uso de un formato estándar, mostrado en el cuadro 1.

El *hacer* es una responsabilidad individual del estudiante, incluye seis momentos durante el periodo académico; haciendo uso de su autonomía, capacidad crítica y autocontrol, evalúa su actuación en un total de 36 situaciones, agrupadas de acuerdo con los seis ejes temáticos, valora su respuesta y le asigna una calificación numérica según la escala cero a cinco, donde cinco lo iguala a la percepción de la respuesta ideal. La repetición se ha proyectado con el fin de sensibilizar y motivar al estudiante en su compromiso individual, con impacto en su desarrollo y mejora personal. La percepción del estado ideal desde la actuación de los seres humanos, puede resultar de poco valor práctico, generando contradicciones, rechazo y hasta rezago, sin embargo su valoración resulta oportuna cuando se enmarca en un programa motor, como abono al camino cuyo destino es el bienestar colectivo visionado como estado ideal.

La *verificación* de la autoevaluación realizada por cada estudiante, es una responsabilidad del profesor, y también lo hace en seis momentos, se registra mediante firma en el espacio destinado para ello, y los resultados en términos de promedio, generan las calificaciones numéricas, mientras el *actuar*, es una decisión personal asumida por cada estudiante, con miras a implementar cambios de actuación para ser mejor persona, mejor familiar, mejor vecino, mejor ciudadano. Desde el ámbito académico, el profesor no asigna calificaciones equivalentes al grado alcanzado por los estudiantes, dentro del proceso de formación ciudadana, solo observa las asignaciones que cada uno se asigna, bajo la definición de que el

curso no tenga un final, siempre y cuando logre permear la vida futura de los estudiantes egresados del mismo. Dentro del ejercicio de observación por parte del profesor, es importante anotar, que las calificaciones más bajas se obtienen en el eje temático, Familia y sociedad, una evidencia que lleva a pensar en la probabilidad de que los estudiantes, diligencian el formato de autoevaluación con responsabilidad, autocontrol y convicción, lo que sugiere es un camino probable para contribuir en la formación integral de personas, cuya identidad cultural refleje lo moral por encima de lo legal, y la convicción por encima de la obligación. De manera indirecta, la observación de las bajas calificaciones, también invita a pensar en la necesidad de recuperar el papel de la familia, no solo como escuela de formación y participación ciudadana, sino además como el punto de partida y terreno apropiado para la construcción de una sociedad transformada, dada la probabilidad de que es allí donde inicia, la disyuntiva entre la teoría y la práctica.

En el proceso de formación ciudadana, la evaluación mediante autoevaluación facilita y permite formar personas con autonomía y autocontrol, actuación por convicción y no por obligación, acción por conciencia y no por evitar castigo o sanción, lo que debería implementarse desde los cursos de preescolar y primaria, de tal forma que en la secundaria y en las universidades, la formación ciudadana pueda mostrarse, como un estilo de vida institucional, donde todos los directivos, empleados auxiliares, profesores y estudiantes, muestran con sus actuaciones, la coherencia entre los postulados teóricos y las buenas prácticas a través del ejercicio de la ciudadanía.

CONSIDERACIONES FINALES

Aunque la necesidad de formación ciudadana es de orden nacional y hasta mundial, en el ámbito académico la tarea se afecta por la falta de inclusión de la familia como escuela de formación ciudadana y el mejor escenario para formar seres con sensibilidad humana, ética y autónomos, lo que sumado a la pretensión de utilizar un curso, el currículo y la evaluación del aprendizaje generan una disyuntiva entre

los elementos teóricos y las práctica cotidiana, generando una situación compleja con riesgo de fracaso en el proceso de formación ciudadana.

En la Universidad de Cartagena se ofrece el curso, *Cultura ciudadana*, utiliza la autoevaluación como estrategia de evaluación para la asignación de calificaciones numéricas, permitiendo al estudiante tomar la decisión de comprometerse o no, con la inclusión de cambios actitudinales, para ser mejor persona, mejor familiar, mejor vecino, mejor ciudadano; la experiencia de observar los resultados muestran que en el componente de *Familia*, los estudiantes se asignan las calificaciones más bajas, lo que sugiere logros de autocontrol en los estudiantes al realizar su autoevaluación, y de manera indirecta, refleja la necesidad de recuperar la familia como escuela de formación y participación ciudadana; sin embargo la autoevaluación implementada desde preescolar y primaria, podría traducirse en beneficios para la secundaria y universidades, convirtiendo la formación ciudadana en un estilo de vida institucional, donde todos sus integrantes, directivos, empleados auxiliares, profesores y estudiantes, muestran con sus actuaciones, la coherencia entre los postulados teóricos y las buenas prácticas en su ejercicio desde lo institucional hasta la ciudadanía.

La cultura ciudadana es la identidad de una región, suele representar sus distintas costumbres y formas de expresión, normas de comportamiento, rituales, expresión oral, expresión corporal, vestido, entre otros, sin embargo no agrega ningún tipo de valor, la clasificación de las costumbres de las personas como buenas o como malas, en contraste, si resulta de interés definir e identificar, cuáles son las costumbres que facilitan el trabajo colectivo, el direccionamiento hacia el desarrollo socioeconómico y la primacía del bienestar colectivo sobre el particular o individual.

Se comparte con Fonseca, *la existencia de espacios curriculares en el plan de estudios, como es el caso de las asignaturas: Ética, Filosofía y Ciencia Tecnología Sociedad y Valores, no estorban, pero de ninguna manera suplen a las experiencias cotidianas dentro de un ambiente democrático y plural que se recomienda debe*

generarse al interior del plantel y no a través de prescripciones moralistas, ni sermones cívicos. Debe ser una auténtica forma de convivencia, de vivir cotidianamente la formación escolar, en la que se aprovechen todos los espacios, eventos, celebraciones, etcétera, para formar a los futuros ciudadanos (Fonseca, 2016:16), por tanto el adecuado ejercicio de la ciudadanía, requiere la participación de seres humanos coherentes de su ser, con su saber y con su hacer, alineando su pensamiento, con su discurso y con su práctica.

AGRADECIMIENTOS

A 356 estudiantes egresados del curso libre *Cultura ciudadana*, con reconocimiento a Erasmo Arrieta Álvarez (programa de Derecho), Vanessa Torres García (programa de Administración Industrial) y Albeiro Marrugo Padilla (programa de Química Farmacéutica), participantes en los cursos 2006, 2008 y 2011, respectivamente, quienes en 2017 bajo la condición de graduados, han compartido su valoración, apreciación e importancia del proceso de autoevaluación desde la práctica y no dese la teoría en el proceso de formación ciudadana, ideas que sirvieron de apoyo y motivación para la preparación y divulgación de esta experiencia.

Cuadro 1. Formato de autoevaluación. Curso de Cultura ciudadana de la Universidad de Cartagena

CULTURA CIUDADANA. FORMATO DE AUTOEVALUACIÓN

DILIGENCIADO POR EL ESTUDIANTE						
ASPECTOS DE LA AUTOEVALUACION, RELACIONADOS CON LAS DIFERENTES UNIDADES DEL CURSO	Semana 2	Semana 4	Semana 6	Semana 8	Semana 10	Semana 12
Unidad I. FAMILIA Y SOCIEDAD						
1. En mi familia realizamos juegos divertidos y actividades de integración familiar						
2. En mi familia, los niños y los viejitos constituyen las personas de mayor atención y cuidado						
3. Muestro a mis padres y hermanos lo que						

he aprendido día a día						
4. Trato siempre con respeto a mis padres, a mis profesores y a mis compañeros de clase						
5. Cuando tengo la oportunidad, en cualquier espacio o circunstancia, no dudo en realizar una actividad de educación informal						
6. Trato de buscar ayuda en mis padres, porque los amo, me aman y confío en ellos						
Unidad II. NATURALEZA VIVA Y AMBIENTE SANO						
1. Busco la caneca para arrojar la basura						

2. Distingo los conceptos de reutilizar y reciclar						
3. En mi casa tengo una zona verde, una planta de jardín o comestible, la cual cuido en compañía de mi familia						
4. Interacciono con mis vecinos en procura del ambiente sano y limpio de nuestro barrio						
5. Teniendo en cuenta que los exámenes me llevan a demostrar mis competencias, siempre soy honesto durante la realización de todas mis pruebas, tareas y exámenes						

6. Con mis actitudes fuera de la Universidad, trato de mostrarle a la Sociedad que soy un buen ciudadano y en el futuro seré un buen profesional						
Unidad III. PREVENCIÓN DE ENFERMEDADES						
1. Consumo frutas y verduras diariamente						
2. Limpio mi cocina, mi baño, mi patio y mi cuarto						
3. Conozco y uso con responsabilidad los métodos para prevenir enfermedades de transmisión sexual y embarazos						

4. Conozco los daños que produce el alcohol y el cigarrillo						
5. Conozco la responsabilidad y alcance de mis relaciones sexuales						
6. Utilizo muy bien el tiempo destinado a trabajo independiente y soy responsable en la construcción de mi conocimiento						
Unidad IV. SEGURIDAD VIAL						
1. Solo cruzo la calle por la cebrada o franja de color						
2. Conozco y respeto las señales de tránsito						
3. Cuando tomo el bus, cedo el						

puesto con gusto a los ancianos y a las embarazadas						
4. Cuando soy peatón, no me lanzo sobre los vehículos						
5. Cuando soy conductor respeto la vida de los peatones						
6. Me preocupo por mi presentación personal, elemento clave para darle importancia a la clase, a mi profesión, a mi institución y a mi vida personal						
Unidad V. PAÍS Y DEMOCRACIA						
1. Conozco algo sobre los mecanismos de participación ciudadana						

2. Distingo muy bien mis deberes y derechos						
3. Antes de votar, me preocupo por conocer las ideas y planes que proponen los candidatos						
4. Comprendo lo que es el voto en blanco						
5. Escucho noticias y leo la prensa para saber lo que está ocurriendo en mi ciudad, en mi país y en el mundo						
6. Tengo sentido de pertenencia por mi familia, por mi barrio, por mi institución, por mi ciudad, por mi país						
Unidad VI. OBLIGACIONES TRIBUTARIAS						

1. Conozco algo sobre obligaciones tributarias						
2. En mi familia pagan oportunamente los impuestos						
3. Comprendo que el pago de impuestos soporta y mejora la gestión pública						
4. Soy puntual en la realización y entrega de tareas académicas y personales						
5. Entiendo lo que es el IVA						
6. Reconozco mis deudas y trato de pagarlas a tiempo						
PROMEDIO						
DILIGENCIADO POR EL PROFESOR (SEGUIMIENTO Y CONTROL)						
Número de la semana / Fecha	Observaciones y firma del profesor				Calificación final	

de entrega de la ficha		
		Promedio semanas 2 y 4
		Promedio semanas 6 y 8
		Promedio semanas 10 y 12

Fuente: Propuesta construida y utilizada por la autora en la Universidad de Cartagena (2006 a 2017)

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Curcio, M y Camargo, E. (2014). Universidad y formación ciudadana. *Reflexión Política (Colombia)*, 14 (28), 118 -126.
2. Quiroz, R y Jaramillo, O. (2009). Formación ciudadana y educación cívica. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 14, 123 -138.
3. Rincón, J. (2009). Cultura ciudadana, derechos colectivos y moralidad administrativa. *Educación y ciudad*, 16, 28 – 48.
4. Álvarez, L y Marrugo, A. (2016). Cátedra de la Paz en Colombia: una mirada que supera la tiza y el tablero. *Revista Boletín Redipe*, 5 (9), 168 – 174.

5. Ortega, P., Merchán, J y Castro, C. (2017). ¿Para cuándo vamos a dejar el porvenir? Formación de excombatientes: una política en construcción? *Educación y Ciudad*, 33, 127-138.
6. Álvarez, L., Marrugo, A., Barrera, E., Serrato, K., Rodríguez, M y Jiménez, A. (2014). La participación ciudadana como ejercicio de aproximación a la construcción de cultura ciudadana en el marco del derecho y el deber. *Análisis Político*, 81, 64 - 79.
7. Londoño, J., González, M y Goyes, J. (2009). Ciudadanía, sociedad, cultura, educación. *Educación y ciudad* 17, 131 – 154.
8. Sánchez, L., Villada, M y Serna, C. (2010). Innovando estrategias metodológicas en planeación para el desarrollo. *Bitacora Urbano Territorial*, 17, 148 -156.
9. Játiva, D y Vargas, S. (2015). Cultura y futuro. *Revista de pensamiento, crítica y estudios literarios latinoamericanos*, 11, 137-153.
10. Erices, Juan. (2011). El habitante y el ciudadano. Historia crítica del concepto de ciudadanía. *Revista hispanoamericana de historia de las ideas. La Razón Histórica*, 15, 76 – 94.
11. Rojas, H, Gómez, R y Sánchez, R. (2009). Aproximación a un sistema de medición de pedagogía ciudadana para niños y niñas escolares de Bogotá. *Educación y ciudad*, 16, 75-90.
12. Garrido, F. (2007). Perspectiva y prácticas de educación-investigación participativa. *Política y Sociedad*, 44 (1), 107-124.

13. Almaguer, K. y Patricia, E. (2013). Cibercultura@ e Investigación-Acción Participativa: Intersecciones metodológicas para el desarrollo de comunidades emergentes de conocimiento local. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas. Época III, XIX (37)*, 129-164.
14. Balcázar, E. (2003). Investigación acción participativa (iap): aspectos conceptuales y dificultades de implementación. *Fundamentos en Humanidades, IV (I/II)*, 59-77.
15. Sierra, Y. (2009). Investigación en pedagogía ciudadana 2008 – 2017. *Educación y ciudad*, 16, 130 -156.
16. Gómez, N. (2007). La vida cotidiana y el juego en la formación ciudadana de los niños. *Revista Universitas Humanística*, 66, 179 -198.
17. Peralta, B. (2009). La formación ciudadana en el sistema educativo de Colombia: ¿una mirada reactiva o transformadora? *Eleuthera*, 3, 165 -178.
18. Barreto, A. (2010). El voto de opinión en Bogotá: una mirada crítica. *Análisis Político*, 69, pp. 66-78.
19. Sáenz, J. (2009). La pedagogía ciudadana en Bogotá: ¿un proyecto autoritario, o el mínimo común necesario para la construcción de una democracia radical? *Educación y ciudad*, 17, 7 – 22.
20. Álvarez, L. (2015). Estudiantes de la Universidad de Cartagena utilizan las calles como escenario de aprendizaje. Colección pedagogía iberoamericana, Educación para la paz, la comprensión y el desarrollo de competencias, primera edición, Editorial Redipe, capítulo 12, Tomo XXI, pp. 181-201.

21. Fernández, A. (2014). Formación ciudadana: Jóvenes y acción social. *Revista electrónica de Investigación Educativa*, 16 (1), 29 – 42.
22. Cuesta, O. (2010). Pedagogía urbana, convivencia ciudadana y aprendizaje por reglas. *Educación y Desarrollo Social* 2, 4, (2), 176 - 188.
23. Fonseca, C. (2016). Docentes de bachillerato y la formación ciudadana de sus estudiantes. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 6 (12), 1 – 19.
24. Bromberg, P. (2009). Escuela y cultura política democrática: ¿vamos en contravía? *Educación y ciudad*, 17, 7 – 22.

ECOLOGÍA DE Los SABERes ARTÍSTICOS⁷²

Jesús María Mina⁷³

RESUMEN

El presente capítulo refiere apuntes generales desde varios conceptos que nos conduzcan a pensar sobre el asunto del arte, ante todo del artista, y la valoración de su inmediatez temporal y espacial. Para tal propósito invoca, por un lado, el poder reflexionar la idea del *estar* que aporta Kusch, y por el otro, una reflexión interpretativa en torno a lo que Boaventura De Sousa ha denominado “Ecología del saber”; cierra con un breve llamado al ejercicio de aplicabilidad que permita el interconocimiento, es decir que los saberes, comprensiones, experiencias y conocimientos puedan ser implicados en una posible “Ecología del saber artístico”.

SUMMARY

This chapter makes general notes from various concepts that lead us to think about the subject of art and, above all, the artist and the appreciation of its immediacy, both temporal and spatial. For this purpose, he invokes, on the one hand, the power to reflect the idea of being that Kusch contributes and on the other, an interpretative reflection on what Boaventura De Sousa has called "Ecology of knowledge", and closes with a brief call. to the exercise of applicability that allows the interconocimiento, that is to say that the knowledge, comprehensions, experiences and knowledge can be implied in a possible "Ecology of artistic knowledge".

⁷² Este texto nace al ser referenciadas varias de las reflexiones e ideas en las discusiones contextuales que el proyecto de investigación creación en el montaje de la obra *Estamos en el Aire* del autor chileno Marco Antonio de la Parra. Es la reunión de varios apuntes anteriores desarrollados bajo la clave de pensar la necesidad del arte y que los artistas puedan investigar y comprendan su realidad inmediata. Esto ha servido para que en el proyecto de investigación creación se indagara el tema de la familia tomando como referente las familias mismas de los actores y de sus coterráneos. Lo local que luego ha sido complementado avanzando desde lo inmediato hacia el mundo, en un sentido analítico comparativo.

⁷³ Docente Instituto Departamental de Bellas Artes, integrante del grupo de Investigación GINARTEP

PALABRAS CLAVES

Ecología del saber, fagocitación, interlocución, Saberes, ecología saberes artísticos, estar.

INTRODUCCIÓN. UN ESPACIO QUE INCITA

Tiempos de globalización y de internacionalización, de los no lugares, de las múltiples ventanas que a la vez se asoman a ti y por donde transitan diversidad de objetos, personas e imaginarios de y con distintos orígenes, Llegan a nosotros, en ocasiones sin permiso, cruzan nuestras retinas al pulso de una tecla o de un control remoto. Nuestro mundo es más que una realidad. Las distancias se acortan, sin embargo los encuentros cara a cara se debilitan atravesados por el celular, el Chat o la televisión. Pensar desde y lo local es aún más complejo que vestir ropa importada. Inmanencia en tensión con la trascendencia, con el lugar.

Un lugar no es solo el espacio físico, es aquello que habitamos y nos habita. El habitar refiere a una multiplicidad de acontecimientos, puede conducirnos a percibir resonancias que se entrelazan en el espacio como en el tiempo, en la memoria o en el gusto y contienen algo de lo mío y de lo otro, de lo nuestro y lo de aquello. El lugar, por lo cual es un inmanente, ese inmediato que me permite ser y estar, referente inmediato, si es físico, una posición con respecto a un imaginario o representación de lo social y lo cultural. Cuestión base en nuestro diálogo con el mundo y la realidad.

En el plano de lo artístico, ser alguien profesa llegar a ser “personaje-objeto-marca”, veneración de la gran mayoría, el lujo de poseer la isla, los premios y los fans en el mundo entero. Este imaginario de mass media que promete a ese alguien pasar del anonimato al estrellato, dormir en los mejores hoteles del mundo. Se le entrega las llaves de la ciudad, seres capaces de generar escándalos de su vida privada en aras de su popularidad, se convierte en mercancía, tarareado por muchos, hacen del éxito un juguete más, persona-marca.

Desde esta perspectiva, ¿qué es el otro? El otro se me presenta como un número, una cantidad en la que puedo verme en ventaja o en desventaja para una

oportunidad o lo que deseo. “Éramos demasiado” da cuenta de una aglomeración que no convenía a mi proyecto. Son muchos buscando lo mismo. Se compete, es necesario sobresalir. Guerra de talentos. La lógica que vuelve natural el hecho del gran esfuerzo, de no todos pueden. El mundo de los trastos o de los objetos. La felicidad de ser elegido o escogido en medio de tantos que, naturalmente han sido desafortunados. Entonces en las matemáticas el número es importante, por defecto o abundancia. Debilidad, fortaleza, éxito, virtud, suerte. Es la carrera por ser alguien, en palabras de Kusch,

...el hombre pierde la prolongación umbilical con la piedra y el árbol. Ha creado algo que suple al árbol, pero que no es árbol. Como simple sujeto lógico que examina objetos y los crea, quiere ser un hombre puro, pero no es más que medio hombre porque ha perdido su raíz vital y, entonces, suple la ira de dios por su propia ira. De ahí la ciudad-patio, en la cual el hombre es el indio iracundo que gobierna a aquella con el secreto afán de convertir todo el espacio que la rodea en una ciudad total. (KUSCH, 1999)

Mundo humanizado que pide darle nombre a todo, que ha reemplazado “el viejo mundo del compromiso de la sangre y de la vida por otro,” en este sentido Kusch es mordaz en su reflexión, y señala el vacío que es engendrado por esta moralidad y la creación de objetos. Advierte cómo desde esta mirada los objetos se consagran en la industria del lujo, de la moda y del lucro para transformarse en lo primordial de la vida, ellos se toman la palabra en el *quien* es de la gente. La grandeza está en el aparente orden que se le establece a las cosas, lo natural debe ser intervenido para crear otro orden en donde es clara la línea de mando, aunque se sacrifique así mismo quien manda. Formas de racionalización que enfatiza en el ser alguien y hacen del *estar* un invisible. Cotidianidad que nos pertenece pero que sufre una minusvalía en la consideración de sus prácticas como un algo que nos determina. Como ciudadanos de un planeta humanizado que anuncia con certeza su inevitable urbanización, el *estar* se nos escapa, pues vivimos en el artificio, en medio del árbol

que no es árbol, se habla de él como símbolo de campañas capitalizadas en la búsqueda de aquello primordial representados en los objetos.

Instante de combate a partir de los encuentros y desencuentros, vacíos y llenuras, pero ante todo, impulso para pensar las prácticas pedagógicas en la que lo artístico es algo más que un entramado académico o un mero rincón disciplinar. Unas artes de hacer que tienen que ver con la cotidianidad tanto de la institución como de su enclave en y con las distintas geografías humanas, con lo emergente, lo vernáculo, en el entramado social-artístico-cultural-académico que no se agota en el solo sentido de lo tradicional o clásico. Entonces, ¿qué posibilidades existen? Qué tipo de salidas puede viabilizar la tensión entre lo dionisiaco y apolíneo, si se quiere, lo científico y lo popular, lo exclusivo y lo marginal. ¿Qué tanta validez tiene en este instante de tensiones?

Las preguntas son una motivación para los trazos a realizar, por lo cual, no se trata de encontrar una respuesta adecuada a cada una de ellas, se trata de una aproximación a las mismas desde la propuesta de “una ecología del saber” realizada por De Sousa y en la que extendiendo la frase adhiriendo la palabra “artístico”, con lo cual he titulado el documento “Ecología del saber artístico”, pero también, revisando los apuntes que hace Kusch desde la idea de fagocitación y estar.

Ecología en tanto poder hablar de las diversas relaciones que tenemos entre sí y con el mundo con sus distintas realidades y por lo cual se trata de cultivar y defender esa diversidad. Entre sí en toda la dimensión de lo humano que no se pierde al denominarnos artistas, docentes o artistas-docentes. El mundo como campo de realidades creadas, inventadas, artificiales, naturales, es decir, múltiples. Lo artístico como un campo de acción constituido, igualmente, desde lo diverso de las artes.

Por esto, uno de los elementos significativos en la propuesta realizada por De Sousa es el interconocimiento que será tratado en el primer apartado que conlleva a la consideración de lo público. El segundo apartado parte de la reflexión acerca de lo ecológico como tejido, en donde se examinan los posibles nodos, redes que nos entretejen, pero que a la vez muestra los diversos hilos. De esta manera, el oficio del docente no queda incólume, por el contrario es problematizada en tanto parcela

exclusiva. De igual manera, el arte, las artes y el artista se tienen que preguntar por su estatuto de artisticidad con relación al lugar donde es forjado.

INTERCONOCIMIENTO. EL ESPACIO DE LO PÚBLICO.

Como un primer trazo una cita del autor Boaventura De Sousa quien subraya cómo la universidad en los últimos tiempos ha entrado en una crisis frente a su legitimidad con una sociedad que le exige menos exclusividad y mayor apertura frente al conocimiento y su circulación, un lugar cuyo territorio sea más permeable a su contexto:

Comienza a ser socialmente perceptible que la universidad, al especializarse en el conocimiento científico y al considerarlo la única forma de conocimiento válido, contribuyó activamente a la descalificación e inclusive a la destrucción de mucho conocimiento no científico y con eso, contribuyó a la marginalización de los grupos sociales que solamente disponían de esas formas de conocimiento.

En este sentido, la convalidación es una especie de traducción que se hace de los saberes al idioma académico, cuestión que no resuelve el diálogo sino que acentúa la marginalización. Por otro lado, la demanda investigativa, trabaja con las mismas condiciones, los mismos recursos y a veces menos. Todo se vuelca a esta exigencia, el conocimiento se necesita experto y, por lo cual, aparecen la lista de editoriales que te permiten hacer carrera o ayudar en la acreditación de tu institución. Las demás, son una pérdida de tiempo. Aparecen los formatos de cómo se debe escribir para que sea catalogado como artículo científico. Entonces las observaciones interculturales de los rituales más sagrados deben pasar por este cedazo, de lo contrario no son validadas. El profesor investigador puede aprender a masticar coca, pero seguir al pie de la letra los formatos para el ranking internacional.

Para eso se crean entes, que como Colciencias en Colombia, generan los mecanismos para determinar qué es Investigación, si se es investigador o grupo de

investigación, que genera las obligaciones tal como sucedió con la libreta militar que se reglamentó como algo indispensable para las necesidades ciudadana, en este caso los criterios son parte de las exigencias de acreditación de las instituciones educativas, se gana o no ranking para, incluso, tener una tarifa de cobro o se genera el top de las mejores o peores. Es la garantía, pero a la vez, la calificación.

Se suele pensar que a la universidad se va a adquirir, ella alimenta a los que acuden a ella y de ahí sus egresados están capacitados luego de un proceso de recibir lo que la universidad les dio. Las universidades son una especie de lugares sacrosantos del conocimiento y quienes llegan como iniciados deben recibir la iluminación. Un pensamiento en el cual, estas instituciones están por encima de los lugares en los cuales han sido construidas. En la búsqueda de esa universalidad se ha olvidado la localidad y, cuando se acude a ella, es como objeto de estudio para validar teorías que permiten corroborar o, en el mejor de los casos, traducir en lenguaje local ese universal.

Esto sucede mientras las artes tratan de ganarse un lugar en la academia, se lucha por cada vez más formalizar el asunto. Es una tensión en doble sentido, los doctorados son escasos y tiene poco reconocimiento los productos o resultados artísticos para ser valorados como investigaciones, lo último que se ha inventado es hablar de investigación-creación para, al menos, incluirla, sin embargo sigue la lucha.

Que la ciencia esté hablando de comprensión se reconoce más fácilmente a que las artes puedan validar sus productos ante estos entes, siendo la comprensión un terreno expedito para el arte. Qué paradoja artístico-científica y de realidad tan grande.

¿Tiene sentido pensarse en una entidad de Formación que pueda acoger el hecho de convertirse en un “espacio público de interconocimiento” tal como lo dice Boaventura De Sousa? De manera más directa, las instituciones que tienen programas en artes, a pesar de las presiones de lo que hemos denominado indispensabilidad, ¿se han pensado éste camino? Un proyecto artístico de formación con pertinencia socio-cultural, pero que asume como principal criterio una postura abierta al diálogo, atenta a los diversos actores y sujetos que tienen algo

que decir y que escuchar pues algo saben, tienen unas prácticas y por lo cual, lo institucional postula un sentido de lectura y de escucha que permita la inter-relación, no para academizar, sino para interlocutar.

Acentuar en la circulación de los bienes culturales que tienen que ver con unas prácticas que pertenecen, entre otras, a la academia, a la no academia pero que no se quedan ahí, son recreadas y dinamizadas como un bien público, en la universidad como espacio público y de convergencia. Esto habla de una universidad al alcance de todos, con la participación de todos. Cuestión que no puede confundirse con el hecho de borrar el “ser de la universidad” pues es matizada por un “estar” en propiedad y en contexto.

Este “estar” en propiedad se puede hacer posible en proyectos y en prácticas en las que la universidad brinde un ambiente inclusivo con relación a los distintos saberes. Se trata de una validación de ese saber que poseen los artistas forjados en el barrio, que realizan en sus casas grabaciones y venden música en formatos que saben hacer. Favorecer un intercambio de experiencias y saberes artísticos en igualdad de condiciones o, como se dice en la cita, “sin la posición exclusiva de aprendices”. “Aprendices” en la relación pedagógica ha sido estigmatizada en una relación del que enseña y sabe y del que aprende y no sabe, instaurando una soberanía y sumisión que no permite un intercambio que fluya con menos imposición.

Lo público aquí acontece en el espacio de la inter-acción, en la posibilidad de interlocución con el otro. Lugar de encuentro. Pero no solo de lo físico, de los cuerpos. Los seres en toda la posibilidad de ser con el otro. En este sentido, lo público es un conjunto de prácticas, de convivencias, de saberes, de experiencias. Lo público pone en tensión todo aquello que en la academia se ha considerado como una propiedad privada y firmada por un experto.

Tanto el discurso académico tecnocrático global como la reacción de la tradición humanística nacional, repiten la figura de una “universidad sin país, que renuncia a discutir teóricamente... la condición extraacadémica de muchas prácticas culturales y políticas, porque ello implicaría desertar de la estabilidad

argumentativa del acuerdo, la lección y la bibliografía consagrada.”
(OSSA, 2003:88)

Pensarlas como espacios de interconocimiento es poder hacer el entrecruce múltiple en lo espacial y temporal. En lo espacial, teniendo en cuenta el lugar que ocupa como un referente importante que le permite obtener una razón de ser para lo social. La lectura de lo local, como lugar de afincamiento, que hace de la universidad una posibilidad de lectura de mundo y de tópico para lo universal. Un ente educativo que va más allá del papel de dador de diplomas, crítica realizada por Ivan Illich en la que pone entredicho ese lugar de autoridad sobre el conocimiento que permite decir quién sabe y quien no sabe, pero que a la vez, ha llevado a la necesidad de pensarse que quien ha llevado a la actual crisis de la sociedad es precisamente esa perversión que silencia la verdadera circulación de los aprendizajes y del conocimiento.

El espacio público hace posible que ese espacio que habitamos y que nos habita aparezca como un algo más allá del territorio, es una idea que da fuerza a las múltiples génesis. El presente en tanto actualización permanente en la cronotopia del conocimiento y de los saberes que le permiten ser, no puede acontecer como un algo excluyente o de exclusividad.

Comprender el fenómeno de intercambio que sucede en la vida cotidiana latinoamericana. Esa interculturalidad que está presente como huella de nuestras ciudades y países. El paisaje de conocimientos sembrado de muchas tonalidades, de cosmovisiones, de pensamientos.

Por esto, una propuesta ecológica del saber pretende hacer eco el enfrentar, confrontar, afrontar para la construcción y deconstrucción, la creación y re-creación de aquello que circula en diferentes niveles y dimensiones epistémicas. Se trata de privilegiar, ante todo, lo que nos hace humanos para comprender-nos.

Un doble desafío le espera a una Institución artística. En el primer desafío se trata de trabajar en la validez, en la posibilidad de ver en lo cotidiano, un saber legítimo que debe circular en las economías de la educación superior. Como segundo desafío, se trata de encontrar el lugar del arte en lo académico, pero no de cualquier

tipo de arte sino ese arte vinculado a su naturaleza como institución popular de cultura, muy ligada al primer desafío mencionado, en la que lo cotidiano dialoga con otras lógicas para enriquecerse.

Por lo cual, se permite el conocer sobre las distintas expresiones, manifestaciones o estatutos que se le han dado al arte y al artista como su propósito central. En una ecología del saber y de lo artístico todo aquello que es y permite el arte es bienvenido para que sea enriquecido. Lugar que permite leer el mundo pero, de igual manera, el sitio que recrea y es recreado por otros lugares, por otros espacios. Es en el barrio como un lugar donde acontece el escenario de la vida de luchas, de compromisos, de negociaciones y de economías, de viajes y aventuras urbanas. Las entrevistas las encuestas, las observaciones, pueden conllevar a un estudio desde lo antropológico, sociológico, semiótico, filosófico y artístico como huellas de ciudad, de prácticas urbanas y de ciudadanía y de estéticas de supervivencia.

Se trata de tener un pensamiento y unas prácticas más abiertas, que tiene claro su lugar pero que absorbe en las diversas artísticas. Es por esto que temas como el de las comunidades orales y de escritura deben ser un abordamiento de primer orden en tanto se trata de comprender formas, cosmovisiones de una realidad de las personas que atendemos.

Por otro lado, esta ecología favorece la idea propuesta por Bauman en la que plantea al ser humano como un alguien que se construye en la pragmática, en la cotidianidad como una fuente inagotable para examinar. Y continúa el autor en el mismo texto planteando que:

La humanidad no es una esencia que se deba comprender, sino una construcción pragmática, una prospectiva que hay que desarrollar a través de la articulación de toda la variedad de proyectos individuales y de diferencias que constituyen nuestra humanidad en el sentido más amplio. (BAUMAN, 2003:93)

Para Bauman (2003) las interacciones humanas es algo dinámico, cambiante lo que trae como consecuencia que al hablar de cultura debemos darnos cuenta que ella es ambivalente, como invención es una herramienta que nos permite ver los tiempos

en aquellas cuestiones que aparecen, desaparecen, perduran. Es central para Bauman la idea de lo líquido lo que hace de nuestra época cambiante, de re-ciclaje. Época en la que nada parece morir del todo, de la misma forma que nada parece destinado a durar para siempre. “Las ideas impulsan y fijan el debate moviéndose por <<impactos>>, sin que apenas nunca dicho efecto inicial desemboque en una asimilación plena... Hoy en día, más que actuar a partir de un aprendizaje continuo y acumulativo, lo hacemos a través de una mezcla de olvidos y recuerdos.”BAUMAN (2003)

De esta manera, la memoria es otro ingrediente infaltable para esta ecología del saber artístico. En el tema de la memoria está implicada la historia, los recuerdos, los olvidos, las huellas, las improntas. Pero este tema es crucial en tanto:

El futuro es posible en la medida que tengamos en cuenta las conexiones entre lo que somos y lo que hemos sido, ya sea para abandonarlas o para reescribirlas. La memoria como un espejo en el que debemos consultar el reflejo de: lo que somos, otros nos ven, se ven y en ese acto se construyen identidades y se configuran representaciones del sí mismo tanto individuales como colectivas. Cuando estas representaciones personales se encuentran en lo público, se forja la alteridad. Yo construyo mi identidad en el momento en que el otro me narra (RICOEUR,1999:154).

Pero además, la importancia de la memoria está dado puesto que:

“Apoderarse de la memoria y del olvido es una de las máximas preocupaciones que han dominado y dominan las sociedades históricas. Los olvidos, los silencios de la historia son reveladores de estos mecanismos de manipulación de la memoria colectiva”(LE GOFF,1991:134)

De acuerdo a lo trazado hasta el momento pensar en una ecología del saber artístico exige un trabajo tanto desde lo espacial como de lo temporal. Involucra

tanto el presente de donde incluso, debemos aprender a leer la memoria y hacer memoria. Memoria que se crea y recrea a través del interconocimiento, pero también pueden ser leídas, como dice Arnheim en la imagen del arte como enunciación, que da cuenta de aquellas fuerzas de una realidad que ahora nace y yace en la obra. Pero esa realidad no es un invento, es una invención que enuncia lo que ha sido recreado. Y esta re-creación como invención tiene su raíz en lo ya existente. Vista así la obra, es necesario comprenderla desde una realidad que la circunda, que ha habilitado su producción, así se afinca a la historia, a la vida misma. Por eso Arnheim dice:

Pero llega un momento en que todo esto parece transitorio y uno se enfrenta a la revelación de que el único sentido de la vida es la más plena y pura experiencia de la vida misma. Percibir en toda su plenitud lo que significa amar verdaderamente, interesarse por algo, comprender, crear, descubrir, anhelar o esperar es, en sí mismo, el valor supremo de la vida. Una vez que esto se comprende, es igual de evidente que el arte es la evocación de la vida en toda su plenitud, pureza e intensidad. El arte, por tanto, es uno de los instrumentos más poderosos de que disponemos para la realización de la vida. Negar esta posibilidad a los seres humanos es ciertamente desheredarlos. (ARNHEIM, 1993:38)

Las consideraciones hasta aquí planteadas son acercamientos para aquello que hemos denominado ecología del saber artístico. Lo que hemos discurrido es la aclaración acerca de un saber y un conocimiento que está más relacionado con lo diverso y que hace necesaria la fuente de lo cotidiano sin invalidar lo científico, esto último más cercano a la exigencia de la investigación. Un arte que son diversas artes como artistas y procedencias las puedan generar y cada una constituyen una voz que hace presencia en un vasto mundo del arte.

LA ECOLOGÍA ES UN TEJIDO, LA DOCENCIA PROBLEMATIZADA

Como segundos trazos pasaré a propuestas que permitan crear y fortalecer redes hacia el interior y exterior de la institución, ante todo con las comunidades. De Sousa reconoce las dificultades de la creación de redes por su complejidad, todo aquello que requiere su creación, pero la señala como un asunto de principio para la universidad cuyo desarrollo está sujeto a tres principios básicos de acción: *densificar, democratizar y cualificar*. De tal manera que ellas, en su funcionamiento *... Pueden ser multinivel o multiescalares, deben fomentar la formación de módulos (clusters) y en general, promover el crecimiento de la multiconectividad entre las universidades, los centros de investigación y de extensión, los programas de divulgación y de publicación del conocimiento.* (BOANAVENTURA, 2004)

Las redes como factor para el diálogo, para acercar los diferentes saberes y experiencias con pares por lo tanto puedo interlocutar con ellos. Se fortalece en tanto existen preguntas, dudas y las respuestas se transforman en búsquedas que como horizontes son imposibles hallazgos, es decir intencionalidades u horizontes compartidos.

En este sentido, la situación del maestro o del profesor se transforma, más en el campo de la formación en arte. De igual manera como en el arte no existen fórmulas que permitan hacer métodos semejantes a recetas, en sentido analógico el maestro o profesor aprende a que su estar es necesario situarlo. Que no depende tan solo del cumplimiento con la institución, porque la misma institucionalidad es también un hecho socio-cultural. Cada vez es una vez que no se repite aunque se tenga experiencia. Pero es precisamente esa experiencia la que se pone en juego para producir conocimiento o recrear una relación de aprendizaje sobre un algo, incluso en términos de la técnica como posibilidad de disciplina o de dominio para el artista. La idea es cómo nos enredamos.

El Afán que tenemos los profesores por enseñar debe dar lugar a escuchar para dialogar en un reconocimiento del otro como un par válido. Se trata de poner en juego lo que se ha aprendido tanto en la academia como en la vida misma. En este sentido se puede interpretar a De Sousa en su propuesta de convivencia activa de saberes en las que se promueve es un “conjunto de prácticas que promueven una

nueva convivencia activa de saberes”. Se potencia otro tipo de acciones de valoración sobre las diversas experiencias presentes en un momento de encuentro determinado.

Por lo tanto, también se crea una tensión importante sobre ese territorio privilegiado del aula o de la clase como sitio exclusivo o inviolable del profesor. Es la clase pensada como un lugar público que permite problematizar esa exclusividad en la que un profesor siente que su autonomía es violada cuando se cuestiona su parcela, ese territorio propio, aquello que él cree como suyo, sus estudiantes, su clase⁷⁴. Celos, temores, ocultamientos, deseos de reconocimiento a través del “adelanto” en el otro, ese alumno que “yo he forjado” y que ahora es lo que es gracias a “mi enseñanza”.

La cuestión es: ¿cómo hacer que estos espacios de convivencia se conviertan en un punto de encuentro? ¿Cómo involucro al otro para asumirlo como interlocutor hacia lo que hago, pero de igual manera, cuando el otro se involucra y me habla a mí, yo le hablo a él en tanto aprecia ese trabajo que realizo y de alguna manera lo afecta para hacerlo pensar y hablar acerca de aquello por lo cual fue convocado? Generar un ambiente en el que se potencie la urdimbre como principio artístico, en donde se conectan múltiples realidades, creencias, dudas, aciertos, preguntas, sueños, expectativas, frustraciones, omisiones, ingratitudes.

Por lo cual el profesor es agente dinamizador del diálogo, que reconoce en sus estudiantes, por ejemplo, la potencialidad de construir un entramado de interlocución hacia el interior y exterior de las instituciones formativas y, a partir de esto hacer mixturas, visibilizar los lugares que los mismos estudiantes puedan tener de las poblaciones a las cuales representan. El mismo profesor es parte de este entramado poblacional contextual.

Cuestión que para el abordaje de las prácticas y de los desarrollos académicos, está enfatizando en el territorio, en la necesidad de reconocer el lugar donde estamos,

⁷⁴ Una costumbre en el teatro antes de la realización del estreno de una obra es la de hacer representaciones de la misma ante un público de amigos y de un público general seleccionado. Se invitan a este ensayo general para luego conversar sobre esas miradas. Así como este, se puede seguir las pistas a diferentes prácticas que potencian diálogos y acercamientos de interlocución para examinar trabajos de grado, posibles eventos, creaciones artísticas u otros aspectos.

donde existimos. Nuevamente la relación con el término de habitabilidad, de recorrido, que conlleva a un habitar la huella, dejar huella.

Pero este dejar huella, a su vez, tiene correspondencia con la autoridad. Cuestión que en el profesor está vinculado al saber, el conocer, el experimentar, por lo tanto se asemeja a lo que Bourdieu retoma en el concepto de Habitus en donde la historia esta hecha cuerpo. Se puede interpretar que en el habitus hay un principio de autoridad en tanto es necesario que para poder generar es necesario saber, conocer. Para poder inventar es necesario tener presente lo que ha antecedido a dicha invención. Se es autoridad por que se reconoce ese poder sobre algo, en este caso que se sabe, se hace pedagogía para experimentar.

Pero todo lo anterior si no está presente la espiritualidad, se abandona una dimensión humana que nos ayuda en la relación con la realidad. Se emparenta con lo subjetivo y la cosmovisión, es la relación que involucra mi misticidad. Aporta a mi postura y a configurar el lugar de donde soy.

Señala la necesidad de vincular lo singular con lo plural, el saber con lo local y a la vez como un lugar de forjamiento de una subjetividad con la cual miro el mundo y me relaciono con él. Mi mundo interior en correlación con lo que lo circunda.

Asuntos que en el arte son vitales para la existencia, nos ayudan a tener una postura académica con relación al conocimiento y su producción, a la experiencia artística y su articulación con el ser humano en tanto habitante de un tiempo-espacio. Un estar cuya complejidad lo da el hecho de ser habitante y a la vez habitado por el estar como existente.

Nos confiere un que contar, un poder decir algo. Encontrar en cada uno de nosotros una narración, por ejemplo, de los procesos formativos que hacemos al interior como posibilidad de relato con pares internos y externos.

Por lo tanto, una ecología del saber artístico está hablando de la consideración que debemos hacer como habitantes de un lugar que a la vez nos habita. Ese habitar, que es en múltiples direcciones, está dado en lo biológico, lo social, lo cultural, el pensamiento, las visiones, cosmovisiones y todo aquello que hace posible el nosotros en tanto otredad y mismicidad. Por eso lo artístico es algo que más que el arte y el artista, de igual manera que el saber es algo más que el saber y quién sabe.

Está quizá más relacionada con eso que quiso decir el biólogo Ernst Heinrich Haeckel en 1869, quien fue el que acuñó el término con un significado derivado del griego *oikos* (hogar) y que comparte su raíz con economía, en este sentido está más relacionado con el estudio de la economía de la naturaleza. En este tipo de economía se pone en juego los múltiples recursos con los que contamos.

Una ecología del saber artístico nos está llamando la atención, en términos de lo económico la necesidad de adaptarnos al medio ambiente a partir de lo que somos, queremos ser o podemos ser, pero el medio ambiente contempla aspectos relacionados con los recursos, el clima entre otros, pero además la sociedad, es la cultura con la cual convivimos y entonces es la tecnología que nos ayuda en esta relación.

CON RELACIÓN AL ARTISTA Y LO ARTÍSTICO

Por un lado la producción intelectual no puede librarse de su contexto, de esa matriz histórico-cultural que le ha de conceder una visión de mundo, un lugar. En otro sentido, ¿Cuál es nuestra matriz cultural que nos permite pensar los fenómenos que nos conciernen? Matriz que nos permita darnos cuenta de lo que hemos sido y somos. En otras palabras, como artistas que trabajamos y somos de una y para una ciudad ¿qué tanto conocemos de ella? Y no solamente del hecho de que habitamos o se ha nacido en ella. De los fenómenos sociales que acaecen y se han dado en nuestros barrios. ¿Qué tanto nos preguntamos por nuestro entorno?

Cuando Arnheim(1993) plantea que “ver es pensar”, esta sencilla frase nos invita a comprender el detrás de cada una de las lecturas que hacemos de realidad, pues existe una herencia tanto ontológica como filogenética. En términos de la matriz cultural se trata de indagar esa construcción histórico-cultural. El presente es lo que es gracias a todo aquello que ha acontecido.

Por lo cual, como artistas ¿Qué tanto habitamos el mundo que nos circunda? Habitar en el sentido estésico y como sujetos colectivos que somos. Se trata de aprender que no solo el mundo viene al artista sino que el artista se encamina al mundo, está en él, hace presencia, ser que habita y es habitado, pero a la vez la

presencia del mundo está en él. Pero el artista no es un ser único como poseedor de este estar, por eso su obra no está completa sino es con los otros.

El arte no se aprende y se hace solo con el arte. Para que el arte devenga en arte debe estar asociada a un contexto más vasto que solo el del terreno del arte. El artista, como sujeto, como subjetivación, como sí mismo, no es solo arte para ser artista. Quiere decir que se necesita dialogar con otras ocupaciones, existencias, formas de vivir y sobrevivir para ser artista. Una ecología no se hace desde una sola mirada, el arte convive y es parte del entramado con la ciencia, con la religión...

Conviene distinguir entre el “contexto del descubrimiento” y el “contexto de la justificación”. Contexto del argumento y contexto de la argumentación. Necesidad de caer en cuenta que muchos de los conocimientos son suscitados en lugares diferentes al nuestro y que debemos, en términos de transformarlos en experiencias o en aplicaciones, darles el lugar que corresponde y contextualizarlos en tanto argumentos, experiencias o un “algo” que debe ser leído desde nuestro lugar.

Esto se puede ver reflejado en aquellas expresiones tradicionales que fueron sacadas de su lugar de origen por personas ilustradas que las convirtieron en formatos convencionales espectaculares, es necesario preguntarse por ese “contexto del descubrimiento” y ese “contexto de la justificación” pues el valor cultural y social desde el punto de vista de su génesis. Es, igualmente necesario pensarse hasta qué punto el arte, se ha convertido en un museo ambulante. Museo de múltiples posibilidades de producción espectacular. Es el arte de la admiración, el saber está en la destreza y en la habilidad de un ser prodigioso.

Es la discusión que existe en las danzas que habla sobre: danzas de proyección, tradicional o de espectáculo, pero la cuestión de fondo está dada en el acercamiento o alejamiento en las puestas en escena y lo que ello implica, con el hecho social-cultural que le dio origen. En últimas se discuten las licencias del artista que ha “recopilado” alguna expresión para intervenirla y, en muchos casos, buscar el reconocimiento o sobrevivencia del artista y no del arte.

LO INTERCULTURAL

La idea de lo ecológico es inevitable tener en cuenta que “lo *intercultural* son *relaciones* de identidad y poder entre los diferentes, construidas y transformadas en la historia” tal como lo dice José Luís Grosso llamando la atención sobre la necesidad de asumir la diferencia como un hecho político de convivencia latinoamericana en la que, de igual manera dice que existe en “las relaciones *interculturales* con su polifonía y accidentalidad topográfica” unas “*maneras de hacer, de pensar y de sentir*”. Cuestión que destaca la diversidad presente incluso en lo geográfico. Es decir, el ser existente es algo que se es en tanto hacemos presencia desde lo que somos que se manifiesta en los diferentes discursos en algo tan sencillo como es interactuar. La unidad como sentido diverso y no homogéneo que nos permita narrarnos en cuanto:

Somos más *interculturales* de lo que sabemos o estamos dispuestos a reconocer, y la *interculturalidad* hace parte, no de la solución, sino del trauma de nuestras “democracias”... Porque la *Interculturalidad* no está sólo ni principalmente en las identidades, los contenidos, los objetos, las instituciones, ese “folklore escénico” que cosifica e instrumenta las formas de vida (de Friedemann 1984) y en el que se riega “generosamente” el “multiculturalismo”; la *interculturalidad* está primaria y efectivamente en las relaciones en que vivimos unos con otros. Por eso, más que trazar los contornos del escenario, las comunidades y organizaciones indígenas y negras, con sus luchas, que son en primer lugar políticas, nos ayudan a todos, más bien, a reconocer la *interculturalidad* invisible y desigual en la que vivimos y a movilizar la oscura y agitada densidad de *luchas simbólicas* en que se hunde lo *popular* potenciando una *praxis crítica*. (GROSSO, 2007)

Lo intercultural como clave de lo artístico en aras del avivamiento ante la pregunta por nuestras habitualidades. Cohabitabilidad desde las artes en el arte. Al asumir una política por el saber artístico, trazar las bases para ir hacia lo que ha sido desconocido pero que nos hace ser-estar. En este sentido preguntándonos y profundizando en un diálogo intercultural que logré evidenciar lo hasta ahora no evidenciado.

Por esto como artistas, como docentes, cuando nos aproximamos a la realidad veamos en ella relatos que pasan por múltiples posibilidades del ser-estar. El presente es un referente fuerte, sin olvido de lo que se fue y sin descuido de lo que se puede ser, por el contrario confluyen en diversas mayas en las praxis que permiten la acción, el discurso. Por eso, una ecología del saber artístico desde esta óptica tiene que acudir a los varios saberes y conocimientos, acciones y prácticas que hacen del pensar, del vivir, del sentir y del hacer innumerables sentidos de lo que somos.

Concienciación del lugar donde estoy. Concienciación del lugar que me permite construir visión de mundo. Visión de mundo a partir del lugar donde estoy. La ecología como un bosque tropical en el cual coexisten variedad de verdes. No es un bosque de pinos, que se ha impuesto en términos utilitarios en las zonas tropicales. No es el arrasar para sembrar vacas. No es el sembrar impositivamente una sola especie, como en el caso de la caña de azúcar en el Valle del río Cauca. Es cultivar lo que nos permita aprovechar la fertilidad presente para crear, construir, conservar dinámicamente un ecosistema que no borra los frutos naturales de nuestras tierras. Es necesario preguntarnos sobre la invención, qué se inventa, qué se convierte en regla, que es lo natural, qué es lo artificial... ¿Cuál es nuestra política del conocimiento que sembramos y de aquel que queremos cosechar?

RUIDO HOLISTA: FAGOCITACIÓN

Lo interesante en el trabajo acerca del pensamiento americano que hace Kusch es mostrar las posibilidades de oscilación de un péndulo que habla del pensamiento americano. Tanto el ser alguien de los inmigrantes europeos como el estar siendo del campesino y en especial del indígena se conjugan en este concepto. Como un péndulo se puede vislumbrar una mixtura que puede dar cuenta hasta dónde prevalece uno u otro. De todas formas, considero que se trata de poder explicar cómo en las grandes ciudades puede presentarse más el ser alguien y al lado del campesino o del indígena cada vez más desaparece este ser alguien y le da paso

al estar siendo. Se mueve en tanto zonas de confluencias o de afectación de los unos con los otros.

Pero también lo podemos comprender en términos de una sabiduría, que permite ver los dos lados del péndulo, no extremos sino de un actuar circunstancial, como americanos hemos aprendido a convivir y a existir con ambas formas de pensamiento en la que puede ser difícil decir cuál es cual, nos permite por ejemplo, explicar, cómo la descendencia de un campesino que llega a la ciudad se mueve entre ese ser alguien y el estar, entre lo rural y lo urbano y, en algunos casos sin sentir nostalgia del uno o del otro.

Al comparar el concepto de fagocitación y el de hibridación trabajado por García Canclini se puede señalar lo siguiente: En la hibridación se señalan las implicaciones dadas en la resimbolización, de cosmogonía y de lo que se ha denominado como memoria cultural heredada, un poco a la manera de la habituación, que frente a nuevas condiciones materiales de existencia se transforma en nuevas relaciones simbólicas que permiten solucionar problemas de diferente orden como el económico, el social, el religioso, el político o el cultural. La resimbolización es una especie de apropiación de elementos que en nuevas circunstancias adquieren su nuevo sentido.

¿Esta es una manera de conjugación de mundos a la manera de Kusch? Kusch dice que la fagocitación como “concepto resultante de aquellos dos”, “explica ese proceso negativo de nuestra actividad como ciudadanos de países supuestamente civilizados”. Con esto estaría planteando una presencia de lo que él denomina como ‘negativo’ en el ejercicio ciudadano en nuestros países, y aquí trabaja con un relativo, ‘supuestamente civilizados’.

Este primero de nada nos acerca a la resimbolización de manera directa, señala más un proceso negativo de nuestra ‘actividad’. Dos elementos para señalar, ‘proceso negativo’ que califica a ‘nuestra actividad’.

Kusch al hablar de proceso negativo nos presenta la idea de lo que se espera del individuo en su hacer, pero que, en términos de lo negativo, no se hace. Es decir, la pregunta por lo que se espera que suceda y no acontece en ese hacer. Esto que se espera del ciudadano de un país y que él no realiza tal como 'debería' o tendría que hacerlo.

Y no se puede realizar, es aquí donde entra en juego el supuestamente civilizado, porque Kusch es contundente en *Geopolítica del hombre americano* al señalar como "nosotros recibimos el objeto, los productos definidos de Occidente, pero no la totalidad de la cultura occidental, o sea eso que hace a la autenticidad de una cultura, su suelo su horizonte simbólico." Por lo cual, podemos decir que tampoco tenemos la civilización en su totalidad, un hacer simbólico de occidente, completo. Pero de igual manera, esta aparente ausencia de lo simbólico en términos de la cultura que no se hace presente permite cuestionar acerca de las posibilidades de 'apropiación'.

La fagocitación también implica el reconocimiento del lugar de donde somos, el 'reconocerse como', hace que funcione el principio de conjugación o al menos un sentimiento que no se puede medir, que es un imponderable. Esos imponderables entonces tienen que ver con el margen, con lo impensado, por eso: (KUSCH, 1999:146) *La fagocitación no es consciente sino que opera más bien en la inconciencia social, al margen de lo que oficialmente se piensa de la cultura y de la civilización.*

En últimas, no somos occidente, no somos y correspondemos a lo que se piensa o quiere que seamos, somos en lo incierto, en el margen, el 'somos' americano tiene que ver con aquello que todavía no está dicho en tanto hace parte de lo no oficial, de lo subalterno, del subsuelo, del hedor. Mientras se promueve el consumismo, la fagocitación habla del vivir.

En América se da por una parte un pensamiento que obra en términos de peces y cóndores y por la otra piensa en el plano de

las plantas atómicas, y esa es la misma oposición que hay entre la antigua cultura tiahuanacota y la de las ciudades modernas como Buenos Aires, Río de Janeiro o Santiago de Chile. (KUSCH, 1977:43)

Comprender el término fagocitación como un llamado del cual puedo leer la posibilidad de conjugar mundos. Ver en la oscilación toda la gama de posibilidades en las que los extremos se transforman y ya no son meros límites y dejan de ser para ser posibles. No se trata de negar una cosa o la otra, es reconocer ese crisol que hace que en la historia que nos constituye este la presencia de un mundo que no es único y realizado, por el contrario está siendo, es todavía. No se trata de verlo inacabado en tanto ya realizado, se trata de percatarse que en cada momento la fagocitación hace posibles los posibles. Las realizaciones con relación al ser y existir están matizados por esta fagocitación, por el entrecruce que es algo más que una fusión.

El arte está llamado a leer el mundo en clave de fagocitación. Un arte que es capaz de asimilar el mundo de la vida, de conjurar la coexistencia de naturalezas posibles. Re-creación e invocación del arte en tanto parte de un algo que con-vive con. De descubrir que las artes van más allá de la visión clásica europea, que aquí también existen los clásicos y las artes. Que el arte es parte de lo expresivo, del decir, del testimoniar, se nutre de lo más inmediato en tanto lugar y tiempo, que no despoja de la lejanía pero si conjura a la habitabilidad, a la habitación como el espacio-lugar que hace posible a un ser. Se vuelve y se devuelve, se transita y se habita.

En lo artístico el estar interroga al artista mismo como parte de. Le cuestiona su habitar el mundo. Habitar que debe cuestionar su artisticidad en tanto búsqueda. Es el llamado por apropiarnos de lo que somos y hemos venido construyendo, para que el aquí sea materia de conjuro. ¿Qué tanto sabemos de nuestro pensamiento? Pregunta aparentemente obvia, pero que en la práctica formativa tiene mucha importancia, pues, así como poco a poco se ha borrado las historias locales del sistema educativo, tanto que se sabe con detalles lo ocurrido en la segunda guerra mundial en Europa que la historia del Valle del Cauca, en Colombia. Así mismo, se

reconocen los clásicos de la literatura y de las artes en general de otros continentes, pero los clásicos de nuestro país o región no aparecen fácilmente.

Como síntesis, es la invitación al artista para que haga posible su estar en su aquí simbólico inmediato, como lugar posible de escuchar y ser escuchado, hablar y saberse hablado, de reconocer esas voces de la experiencia y los saberes prestos al diálogo, al interconocimiento, al derecho y compromiso con su habitar los mundos que le cohabitan. Valorarse como parte de una ecología de saberes en las que él, como artista, es una de las posibilidades de ese estar, siendo alguien con otros. El artista y el docente, con su hacer y sentir, aprende a estar para existir y co-existir, no simplemente tiene que ser.

BIBLIOGRAFÍA

ARNHEIM, Rudolf (1993). Consideraciones sobre la educación artística. Editorial Paidós. España.

BOAVENTURA da Sousa Santos. (2004) La universidad Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad en el siglo XXI. Colección Laboratorio de Políticas Públicas dirigida por Pablo Gentili. Argentina.

GARCÍA Canclini, Néstor (2003). Revista Transcultural de Música Transcultural Music Review. #7 2003 ISSN:1697-0101. Noticias recientes sobre la hibridación. Universidad Autónoma Metropolitana, Iztapalapa. México D.F.

GROSSO, José Luis (2007). *El revés de la trama. Cuerpos, semiopraxis e interculturalidad en contextos poscoloniales*. Publicado en *Arqueología Suramericana*, Vol. 2 N° 3: , Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Catamarca – Departamento de Antropología, Universidad del Cauca, Catamarca y Popayán.

GROSSO, José Luís (2009). “Metáfora y burla en la semiopraxis popular. Políticas del sentido y del conocimiento.” En J.L. GROSSO (ed.) *Discurso de los cuerpos y ciudadanías otras. Retórica, burla y semiopraxis*. Córdoba: Grupo Encuentro Editor – Universidad Nacional de Catamarca (en imprenta).

GROSSO, José Luís.(2005) "Lo público, lo popular. Pliegues de lo político en nuestros contextos interculturales." *Revista Colombiana de Sociología*, N° 24: 215-233, Bogotá: Departamento de Sociología, Universidad Nacional de Colombia.

KUSCH, Rodolfo (1977). *El pensamiento indígena y popular en América*. Editorial HACHETE. Paris.

—————, (1999) *América Profunda*. Biblos. Buenos Aires

—————, (1978) *Esbozo de una antropología filosófica americana*. Castañeda. Buenos Aires

—————, (2000) *Geocultura del Hombre Americano (1976)*, en *Obras Completas*, Tomo 3, Rosario, Fundación Ross,

LE GOFF, Jaques. (1991) *El orden de la memoria*. Editorial Paidós. España. 1991.

OSSA, Carlos (2003). *Saberes académicos y modernización*. Norma, Bogotá.

RICOEUR, Paul. (1999) *Historia y narratividad Para una teoría del discurso narrativo*. Editorial Paidos. España

LA EVOLUCIÓN DISCIPLINAR DEL TEATRO COMO CIENCIA DE LO HUMANO. UNA MIRADA DESDE LA COMPLEJIDAD

Ruth Rivas Franco
Bellas Artes, I U

Resumen

La ponencia realiza un análisis diacrónico de la evolución del teatro como disciplina, desde el paradigma de lo complejo, presentándolo como una ciencia de lo humano. Evidencia cómo los desarrollos de la ciencia desde los paradigmas simple y complejo han afectado los modos de *ser* del hombre en sociedad y cómo el teatro, como ciencia de lo humano, se encarga de confrontar o perpetuar esos modos en la escena. También sustenta la necesidad de la teorización propia de los teatros latinoamericanos, para que, correspondiéndose con una ciencia de lo humano, pongan en escena y reflexionen sobre el *ser* latinoamericano.

Palabras clave: Teatro, ciencia, paradigma, complejidad.

Abstract

The paper makes a diachronic analysis of the evolution of theater as a discipline, from the paradigm of the complex, presenting it as a science of the human. Evidence how the developments of science from simple and complex paradigms have affected the ways human being in society and how theater, as a science of the human, is responsible for confronting or perpetuating those ways in the scene. It also supports the need for the theorization typical of Latin American theaters, so that, corresponding with a science of the human, they put on stage and reflect on the Latin American being.

Keywords: Theater, science, paradigm, complexity.

Esta ponencia pretende, desde una mirada compleja, y partir del apotegma de Descartes *Pienso, luego existo*, evidenciar las relaciones entre la evolución del teatro como disciplina, y la ciencia, postulando al teatro no solo como una ciencia del arte (Dubatti, s.f), sino como una ciencia de lo humano.

Porqué el teatro como una ciencia de lo humano. Dentro de las ciencias humanas se encuentran también las ciencias del arte, entre ellas la ciencia del teatro, pero estas ciencias del arte han eludido la indagación del problema de lo humano desde lo investigativo, no desde lo creativo por supuesto, y se han ocupado de temas como la Historia o historiografía del Arte, la Teoría del Arte y la Crítica artística. Quizás en un deseo por responder a las categorías “investigables” desde un paradigma simple. Sin embargo, el teatro como arte, al igual que la literatura, ocupa un lugar privilegiado en la producción de conocimiento del ser humano, pues es precisamente de lo profundamente humano que estas dos artes hablan, ahora bien, el teatro tiene otro punto a favor, a diferencia de la literatura, solo puede existir mediante la coexistencia de creador y espectador, haciendo que aun más características de lo humano afloren en su praxis y su percepción.

El pienso, luego existo. Descartes y el sujeto escindido

El siglo XVI es el inicio de la edad moderna y del periodo denominado renacimiento, en el cual el antropocentrismo toma el lugar del teocentrismo. El hombre en el centro de todo. El hombre que lo puede todo. Descartes también asume al hombre como centro de su propuesta cartesiana, pero no el hombre, sino una parte de él, su capacidad para razonar sobre la realidad y sobre su razonamiento de la realidad. (Hernández y Salgado, 2010) Comprende al hombre como un todo de dos partes: la razón y el cuerpo, y siguiendo a Platón concibe lo sensible de esta última parte como una imposibilidad para llegar a lo verdadero, los sentidos nos engañan, hay tantas percepciones de las cosas como seres, por tanto, si el hombre atendiera solamente a su experiencia en el mundo corpóreo, habría tantas verdades como cuerpos. ¡Y no estaba equivocado! Pero su búsqueda de la verdad con “V” mayúscula no le permitió ver las bondades de su propio razonamiento.

En ese sentido, Descartes separa de su método aquello que no le sirve al hombre para la comprensión del mundo y deja la razón como bastión de la ciencia, una razón metódica, sistemática, matemática, en la cual no importan el tiempo ni el espacio, la verdad, si es verdad, debe mantenerse inmutable. Por vía de este planteamiento el arte queda excluido como productor de conocimiento, es reducido a entretenimiento, y también por vía de este planteamiento el artista se ve excluido él mismo de la posibilidad de producir conocimiento, relegado a su parte sensible. Divide la sociedad en dos clases de hombres, los inferiores y los mejores. Así es superior el científico que produce conocimiento sobre la naturaleza para luego conquistarla y domesticarla, igual que lo hicieron con los pueblos americanos, al artista que, al tener como materia el mundo sensible, aleja al hombre de la realidad, lo “engaña”.

También a través del método, el principio de simplificación o reducción, en el que el objeto estudiado es dividido en partes para poder analizarlas por separado, se compartimenta el estudio de la naturaleza y la producción de conocimiento, las disciplinas adquieren límites fijos, inamovibles, y se reservan el derecho de estudiar tales o cuales objetos. En ese sentido, lo único del teatro que cumple con la posibilidad de ser aislado de su contexto y ser diseccionado para ser estudiado es el texto dramático, y es por esto por lo que el teatro se estudia como género literario, es decir como dependiente de la literatura, hasta que Max Herrman, en el siglo XX redefine el objeto de estudio, buscando su especificidad y destronando al texto dramático de su hegemonía como ordenador de la puesta en escena, fundando así la Teatrología, la ciencia del estudio del teatro como acontecimiento que solo puede ocurrir el presente mismo del evento.

Sin embargo, mientras en Europa el debate sobre la autonomía de la puesta en escena del texto dramático se da a principios del siglo XX, en América latina, la Historia del Teatro se sigue enseñando en muchas universidades desde esta perspectiva literaria, clásica y universal.

Así, el proyecto modernista de la unidad, de la igualdad, de la simplificación y reducción, provoca lo que De Sousa nombra como epistemicidio: “La destrucción de conocimientos ligada a la destrucción de personas” (Grosfoguel, 2013), así

nuestros mitos, nuestros ritos, nuestros teatros, fueron exterminados, nuestro pensamiento acerca del mundo y la relación umbilical de los pueblos originarios con la naturaleza, fueron borrados, también nuestra posibilidad de relacionarnos con otros teatros del mundo, el chino, el japonés, el hindú, el africano. Solo nos estaba permitido mirar y reproducir el horizonte europeo.

Sin embargo, a partir del cisma que se produce al interior de la propia ciencia con el descubrimiento de la divisibilidad del átomo, de la relatividad de Einstein, del principio de incertidumbre de Heisenberg y el planteamiento de De Broglie, en el que una partícula puede comportarse como onda o como corpúsculo, las verdades inamovibles e incuestionables de la ciencia clásica empiezan a deconstruirse, dando paso a nuevas ciencias y a nuevas posibilidades de entendimiento del mundo.

En la primera mitad del siglo XX y al interior del teatro, al menos en Europa, se vive el mismo debate que vive la ciencia, ya el lenguaje (poético o científico) no se corresponde con la realidad. Es evidente que no hay armonía en el mundo, que este se mueve en un constante ir y venir del orden al desorden, al caos.

El Paradigma de la simplicidad y el paradigma de la complejidad: El sujeto del *Ser o no ser* en el S. XXI

Según Kuhn los paradigmas son: “realizaciones científicas universalmente reconocidas que, durante cierto tiempo, proporcionan modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica” (Kuhn, 1971, p. 13) “incluyen: ley, teoría, aplicación e instrumentación” (Irías, S. F.) Para Kuhn la ciencia avanza cuando una teoría generada desde el marco específico de una disciplina, gana el estatus de teoría y es aceptada por la mayoría de los científicos que pertenecen a ella. Es entonces cuando ocurre una revolución científica y la ciencia avanza, aunque esto no significa que el nuevo paradigma solucione todos los problemas, porque funciona en el plano de lo teórico. Es aplicable según él a la ciencia clásica.

En el caso del teatro y desde esta perspectiva podríamos decir que aún estamos en un estado de transición. Todo el siglo XX ha sido el siglo de la revolución científica.

Y aunque cada vez son más los adeptos a la teatrología, todavía muchos tienen una concepción logocéntrica del texto dramático.

Para Morin en cambio, un paradigma escapa de la esfera de lo disciplinar, lo normativo y lo instrumental. Se ubica en el proceso mismo de pensamiento y afecta, como modo de pensar, cada aspecto de la vida. Para el teatro, el paradigma de lo simple, aunque ha conducido a innegables avances, ha optado ante la imposibilidad de generar una teoría unificada, de transitar con frecuencia lo interdisciplinar, tomando conceptos prestados de otras disciplinas para explicarse él mismo, lo que ha generado, según Dubattí (2012) una serie de subdisciplinas en torno al teatro: Antropología teatral, semiótica teatral, sociología del teatro... Tomando para su estudio solo un aspecto de la praxis teatral. Teniendo como efecto que quienes se atreven a teorizar el teatro son a menudo investigadores de otras disciplinas, generando una tensión innecesaria entre la academia y los creadores por fuera de ella.

Pensar el teatro desde un paradigma complejo aventura la posibilidad de su observación respetando su naturaleza, su especificidad, entendiéndolo como un sistema abierto que es en sí mismo un todo pero que se relaciona y es a través de otros sistemas: la sociedad, la cultura, la educación, lo humano en tanto ser multidimensional.

El teatro y la complejidad

En su texto, *Juegos para actores y no actores*, Boal⁷⁵ (2001) nos presenta la fábula china de *Xuá-xuá*, en ella se encuentra la esencia de lo que es el teatro como arte, de lo que produce el

teatro en tanto conocimiento de lo humano.

Descubriendo el teatro, el ser se descubre humano. El teatro es eso: ¡el arte de vernos a nosotros mismos, el arte de vernos viéndonos! (Boal, 2001, p. 33)

⁷⁵ Augusto Boal (Rio de Janeiro 1931-2009) Director, actor, dramaturgo, que apropió los planteamientos de la pedagogía del Oprimido de Freire y desarrolló las técnicas y metodologías del Teatro del Oprimido, en cuya base epistemológica podemos encontrar la visión del teatro como un arte emancipador que tiene su acción en el reconocimiento de los opresores por parte de los oprimidos y que en una de sus metodologías, el Teatro Foro, plantea la emancipación a partir de las alternativas posibles para los finales de las obras que crea directamente con las comunidades.

A continuación, veremos cómo el teatro se corresponde desde su propia naturaleza con cinco de los principios de la complejidad expresados por Morin:

(principio dialógico): En la naturaleza del teatro está el diálogo en *agón*, en competencia, en conflicto. El teatro, es la única de las artes que desde su naturaleza plantea la confrontación de dos lógicas antagónicas y además, puede plantear la confrontación desde una razón abierta, lo que significa que es el espectador quien decide qué está bien o qué está mal, o más allá de una división del mundo en blanco y negro, si él mismo haría lo que el personaje hizo, o más bonito todavía, si él no haría lo que el personaje hace pero comprende porque lo hace, sin juzgarlo, sin condenarlo. Sensibiliza y produce empatía.

El teatro además en sus procesos de creación precisa del trabajo en equipo, aunque estés actuando solo en la escena necesitas de alguien que te vea, que te lea. Posibilita el trabajo inter y transdisciplinar entre las artes visuales, la música, la danza, pero también entre la física, la química⁷⁶, la sociología, la comunicación, la historia, la sicología.

(principio hologramático) La captura de un instante en el teatro permite construir un sentido, un todo, a través de la relación entre el gesto del actor, lo que dice o no dice, la luz o la oscuridad, el sonido o el silencio, su vestuario, su maquillaje, su movimiento, pero también de su respiración, de su ritmo, de su tempo, de su energía. En ese instante que no es fijo, que transcurre, está la poética de toda la obra y cada instante crea el todo como un sistema poético que no está cerrado en sí mismo.

(principio sistémico) Desde la Filosofía del teatro, Dubatti mantiene la idea inicial de Herrman del teatro como acontecimiento, como un algo que no es, sino que está *siendo*. Señala tres cualidades para nombrar un objeto como teatro: *poiesis*, *expectación* y *convivio* (Dubatti, s. f. p. 24). Para que un acontecimiento sea teatro es necesario que haya un actor que esté *produciendo poiesis* en la escena, y se necesita que esté *siendo* expectado por alguien, en una situación de convivio, un

⁷⁶ En el S. XIX eran famosos los shows llamados Fantasmagorias, en los cuales, a través de una ilusión óptica generada por un vidrio entre el escenario y el espectador, este podía ver cómo de la nada aparecían “fantasmas” en la escena.

aquí y un ahora juntos, compartiendo el mismo espacio tiempo, *siendo* recíprocos en el darnos uno a otro. Así como el actor, el espectador renuncia a su tiempo cotidiano, a su realidad, para entrar a ser parte de ese universo que le están dando y la ejecución del actor depende en buena medida, del *feed back* que recibe del espectador. Por eso, una obra de teatro es un sistema abierto que no termina por cerrarse, ni siquiera en la cabeza del espectador. (Principio reactivo) Él que percibe cada instante a través de sus sentidos, está al mismo tiempo tratando de comprender esa imagen en sí misma y en la totalidad de la obra, aunque aún no haya terminado de verla, y depende de su propia historia personal, de su contexto, cada instante causa en él un efecto, pero al mismo tiempo en su cabeza tratando de ordenar el caos, ese efecto, reacciona ante la imagen generadora y vuelve a él mismo como otra causa y como efecto.

El principio de recursividad: por eso hay grupos que han representado más de cien veces la misma obra, y también por eso hay público que se repite tantas veces como sea posible la misma obra, con el mismo grupo. Y, sin embargo, cada función es distinta. A veces el azar, a veces la fatalidad posibilita que entre la improvisación. También ocurre que el espectador que ha visto la obra muchas veces ve en cada función algo diferente, encuentra un nuevo sentido, un algo que había escapado antes y puede no depender de la compañía, de la ejecución, sino de él mismo como espectador. Tiene entonces la propiedad de la auto-eco-organización, así como la de la auto-*poiesis* (Morin, 1988 B)

Así también en el teatro asistimos a la diada programa y estrategia planteada por Morin (2002): la obra de teatro en tanto sistema tiene un programa que cumplir, las relaciones entre los diversos sistemas, luces, música, kinesis, proxemia (incluso algunas de las reacciones de los espectadores, según el contexto social, político, económico en el que se encuentran), están programadas, pero siempre hay lugar a la alea, a lo imprevisto, por eso el teatro es *siendo* y cuando esta irrupción del azar ocurre, el actor, e incluso el técnico debe actuar, debe saltarse el programa, crear alternativas que lo lleven a donde el programa debería haberlo llevado, esto por supuesto sin que el espectador note que algo imprevisto ocurre.

Por su propia especificidad o naturaleza, el teatro reclama sus propias maneras de investigar, es más reclama el reconocimiento de su naturaleza múltiple que depende de los contextos sociales, políticos, económicos, culturales en los que el artista teatral crea, no habiendo un único teatro, sino muchos. En ese sentido, el investigador teatral debe apelar a una razón abierta, que lo aleje de los dogmas y le permita ver la propuesta poética de cada pieza, entender a un creador en su multiplicidad y en su unicidad. Debe atender a una ecología de saberes, y debe incluirse él mismo como sujeto que observa y es observado, debe propender por lo transdisciplinar.

En la enseñanza del teatro en las universidades, sobre todo en las latinoamericanas, debería propenderse por encontrar esa teatralidad ligada a la territorialidad y a la identidad como una construcción enmarcada en las relaciones culturales con los territorios y en ese sentido por la defensa de la multiplicidad del teatro, así la ciencia del teatro no se ocuparía de partes inconexas, sino que buscaría las relaciones entre los diferentes sistemas y la producción de conocimiento que sobre lo humano se da en el hecho teatral tendría un lugar preeminente. Legitimar nuestras propias estéticas y prácticas, teorizarlas y dejar de ver en el horizonte el modelo universal del teatro.

Lista de Referencias

Aristóteles, (Sin fecha). *El arte poética*.

Boal, A. (2001). *Juegos para actores y no actores*. Barcelona: Alba Editorial.

Dubatti, J. (2014). El artista-investigador, el investigador-artista, el artista y el investigador asociados, el investigador participativo: filosofía de la praxis teatral.

El teatro de los muertos. Ciudad de México: Libros de Godot.

_____ (2012). *Principios de Filosofía del teatro*. Ciudad de México: Paso de Gato.

_____ (Sin fecha). *Teatro, Arte, Ciencias del Arte y Epistemología: una introducción*.

Actas del III Encuentro Platense de Investigadores/as sobre Cuerpo
en las Artes

Escénicas y Performáticas Teatro.

Fischer-Lichte, E. (2014). La teatrología como ciencia del hecho escénico.
Investigación

Teatral. Vol. 4-5. (7-8). 8-32.

Hernández, F. Salgado, S. (2010). *La filosofía de Descartes*. Duererías, Cuadernos
de

Filosofía.

Irías, R. (Sin fecha). *Análisis de la obra “La Estructura de las Revoluciones
Científicas”*

de Tomas Samuel Kuhn.

Khun, T. (1971). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de
Cultura

Económica.

Morin, E. (2014) *Para un pensamiento del sur*. Recuperado de

<http://ipcem.net/para-un-pensamiento-del-sur-edgar-morin/>

_____, Mota, R. (2002). *Educación en la era planetaria*. Barcelona: Gedisa.

_____. (2002). *El método 2. La vida de la vida*. 5 edición. Madrid: Ediciones
Cátedra.

_____. (1988 A). El paradigma de la complejidad. *De Culture, signes, critiques*,
Presses de l'Université de Québec.

_____. (1988 B). *Ciencia con Consciencia*. Barcelona: Ed. Anthropos.

Rivas, R. (2016). *El ahogado más hermoso del mundo: Del texto narrativo al
dramático*.

Trabajo de grado de Máster. Universidad Internacional de la Rioja.

Recuperado

de

<http://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/3642/RIVAS%20FRANCO%2C%20RUTH.pdf?sequence=1>

Sanchez, J. A. (2013). Prólogo. *Teatro Posdramático*. Murcia- México: Paso de Gato-

CENDEAC

RESÚMENES

1.

EL POTENCIAL PEDAGÓGICO DE LAS PRÁCTICAS CORPORALES URBANAS –PARKOUR Y SKATE BOARD- Y EL CAPITAL MOTRIZ PARA EL CUMPLIMIENTO DE LOS PROPÓSITOS FORMATIVOS DE LA EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR

Jhon Carlos Cortés Murillo. Docente-Investigador
Corporación Universitaria CENDA. Línea Motricidad y Desarrollo Humano. Bogotá.
Colombia
Jhon.cortes@cenda.edu.co

RESUMEN

Esta ponencia trae a discusión, el valor pedagógico del capital motriz y social que se configura en dos prácticas corporales urbanas -parkour y skate board-, en su relación con los espacios de la ciudad de Bogotá. En este sentido, se efectúa un análisis a partir del estructuralismo constructivista de Bourdieu (2007), retomando las categorías *habitus* y *estructuras estructurantes*, con las cuales se decantan aquellos aspectos prácticos que llevados a la escuela, resultan de gran utilidad para

el cumplimiento de los propósitos formativos de la educación física escolar. Metodológicamente, este es un estudio cualitativo que recurre a entrevistas individuales, realizadas con 20 practicantes de parkour y 18 de skate. Cada sujeto entrevistado cuenta con más de cuatro años de experiencia en la práctica, lo cual garantiza su vínculo con ella.

El análisis de la información se efectuó en tres momentos: a) clasificación y codificación selectiva de la información a partir de las categorías teóricas, b) codificación abierta, con la cual se identifican los rasgos distintivos y características de las acciones, relaciones, experiencias, situaciones, formas de actuar y pensar de los sujetos, c) codificación axial con la que se establecen las relaciones entre los rasgos identificados; con este proceso se generaron cinco categorías emergentes (percepción creativa o generadora, cuidado de si, cuidado del otro, espacialidad, formas de enseñar y aprender), que describen las estructuras distintivas de cada una y el conjunto de *habitus* que permiten su despliegue en la práctica. A modo de conclusión, estas categorías y sus *habitus* permitirían cumplir de manera transversal con los propósitos del área, siempre que se tenga presente que no se trata de llevar la práctica de un lugar a otro sin una reflexión previa, sino de la armonización de aspectos formativos que demandan cambios en las relaciones enseñanza-aprendizaje que se plantean en la escuela, a saber: entre sujetos, entre sujetos y los espacios, entre sujetos y el saber, entre sujetos y las normas, y entre sujetos e ideales pedagógicos.

Palabras clave: Práctica corporal, parkour, skate board, *habitus*, educación física

The pedagogical potential of urban corporal practices -parkour and skateboard- and the motor capital for the fulfillment of the formative purposes of school physical education

This paper brings to the discussion, the pedagogical value of the motor and social capital that is configured in two urban corporal practices -parkour and skateboard-, in its relation with the spaces of the city of Bogotá. In this sense, an analysis is made from the constructivist structuralism of Bourdieu (2007), taking up the *habitus* and structuring structures categories with which the practical aspects that are taken to

the school are decided, they are very useful for the fulfillment of the formative purposes of the physical school education. Methodologically, this is a qualitative study that uses individual interviews, conducted with 20 practitioners of parkour and 18 of skate. Each subject interviewed has more than four years of experience in practice, which guarantees their link with it.

The analysis of the information was carried out in three moments: a) classification and selective coding of the information from the theoretical categories, b) open coding, with which the distinctive features and characteristics of the actions, relationships, experiences, are identified, situations, ways of acting and thinking of the subjects, c) axial codification with which the relationships between the identified traits are established; With this process, five emerging categories were generated (creative or generating perception, caring for oneself, caring for the other, spatiality, ways of teaching and learning), which describe the distinctive structures of each one and the set of habitus that allow their deployment in the practice. By way of conclusion, these categories and their habitus would make it possible to comply transversally with the purposes of the area, provided that it is kept in mind that it is not a matter of taking the practice from one place to another without prior reflection, but of the harmonization of aspects formative that demand changes in teaching-learning relationships that arise in school, namely: between subjects, between subjects and spaces, between subjects and knowledge, between subjects and norms, and between subjects and pedagogical ideals.

Keywords: Body practice, parkour, skate board, habitus, physical education

2.

EDUCACIÓN Y TICs: EDUCACIÓN MODERNA

Heriberto González Valencia

Heriberto.gonzalez@endeporte.edu.co

Institución Universitaria Escuela Nacional del Deporte (END)

Cali, Colombia

Palabras claves: Educación, Tecnología, Enseñanza y aprendizaje.

La integración de la tecnología en la educación nos muestra un cambio significativo en los procesos de enseñanza y aprendizaje, las generación actual de estudiantes están cada día más expuestos a nuevas formas de adquisición de conocimiento. Es por todo esto que la academia debe marchar en este mismo ritmo, poder ofrecer procesos muy llamativos y motivadores para obtener los mejores resultados. Según Valencia, Enriquez, & Agredo, (2017) el desafío de la educación se está volviendo cada vez más desafiante, los espacios y los tiempos han cambiado. González (2016) menciona que la integración de la tecnología en el aula se ha expandido con gran rapidez de manera efectiva en todo el mundo, y una amplia variedad de actividades para elegir.

Educación y TICs: Educación moderna, nos da claridad sobre la realidad del conocimiento en integración de tecnología, definiciones, usos e historia de la tecnología para hacer que los procesos sean más importantes en la educación. Como afirman Valencia, Enriquez y Acosta (2018), es una necesidad inminente mejorar la formación pedagógica de los profesores, para ofrecer una mejor preparación a los estudiantes en las universidades.

The integration of technology in education shows us a significant change in the teaching and learning processes, the current generation of students are increasingly exposed to new forms of knowledge acquisition. It is for all this that the academy must work in this same rhythm, to be able to offer very attractive and motivating processes to obtain the best results. According to Valencia, Enriquez, & Agredo, (2017) the challenge of education is becoming increasingly challenging, spaces and times have changed. González (2016) mentions that the integration of technology in the classroom has expanded rapidly in an effective manner throughout the world, and a wide variety of activities to choose from.

Education and ICT: Modern education, gives us clarity about the reality of knowledge in technology integration, definitions, uses and history of technology to make processes more important in education. As stated by Valencia, Enriquez and Acosta (2018), it is an imminent need to improve the pedagogical training of professors, to offer a better preparation to students in universities.

3.

LOS COLORES DE LA MADRE TIERRA Y LOS SABERES DEL TERRITORIO “RESIGNIFICANDO LA VIDA Y LA EXISTENCIA EN NUESTRO CAMINAR”

Leidy Carina Bolaños Astaiza, Universidad del Cauca.

karinavefenix@gmail.com

Resguardo Indígena de Paletará , municipio de Puracé, Colombia.

Los colores de la Madre Tierra y los saberes del Territorio “resignificando la vida y la existencia en nuestro caminar” es una propuesta pedagógica desde una perspectiva Popular que pretende vivificar los saberes de las comunidades indígenas como lo es el Sistema de Educación Indígena Propio – SEIP, importante en la medida de repensar la educación desde otra perspectiva partiendo de las necesidades de la comunidad, los planes de vida y de un proceso de construcción colectiva de conocimientos donde todos debemos hacernos partícipes teniendo como base fundamental el Territorio como espacio de vida en la enseñanza – aprendizaje de los niños y las niñas semillas de vida del resguardo indígena de Paletará pueblo *Kokonuko*.

En este sentido el implementar un proyecto pedagógico indígena basado en las pedagogías de la Madre Tierra y del Buen vivir, tiene como objetivo vivificar las experiencias de vida de los niños y de las niñas del grado preescolar y primero, semillas de vida, teniendo en cuenta el territorio como espacio de vida, la casa grande, donde transcurre la existencia del ser, sentir y actuar del pensamiento indígena teniendo en cuenta el presente pasado para un buen vivir, partiendo de la

comunitariedad, reciprocidad, la complementariedad, el reconocimiento del otro como ser humano, el equilibrio y armonía con la Madre Tierra, la Naturaleza y los espíritus protectores del territorio, como también enfatizando en los Saberes de los mayores y las mayores que hacen parte de la memoria viva legado de un proceso de lucha como su cultura, cosmovisión, la autodeterminación, la resistencia, permitiendo así, la pervivencia en el tiempo, pero también reconociendo la existencia de otros pensamientos y saberes que los complementan. Es así como el dialogo de saberes se considera una herramienta metodológica que hace posible la construcción de proyectos educativos Propios sin desconocer los otros mundos, los otros mundos posibles.

Al respecto, la Educación Popular y la Educación Propia hacen un encuentro entre sí que tiene por objetivo reivindicar y visibilizar estas prácticas culturales que son de gran conocimiento e importancia para los Pueblos Indígenas, partiendo de la construcción colectiva de conocimientos, la historia, los diálogos de saberes, los planes de vida y de proyectos pedagógicos que buscan vivificar y humanizar la educación siendo consecuentes teoría y práctica, para mejores resultados.

Palabras calves: Pedagogías de la Madre Tierra, Buen vivir, Educación Popular, Educación Propia.

4.

LA PAZ COMO PRETEXTO PARA EL FORTALECIMIENTO DE COMPETENCIAS BÁSICAS

Roberto Carlos Asís Maldonado

Rca9637@Gmail.Com Rca9637@Hotmail.Com

Colegio San Jose De Motoso – Giron – Santander- Colombia

PALABRAS CLAVE: Paz, Paz como pretexto, fortalecimiento de competencias, competencias básicas, proceso de paz con jóvenes.

El siguiente documento referencia los resultados de una investigación realizada en el Colegio San José de Motoso de municipio de San Juan Girón, Santander, Colombia, como estrategia para el fortalecimiento de las competencias básicas teniendo como pretexto La Paz, en el marco del proceso desarrollado en la ciudad de La Habana (Cuba) entre el gobierno de Colombia y el grupo al margen de la ley Farc-Ep; con los estudiantes de noveno grado a raíz de inquietudes surgidas en el aula de clases. La problemática a resolver fue ¿Cómo se puede emplear el tema del proceso de paz para fortalecer las competencias básicas en los estudiantes de 9º del Colegio San José de Motoso? Dando respuesta con una serie de actividades que se enmarcan como eje estructural la paz vista desde el área de Lengua Castellana, Tecnología Informática, Ciencias Sociales, Educación artística y ética y valores humanos; progresivamente en décimo grado, se integran

Filosofía, Economía y Política. Evidenciando un cambio de manera crítica y objetiva transversal a la realidad de nuestro país y fortaleciendo las competencias en lectura crítica, competencias ciudadanas, artísticas, económicas, políticas, filosóficas y tecnológicas. Los estudiantes han desarrollado sus capacidades de argumentar posturas frente a la situación del país desde diferentes ópticas.

5.

LA EVOLUCIÓN DISCIPLINAR DEL TEATRO COMO CIENCIA DE LO HUMANO. UNA MIRADA DESDE LA COMPLEJIDAD

Ruth Rivas Franco

La ponencia realiza un análisis diacrónico de la evolución del teatro como disciplina, desde el paradigma de lo complejo, presentándolo como una ciencia de lo humano. Evidencia cómo los desarrollos de la ciencia desde los paradigmas simple y complejo han afectado los modos de ser del hombre en sociedad y cómo el teatro, como ciencia de lo humano, se encarga de confrontar o perpetuar esos modos en la escena. El ensayo también sustenta la necesidad de la teorización propia de los teatros latinoamericanos, para que, correspondiéndose con una ciencia de lo humano, pongan en escena y reflexionen sobre el ser latinoamericano. Todo desde una perspectiva pedagógica.

Palabras clave: Teatro, ciencia, paradigma, complejidad.

6.

**ENCUESTA PARA EL SECTOR TEATRAL DEL VALLE DEL CAUCA -
CUALIFICACIÓN PROFESIONAL EN TEATRO DE TÍTERES**

Beatriz Elena Piñeiro Quintero

Bellas Artes

Se expondrá lo que el Bellas Artes a través de su Grupo Profesional de Títeres Titirindeba y el Grupo de Investigación en Artes y Poblaciones -GINARTEP- en colaboración con la Fundación Castillo Sol y Luna, pretenden caracterizar las necesidades de cualificación profesional en teatro de títeres y teatro de animación de objetos que tiene el sector teatral en el Valle del Cauca, para realizar proyectos comunes de formación artística.

7.

ECOLOGÍA DE LOS SABERES ARTÍSTICOS

Jesús María Mina

Bellas Artes

La ponencia invoca, por un lado el poder reflexionar la idea de *fagocitación* y *estar* que aporta Kusch y por el otro, una reflexión interpretativa en torno a lo que Boaventura De Sousa ha denominado como “Ecología del saber”, y cierra con breve llamado al ejercicio de aplicabilidad que permita el interconocimiento, es decir que los saberes, comprensiones, experiencias y conocimientos puedan ser implicados en una posible “Ecología del saber artístico”. Esta reflexión nace de las discusiones contextuales en el Proyecto de investigación creación con el montaje de la obra *Estamos en el Aire* del autor chileno Marco Antonio de la Parra.

PALABRAS CLAVES

Ecología del saber, fagocitación, interlocución, Saberes, ecología saberes artísticos, estar.

8.

EL TIEMPO Y LA DRAMATURGIA INFANTIL

Karen Escobar

Bellas Artes

La ponencia hace el recuento de una de las metodologías usadas para la creación de textos dramáticos, investigando el teatro infantil y la problemática estructural del tiempo. Presenta los desafíos y resultados de la creación al tiempo que se complementa con fragmentos de los textos creados.

9.

CELESTE

Liana Marina Lucumí

Bellas Artes

Lectura del texto dramático “Celeste” creado a partir de la investigación sobre el tiempo como elemento estructural de la dramaturgia y la exploración de temáticas para teatro infantil. La intervención se complementa con la reflexión de la autora sobre su proceso de creación.

10.

SOY, CON VOZ. El arte de encontrar la propia voz

María Patricia Castillo Villota

IE Evaristo García; Docente Educación Artística

pattycas78@gmail.com

La ponencia plantea un discurso que propone el diálogo a partir de las competencias del área de Educación Artística (Sensibilidad, Apreciación estética, y Comunicación), planteadas en el Documento 16, así como los procesos de Creación, Percepción y Socialización, los que son abordados en diversas experiencias significativas descritas y compartidas. Así mismo, se hace referencia a Paulo Freire y su pedagogía basada en la palabra y el diálogo, donde la acción y la reflexión permanentes en equilibrio son fundamentales. La palabra hecha melodía se hace presente enfocada al valor de la expresión misma como una necesidad humana.

Así, transitando por la descripción de algunos procesos que se desarrollan en la escuela desde el área, se ejemplifican diversas maneras de trabajar sobre el propósito de encontrar la esencia en sí mismo, expresada en fortalecer la propia voz a través del arte.

11.

**PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN INGLÉS, LA REFLEXIÓN SOBRE LA
PRÁCTICA Y LA AUTOCONFRONTACIÓN**

María Fernanda Téllez Téllez

Email: maria.tellez@uexternado.edu.co

mariafertelleztellez66@gmail.com

Universidad Externado de Colombia – Facultad de Ciencias de la Educación –

Docente tiempo completo

Localidad: Bogotá, Colombia

Este resumen da cuenta de los avances del proyecto de investigación denominado Prácticas Pedagógicas de lo(a)s Maestro(a)s de inglés en la Educación Media: La Autoconfrontación para la Reflexión que se implementará en una Maestría en Ciencias de la Educación en Bogotá, con ocho docentes de educación Básica y Media en formación posgradual. El proyecto sigue el enfoque cualitativo y el estudio de caso. Asimismo, el propósito de este proyecto tiene como objeto interpretar los rasgos y fundamentos epistemológicos que caracterizan las prácticas pedagógicas de lo(a)s maestro(a)s de inglés de la educación media por medio de la autoconfrontación (simple y cruzada) para reflexionar frente a las prácticas, el saber de la disciplina, el saber pedagógico, el conocimiento sobre la didáctica específica, y la experiencia de lo(a)s maestro(a)s. Como referentes conceptuales se tendrán en cuenta el constructivismo social y la teoría de la acción situada para las prácticas pedagógicas, la reflexión en la acción y sobre la acción y la autoconfrontación como un método que permite la rememoración de las acciones en el aula a través de videograbaciones. Se utilizarán como

estrategias metodológicas las grabaciones de video, entrevistas en profundidad y notas de campo.

Palabras clave: prácticas pedagógicas, reflexión, autoconfrontación simple, autoconfrontación cruzada

English Teaching Practices, Reflection on Teaching Practices, Self-confrontation

Abstract

This summary gives an account of the progress of the research project called Teaching Practices of English Teachers from Primary and High-school Education: Self-confrontation for Teachers' Reflection that will be conducted with eight participants from primary and high-school education who are attending their postgraduate studies on a Master's Program in Education at Bogotá, Colombia. The project follows the qualitative approach and the case study. It also aims to interpret the epistemological features and foundations that characterize the teaching practices of the English teachers through self-confrontation (simple and crossed) to reflect upon their practices; their knowledge of the discipline, their pedagogical knowledge, their Didactics knowledge, and their experience. As constructs, the study relies on the social constructivism and the theory of situated action for the understanding of teachers' practices, the use of reflection "in action" and "on action", and teachers' self-confrontation as a method that allows the remembrance of actions within the classroom through video recordings' analysis. The instruments used will be video recordings, in-depth interviews, and field notes.

Key words: teachers' practices, reflection, simple self-confrontation, crossed self-confrontation

Práticas de Ensino de Inglês, Reflexão sobre Práticas de Ensino, Autoconfrontação

Abstrato

Este resumo dá conta do progresso do projeto de pesquisa chamado Práticas de Ensino de Professores de Inglês do Ensino Fundamental e Médio:

Autoconfrontação para Reflexão de Professores que será conduzido com oito

participantes do ensino fundamental e médio que estão participando seus estudos de pós-graduação em um programa de mestrado em Educação em Bogotá, Colômbia. O projeto segue a abordagem qualitativa e o estudo de caso. Pretende-se também interpretar as características e fundamentos epistemológicos que caracterizam as práticas de ensino dos professores de inglês por meio da autoconfrontação (simples e cruzada) para refletir sobre suas práticas; seu conhecimento da disciplina, seu conhecimento pedagógico, seu conhecimento didático e sua experiência. Como construtos, o estudo apóia-se no construtivismo social e na teoria da ação situada para a compreensão das práticas dos professores, o uso da reflexão “em ação” e “na ação” e a autoconfrontação dos professores como um método que permite lembrança de ações dentro da sala de aula através da análise de gravações de vídeo. Os instrumentos utilizados serão gravações em vídeo, entrevistas em profundidade e notas de campo.

Palavras-chave: práticas de professores, reflexão, autoconfrontação simples, autoconfrontação cruzada

Ideas relevantes del texto

A partir del año 2003, cuando el MEN decide ceñirse al Marco Común Europeo para la Enseñanza de las Lenguas (2002) en el país, se desarrollaron varios programas para transformar a Colombia en un país bilingüe, favoreciendo el inglés como segunda lengua, entre ellos: El Programa Nacional de Bilingüismo Colombia 2004-2019 (n.f.), el Programa Nacional de inglés Colombia Very Well - 2015-2025 (2014), el Programa Colombia Bilingüe 2014- 2018 (n.f.). En consecuencia, lo(a)s maestro(a)s de inglés debieron emprender un proceso de formación para su desarrollo profesional generando, muy posiblemente, transformaciones en sus prácticas pedagógicas.

Asimismo, debido a estas políticas propuestas por el gobierno, se tienden a instrumentalizar las prácticas de lo(a)s maestro(a)s. De tal forma, que resulta difícil para mucho(a)s de lo(a)s maestro(a)s realizar reflexiones sobre sus prácticas. Según Soisangwarn y Wongwanich (2014), en la medida en que lo(a)s maestro(a)s reflexionen sobre sus prácticas podrán nutrirlas y realizar procesos de realimentación en relación con su quehacer. Para poder abordar la reflexión sobre

la práctica, se propone la autoconfrontación como un método que permite a lo(a)s maestro(a)s recordar sus acciones en el momento en que observan las grabaciones de video relacionadas con sus clases y entablar diálogos acerca de ellas. Este método podría favorecer la reflexión sobre las prácticas en lo(a)s maestro(a)s de inglés.

Referencias

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2002). Marco común europeo para la enseñanza de las lenguas. Recuperado de

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2014). Colombia very well! Programa Nacional de Inglés 2015-2025 Documento de socialización. (pp. 1-112). Recuperado de [http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-](http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-343287_recurso_1.pdf)

[343287_recurso_1.pdf](http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-343287_recurso_1.pdf)

Ministerio de Educación. (n.f.). Programa nacional de bilingüismo Colombia 2004-2019. Inglés Una estrategia para la competitividad Recuperado de

[http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-](http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-132560_recurso_pdf_programa_nacional_bilinguismo.pdf)

[132560_recurso_pdf_programa_nacional_bilinguismo.pdf](http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-132560_recurso_pdf_programa_nacional_bilinguismo.pdf)

Ministerio de Educación Nacional. (n.f.). Programa nacional de bilingüismo Colombia 2004-2019 (presentación en Power Point). Recuperado de

[http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-](http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-132560_recurso_pdf_programa_nacional_bilinguismo.pdf)

[132560_recurso_pdf_programa_nacional_bilinguismo.pdf](http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-132560_recurso_pdf_programa_nacional_bilinguismo.pdf)

Ministerio de Educación Nacional. (n.f.). Colombia bilingüe. Recuperado de

<http://aprende.colombiaaprende.edu.co/es/colombiabilingue/86689>

Soisangwan, A., & Wongwan, S. (2014). Promoting the reflective teacher through peer

coaching to improve teaching skills. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 116, 2504 – 2511.

12.

FORMAS DE ESCRITURA EN LA ESCUELA COLOMBIANA: ENTRE SABER Y PODER

Ricardo Rengifo Cruz
Ricardo.rengifo@endeporte.edu.co
Ricardo.rengifo@correounivalle.edu.co
Institución Universitaria Escuela Nacional del Deporte
Universidad del Valle
Cali – Valle del Cauca – Colombia

Con esta ponencia se presenta un avance de los resultados de un proyecto de investigación que intenta ser una primera aproximación al conocimiento de las prácticas y los usos reales de la cultura escrita y las formas de escritura en la escuela colombiana a mediados del siglo XX en Colombia, abordando para ello el análisis de las prácticas, la enseñanza, la cultura material y el espacio del salón de clase, el cuerpo y la escritura. La finalidad del trabajo es analizar las prácticas de la cultura escrita presente en la escuela primaria colombiana.

Esta propuesta se plantea bajo la forma de planos comprendidos como categorías de análisis los cuales orientará el camino y estructurará de esta ponencia, partiendo de una metodología del ver para leer en un sentido hermenéutico a través de VER las prácticas discursivas de las cosas, donde el fin no es comprender sino ver el problema de la forma escrita en la escuela colombiana.

La escritura se convirtió en una tecnología, que transformó las prácticas de comunicación y la mente humana, esto con la aparición del alfabeto supuso, el inicio de novedosas aplicaciones en la inteligencia racional del hombre.

El surgimiento de la escritura posibilitó revoluciones en el plano cultural y en el plano escolar, la manuscrita, fue la gran revolución de la escritura o palabra silenciosa, la tipográfica o gutenberguiana que a partir del siglo XV hizo que los discursos retratados en letra de molde y convertidos en objetos de consumo generaran una universalización de la escritura y de la circulación de la información en un nivel masivo. En el plano escolar generó una disciplina, una forma de conducta entre manuales y una herencia heredada del catecismo y las prácticas de higiene que imposibilitó emerger otras formas de escritura más allá de la instrumental técnica.

Fue la escritura la que generó una manera de formular pensamientos más complejos y abstractos que fueron casi imposible de expresar con la inmediatez dentro de una esfera de comunicación oral. La escritura por ende incidió en una ruptura entre el sujeto y el objeto de conocimiento, proporcionando una variable no viable en la inmediatez de la oralidad, con la necesidad de conectar contextos y realidades próximas al sujeto hablante y al oyente.

Desde que la escritura se convirtió en un vehículo para la obtención del conocimiento hasta la alfabetización universal heredada de la imprenta y del modelo cartesiano cuyo eje fue el libro como localizador del saber los estudios de cultura escrita han logrado un gran avance desde lo histórico en el reconocimientos de practicas y discursos que generan fuerzas de poder que se contextualizaron en la escuela y se permearon en la sociedad para la construcción de sentidos y reflexiones sobre el papel de la escritura en nuestra praxis actual. En este ponencia nos ocuparemos en exponer algunos de estos puntos en conflicto y tensión.

Palabras claves: cultura escrita, prácticas letradas, lectura y escritura, didáctica, pedagogía.

RICARDO RENGIFO CRUZ

Ricardo.rengifo@endeporte.edu.co

Ricardo.rengifo@correounivalle.edu.co

Institución Universitaria Escuela Nacional del Deporte

Universidad del Valle

Cali – Valle del Cauca – Colombia

13.

**MOOC,
un Entorno Virtual de Aprendizaje como herramienta de transformación de prácticas
pedagógicas tradicionales.**

Neiver Francisco Escobar Domínguez

Licenciado en Música y Musicólogo

Maestrando E-learning

Palabras clave

MOOC-Educación Superior-Teoría musical-Proyección social.

Presentación

Los MOOC (Massive Open On-line Course), han venido transformando los procesos tradicionales de aprendizaje en las Instituciones de Educación Superior (IES), invitando a la reflexión sobre nuevas formas de enseñanza. Además pueden ser vistos como una importante oportunidad de interactuar con la sociedad, y así mismo atender a la naturaleza sustantiva de las instituciones en mención, teniendo la teoría musical como componente nuclear de formación.

Sin técnicas preconcebidas para la realización de estos procesos educativos, esta reflexión nace desde el modelo cualitativo sumado a la sistematización de una experiencia que mostrará como resultado la construcción de un MOOC en Apreciación Musical Básica, según el Programa de Interpretación Musical del Conservatorio “Antonio María Valencia” cuyo objetivo se centra en la integración de conceptos elementales propios de la música académica, articulada a la proyección social.

Estas prácticas pedagógicas aplicables a la formación profesional en música se han sustentado en el conectivismo, y desarrollado bajo los principios del modelo constructivista, evidenciando la importancia de la implementación de Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA) en la academia, una academia de corte tradicional que deberá ser impactada y fortalecida por

tácticas innovadoras que integran las TIC como herramientas de aprendizaje autónomo, migrando poco a poco hacia la virtualización de contenidos académicos.

La propuesta de ponencia consiste en la descripción del proceso de construcción del MOOC y lo que implica su implementación, diseño, administración, creación, estrategias de divulgación y puesta en marcha. Se ostenta un proyecto que puede sonar un poco desafiante para una escuela de tradición como la impartida en un Conservatorio, pero necesaria ante una Sociedad del Conocimiento vinculada a la globalización y a la transformación del presente.

Ponente

Neiver Francisco Escobar Domínguez

neifran@gmail.com – amvareateórica@gmail.com

<https://about.me/neiverfrancisco>

Filiación: Instituto Departamental de Bellas Artes

Conservatorio “Antonio María Valencia”

Grupo de investigación “Ars Vitam”

Santiago de Cali, Valle del Cauca, Colombia

14.

INTERPRETACIÓN, APROPIACIÓN Y AGENCIAMIENTO DE LA POLÍTICA LINGÜÍSTICA DEL PLAN DISTRITAL DE SEGUNDA LENGUA EN TRES COLEGIOS PÚBLICOS DE BOGOTÁ, COLOMBIA.

Javier Alexis Junca Vargas

javierjunca@hotmail.com

Doctorado en Educación y Sociedad. Universidad de La Salle. Bogotá, Colombia.

En Colombia se han diseñado y aplicado políticas lingüísticas, cuyo énfasis ha sido la enseñanza y el aprendizaje de una lengua mayoritaria de privilegio (inglés) a través del Plan Colombia Bilingüe. El propósito de esta de investigación es realizar un análisis del diseño e implementación del Plan Distrital de Segunda Lengua, en tres colegios públicos de Bogotá; para comprender, informar e influir en las prácticas, discursos y textos de la política lingüística distrital. De igual manera, esta mirada permite establecer las relaciones entre los textos y discursos que circulan en los niveles macro (Ministerio de Educación) y meso (Secretaría de Educación), con las prácticas diarias en los contextos locales (colegios) y cómo estos son moldeados y recontextualizados. Para el desarrollo de esta investigación, el marco teórico incluye conceptos relacionados con la política lingüística: interpretación, apropiación y agenciamiento; además, se toma el modelo crítico socio-cultural y la estrategia de investigación empleada es el estudio de caso comparativo. A través de este trabajo se podrá describir en su conjunto la manera

como se construyen los procesos de política lingüística en los colegios públicos y cómo estos se relacionan con los textos y discursos distritales y nacionales.

Palabras clave: Interpretación, apropiación, política lingüística, modelo crítico socio-cultural.

Ideas

Las políticas lingüísticas con relación a la enseñanza-aprendizaje de las lenguas (inglés) en el contexto colombiano, ha sido en los últimos tiempos un eje fundamental para los gobiernos en sus propuestas y planes educativos. A pesar de los grandes esfuerzos hechos por el Ministerio y las Secretarías en la implementación de estos programas y proyectos, las metas y objetivos propuestos no se están cumpliendo, los resultados de las pruebas nacionales e internacionales muestran que los alumnos aún están lejos de alcanzar un nivel de desempeño B1 o B+ según los estándares y niveles establecidos por el Ministerio y fundamentados en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas.

Desde el Plan Nacional de Bilingüismo (2004-2019) hasta Colombia Bilingüe (2010-2025), se han ido postergando las metas, y las líneas de acción en materia de política siguen siendo similares, este estudio analiza críticamente la manera cómo se están implementando estas políticas en los contextos escolares y permite comprender la relación que hay entre lo que está escrito en los textos y documentos oficiales y lo que ocurre en las prácticas y contextos locales. En segundo lugar, los estudios de la política lingüística desde una visión crítico sociocultural centran su mirada en aspectos relacionados con el diseño, interpretación y apropiación de las políticas en contextos locales y su objetivo es comprender, cuestionar e influenciar los textos, prácticas y discursos de la política.

INTERPRETATION, APPROPRIATION AND AGENCY OF THE LANGUAGE

POLICY OF THE SECOND LANGUAGE DISTRICT PLAN AT THREE PUBLIC SCHOOLS IN BOGOTÁ, COLOMBIA

SUMMARY

In Colombia, language policies have been designed and applied to favor the teaching and learning of a privileged language (English) through the Colombia Bilingüe plan. The purpose of this research project is to carry out an analysis of the design and implementation of the Second Language District Plan, in three public schools in Bogotá; to understand, inform and influence the practices, discourses and texts of the district language policy. In the same way, this view allows to establish the relationships between the texts and discourses that circulate at the macro levels (Ministry of Education) and meso (Secretary of Education), with the daily practices in local contexts (schools) and how these are molded and recontextualized. For the development of this research, the theoretical framework includes concepts related to language policy: interpretation, appropriation and agency; in addition, the critical socio-cultural model is taken and the research strategy used is the comparative case study. Through this analysis it can be described completely the way in which language policy processes are constructed in public schools and how they relate to district and national texts and discourses.

Keywords: Interpretation, appropriation, language policy, critical socio-cultural model.

Ideas

The language policies in relation to the teaching-learning of languages (English) in the Colombian context, have been in recent times a fundamental axis for governments in their proposals and educational plans. Despite the great efforts made by the Ministry and the Secretaries of education in the implementation of these programs and projects, the proposed goals and objectives are not being met, the

results of the national and international tests show that the students are still far from achieving a level of performance B1 or B + according to the standards and levels established by the Ministry and based on the Common European Framework of Reference for Languages.

From the Plan Nacional de Bilingüismo (2004-2019) to Colombia Bilingüe (2010-2025), the goals have been postponed, and the lines of action on policy are still similar, this study analyzes critically the way these policies are being implemented in the school contexts; and it allows us to understand the relationship between what is written in official texts and documents and what happens in local practices and contexts. Secondly, language policy studies from a critical sociocultural perspective focus on aspects related to the design, interpretation and appropriation of policies in local contexts and its objective is to understand, question and influence texts, practices and discourses of these policies.

15. EL DISCURSO DEL BANCO MUNDIAL EN LA ACADEMIA COSTARRICENSE: SUMISIÓN, RESISTENCIAS Y CURRÍCULUM OCULTO

Pablo Romero Barboza
pablroromb@gmail.com
Universidad Nacional
Sede Región Brunca

El ingreso del Banco Mundial a las universidades públicas latinoamericanas ha sido abrupto en la última década(2008-2018) donde reformas, huelgas, negociaciones y contrarreformas han marcado la vida política universitaria de los países. Para el caso de Costa Rica, el enfrentamiento con el Banco Mundial ha sido muy escaso y desde la academia, las administraciones de las universidades y los gobiernos estudiantiles ha prevalecido el silencio ante las reformas, recomendaciones y políticas del Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional y la OCDE. Este trabajo se plantea el análisis de una academia bastante acrítica respecto del proceso privatizador que hoy sufren las universidades costarricenses. Mediante la recopilación de textos, el mapeo de movimientos sociales en respuesta a estas políticas y el seguimiento del discurso del Banco Mundial en otras publicaciones de la academia costarricense, nos planteamos trazar la línea de entrada del BM que aún siquiera se visualiza por parte de los sectores más críticos.