COLECCIÓN EVENTO

# Reflexiones a la Educación desde la Investigación Pedagógica

5° Encuentro Nacional y
4° Internacional en Pedagogía,
investigación y cultura

Ramiro Eliberto Ruales Jurado
Carlos Geovanny Campiño Rojas
Fredy Darío Narváez Muñoz
Compiladores

2021

Universidad Mariana

Editorial UNIMAR

***Reflexiones a la Educación desde la Investigación Pedagógica***

**Compiladores:** Ramiro Eliberto Ruales Jurado, Carlos Geovanny Campiño Rojas, Fredy Darío Narváez Muñoz

**Editora**: Luz Elida Vera Hernández, Editorial UNIMAR

**Fecha de publicación**: 2021

**Páginas**: 237

**ISBN**: 978-958-8579-96-2

**Existencias**

**1 Libro Biblioteca Nacional - Libros**

# Reflexiones a la Educación desde la Investigación Pedagógica

5º Encuentro Nacional y
4º Internacional en Pedagogía,
investigación y cultura

Ramiro Eliberto Ruales Jurado
Carlos Geovanny Campiño Rojas
Fredy Darío Narváez Muñoz
Compiladores

2021

COLECCIÓN EVENTO

*Reflexiones a la Educación desde la Investigación Pedagógica*

**Compiladores:** Ramiro Eliberto Ruales Jurado, Carlos Geovanny Campiño Rojas, Fredy Darío Narváez Muñoz

**Autores:** César López Pérez, María Luisa Sevillano García, José Manuel Sáez López, Diana Milena Cabrera Getial, Giovanni Hernández, Diana María Guerrero Pérez, Juan Carlos Pacheco Giraldo, Constanza Balaguera Balaguera, María Olga Herrera Becerra, Wilson Ancizar Galviz Alzate, José Eriberto Cifuentes Medina, Karen Margarita Gamarra Senior, Flor Elba Meneses Arias, Candy Lizette Ríos Romero, Deicy Tatiana Vargas Marín, Magali del Rocío Paz Yanguatín, Evelin Dayana Gómez Vallejos, Diego Meza, Gina Constanza Quintero Aldana, Luz Elena Batanelo García, Gabriel Arturo Castro, Alethia Orquídea Gutiérrez Valdez, Xaab Nop Vargas Vásquez, Iván Darío Peña Gáfaro, Manuel José Peláez Peláez, Claudia Milena Bautista Arias, Astrid Marleny Toledo Sánchez, Jhon Fredy Scarpetta Ceballos, Emilce Beatriz Martínez Villazón, Luz Stella Urquina Delgado, Lucía Nathaly Sánchez Cuastumal, Yanet del Socorro Valverde Riascos, Camila Andrea León Vásquez, Oscar Olmedo Valverde Riascos, Gustavo Adolfo González Roys, Egle María González, Leonardo Enrique Martínez Arredondo, Hna. Marianita Marroquín Yerovi, Jhon Alexander Riveros Jiménez, Carlos Giovanny Campiño Rojas, Luz Shirley Ordoñez Delgado, Cecilia Pérez Sánchez

**Entidad editora**: Editorial UNIMAR, Universidad Mariana

**Fecha de publicación**: 2021

**Páginas**: 237

**ISBN**: 978-958-8579-96-2

**Edición**: Primera

**Formato**: Digital

**Colección**: Evento

**Materia**: Educación

**Materia tópico**: Pedagogía

**Palabras clave**: Educación

**País/Ciudad**: Colombia / San Juan de Pasto

**Idioma**: Español

**Menciones**: Ninguna

**Visibilidad:** Página web Editorial UNIMAR, Universidad Mariana

**Tipo de contenido:** Reflexiones a la Educación desde la Investigación Pedagógica

© Editorial UNIMAR, Universidad Mariana
© Ramiro Eliberto Ruales Jurado (comp.)
© Carlos Geovanny Campiño Rojas (comp.)
© Fredy Darío Narváez Muñoz (comp.)

Reflexiones a la Educación desde la Investigación Pedagógica

Universidad Mariana
Hna. **Aylem del Carmen Yela Romo** f.m.i.
Rectora

**Nancy Andrea Belalcázar Benavides**
Vicerrectora Académica

**Ángela María Cárdenas Ortega**
Directora de Investigaciones

**Luz Elida Vera Hernández**
Directora Editorial UNIMAR

**Coordinación del evento**
Dra. **Liliam Mafla Ortega**

**Coordinadores eje Pedagogía**
Edith Consuelo López Imbacuán
Diego Alexander Rodríguez Ortíz
Oscar Olmedo Valverde Riascos
Adriana del Carmen Mora Eraso

**Coordinadores eje Investigación**
Jairo Paolo Cassetta Córdoba
Dorian Halvey Zutta Arellano
Fredy Darío Narváez Muñoz
Hna. Marianita Marroquín Yerovi
Alexis Uscátegui Narváez
Ramiro E. Ruales Jurado
Wilmar Londoño
Carlos G. Campiño Rojas
Gustavo González Roys
Luz Elida Vera Hernández

**Coordinadores eje Cultura**
Aylem Yela Romo
Lidia Mercedes Delgado Yépez
Deisy Lorena Imbajoa Díaz
María Mercedes Velasco Guerrero
Magaly Paz Yanguatín

**Coordinación Logística**
José Fernando Ibarra
María Victoria Villacrés Oliva
Nancy Lorena Meza
Yanet Valverde Riascos
Álvaro Hugo Gómez Rosero
Esteban Jurado García

**Editorial UNIMAR**
**Luz Elida Vera Hernández**
Directora Editorial UNIMAR

**Ana Cristina Chávez López**
Corrección de Estilo

**Laura Portilla Erazo**
Diseño y Diagramación

**Fernando Ibarra Caicedo**
Diseño póster del evento

**Correspondencia:**
Editorial UNIMAR, Universidad Mariana
San Juan de Pasto, Nariño, Colombia, Calle 18 No. 34 – 104
Tel: 7244460 Ext. 185
E-mail: editorialunimar@umariana.edu.co

**Depósito Legal**
Biblioteca Nacional de Colombia, Grupo Procesos Técnicos, Calle 24, No. 5-60 Bogotá D.C., Colombia.
Biblioteca Hna. Elisabeth Guerrero N. f.m.i. Calle 18 No. 34-104 Universidad Mariana, San Juan de Pasto, Colombia.

**Disponible:**
**Cítese como**: Ruales-Jurado, R. E.,Campiño-Rojas, C. G. y Narváez-Muñoz, F. D. (comp.). (2021). *Reflexiones a la Educación desde la Investigación Pedagógica*. Editorial UNIMAR.

Esta obra está bajo licencia internacional Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0.

Las opiniones contenidas en el presente libro no comprometen a la Editorial UNIMAR ni a la Universidad Mariana, puesto que son responsabilidad única y exclusiva de los autores, de igual manera, ellas han declarado que en su totalidad es producción intelectual propia, en donde aquella información tomada de otras publicaciones o fuentes, propiedad de otros autores, está debidamente citada y referenciada, tanto en el desarrollo del documento como en las secciones respectivas a la bibliografía.

El material de este libro puede ser reproducido sin autorización para uso personal o en el aula de clase, siempre y cuando se mencione como fuente su título, autores y editorial. Para la reproducción con cualquier otro fin es necesaria la autorización de la Editorial UNIMAR de la Universidad Mariana.

# Reflexiones a la Educación desde la Investigación Pedagógica

5° Encuentro Nacional y
4° Internacional en Pedagogía,
investigación y cultura

Ramiro Eliberto Ruales Jurado
Carlos Geovanny Campiño Rojas
Fredy Darío Narváez Muñoz
Compiladores

2021

# CONTENIDO

**Presentación** 10

Capítulo 1. **Hacia una pedagogía del siglo XXI: participación, compromiso y cambio** 11

Ph. D. César López Pérez

Capítulo 2. **Gamificación y aprendizaje ubicuo en educación** 16

María Luisa Sevillano García

José Manuel Sáez López

Capítulo 3. **Hacia el desarrollo de competencias docentes creativas en la Educación Superior** 24

Diana Milena Cabrera Getial

Giovanni Hernández

Diana María Guerrero Pérez

Capítulo 4. **Más allá de la Inteligencia Emocional: didáctica y tutoría en las prácticas pedagógicas** 33

Juan Carlos Pacheco Giraldo

Capítulo 5. **Indicadores de comprensión lectora en estudiantes de Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Matemáticas, Humanidades y Lengua Castellana** 45

Constanza Balaguera Balaguera

María Olga Herrera Becerra

# CONTENIDO


Capítulo 6. **El aprender haciendo y la matemática en la escuela por medio de la madera** 56

Wilson Ancizar Galviz Alzate

José Eriberto Cifuentes Medina

Capítulo 7. **Aportes al sentido de la vida desde la inteligencia espiritual** 63

Karen Margarita Gamarra Senior

Flor Elba Meneses Arias

Candy Lizette Ríos Romero

Deicy Tatiana Vargas Marín

Capítulo 8. **Posición categórica del juego constructivo para fortalecer la competencia comunicativa en lengua extranjera** 78

Magali del Rocío Paz Yanguatín

Evelin Dayana Gómez Vallejos

Capítulo 9. **Bebederos y Mamas: Sufrimiento social, violencia y afrontamiento en el Resguardo indígena del Gran Cumbal** 84

Diego Meza

Capítulo 10. **Enfoque pedagógico y calidad de educación superior en Colombia. Casos de universidades Ibagué y Tolima** 99

Gina Constanza Quintero Aldana

Luz Elena Batanelo García

Gabriel Arturo Castro

# CONTENIDO


Capítulo 11. **Servicio a la comunidad desde la perspectiva de las y los jóvenes universitarios** 115

Alethia Orquídea Gutiérrez Valdez

Xaab Nop Vargas Vásquez

Capítulo 12. **Sistematización de experiencias rurales de la Escuela Agrobiológica, Universidad Nacional de Colombia, sede Palmira** 124

Iván Darío Peña Gáfaro

Manuel José Peláez Peláez

Capítulo 13. **Plan lector para fortalecer la comprensión lectora en estudiantes de grado tercero Institución Educativa José Eustasio Rivera** 131

Claudia Milena Bautista Arias

Astrid Marleny Toledo Sánchez

Jhon Fredy Scarpetta Ceballos

Capítulo 14. **Fortalecimiento de las técnicas de estudio tendientes al mejoramiento de la lectoescritura en los estudiantes del cuarto grado de la Institución Educativa Rural de Caracolí** 138

Emilce Beatriz Martínez Villazón

Gustavo Adolfo González Roys

Capítulo 15. **Evaluación formativa: una estrategia para caracterizar el proceso de aprendizaje con el texto icónico** 148

Jhon Fredy Scarpetta Ceballos

Luz Stella Urquina Delgado

# CONTENIDO


Capítulo 16. **El aporte del método Pólya en la resolución de problemas matemáticos** 158

Lucía Nathaly Sánchez Cuastumal

Yanet del Socorro Valverde Riascos

Capítulo 17. **Las prácticas de planificación, interacción y evaluación: Sentido y significado del profesorado de primera infancia** 169

Camila Andrea León Vásquez

Oscar Olmedo Valverde Riascos

Capítulo 18. **Gerencia de la Investigación y Gestión del Conocimiento en las universidades colombianas** 184

Gustavo Adolfo González Roys

Egle María González

Leonardo Enrique Martínez Arredondo

Capítulo 19. **Fortalezas y debilidades de la educación intercultural, un intento de inclusión desde la cosmovisión de los pueblos** 199

Hna. Marianita Marroquín Yerovi

Jhon Alexander Riveros Jiménez

Capítulo 20. **Pedagogías decoloniales del sur** 215

Carlos Giovanny Campiño Rojas

Capítulo 21. **El ajesori como estrategia para fortalecer la oralidad en los estudiantes de grado primero** 226

Luz Shirley Ordoñez Delgado

Cecilia Pérez Sánchez

PRESENTACIÓN

Reflexiones a la Educación desde la Investigación Pedagógica

## Presentación

La Facultad de Educación de la Universidad Mariana, y el Comité Organizador del *"5to encuentro nacional y 4 internacional en Pedagogía, investigación y cultura"*, desarrollado los días 11 y 12 de septiembre de 2020. Estuvo dirigido a Docentes, Investigadores, Profesionales, Estudiantes, Representantes de Instituciones y/u Organizaciones Públicas y Privados. Dicho evento, tuvo como objetivo: Reflexionar el hecho pedagógico, investigativo y cultural como fenómenos que se integran y dinamizan desde el encuentro con el otro, el saber y la praxis, en un espacio para la presentación, divulgación, debate y crítica del conocimiento generado en el accionar académico e investigativo para proyectar el nuevo conocimiento.

Los profesores integrantes de los Grupos de Investigación FORMA, INDAGAR y PRÁXIS, dando continuidad a los procesos de cualificación con la comunidad académica y entendiendo las condiciones que vive el mundo, plantearon a la comunidad realizar el encuentro a través de mediación tecnológica utilizando plataforma virtual Zoom https://us02web.zoom.us/j/87873959853 y meet donde participaron conferencistas y ponentes nacionales e internacionales; teniendo como participante al país invitado España.

El Objetivo general, estaba encaminado a: Reflexionar el hecho pedagógico, investigativo y cultural como fenómenos que se integran y dinamizan desde el encuentro con el otro, el saber y la praxis, en un espacio para la presentación, divulgación, debate y crítica del conocimiento generado en el accionar académico e investigativo.

Los ejes temáticos trabajados desde donde se aborda la reflexión:

**Pedagogía**: se propone como espacio pedagógico de integración entre estudiantes, docentes e investigadores, para enriquecer, fortalecer y actualizar las estrategias, perspectivas, saberes y prácticas del hecho pedagógico que se deconstruye en la praxis cotidiana y en los diversos escenarios de enseñanza aprendizaje.

**Investigación:** se propone aportar a la reflexión en torno a la investigación educativa y pedagógica, a través del diálogo y la confluencia de saberes que, desde la investigación en educación y pedagogía, permite la generación de conocimiento a partir de la diversidad de teorías y opciones metodológicas del docente investigador contemporáneo.

**Cultura:** En este eje temático se aborda desde la mirada crítica y reflexiva, la cultura como creación del hombre para comunicarse y vivir de forma particular, revalorando lo que diversos grupos humanos como indígenas, afrodescendientes y mestizos han creado diacrónicamente, un mundo de elementos significativos, otorgando así a las regiones, una cosmovisión heterogénea, en la minga de saberes, creencias y actuares transeúntes del contexto colombiano.

# Hacia una pedagogía del siglo XXI: participación, compromiso y cambio

**Ph. D. César López Pérez**

¿Por qué es necesario avanzar hacia una nueva pedagogía del siglo XXI? ¿Cuáles son las necesidades actuales en el campo educativo? Se ha detectado una carencia en torno a las pedagogías que se ha llevado a cabo hasta el momento en el campo de la educación. Algo está fallando cuando estamos viendo que el alumnado, cada vez más, va desmotivado al aula, mostrando falta de interés, con dificultades para hablar en público, para encontrar trabajo, para saber desenvolverse en diferentes contextos sociales y educativos y un sinfín de situaciones más.

Es importante y por qué no decirlo, necesario que los docentes hagamos un cambio de actitud y una transformación de los modelos pedagógicos implantados. En este sentido, pueden pensar que se trata de introducir las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y que, con esa decisión el problema está solucionado. De forma puntual puede estar bien, pero se trata de una solución efímera. Las TIC pueden ser una herramienta, un recurso, pero no un salvavidas. La solución radica en avanzar hacia un nuevo rol docente y el fomento de un nuevo modelo pedagógico.

Es una carencia global; en España y en otros países del mundo, niños y jóvenes demandan nuevas formas de recibir el conocimiento y de aprender; no es suficiente el aprendizaje de antaño, donde el profesor únicamente hablaba, el alumnado escribía y eso se trasladaba a un examen.

Hay que profundizar en la importancia que tiene el concepto de 'saber hacer', saber aplicar todos esos conocimientos en la práctica. Durante años, hemos podido ver muchas personas que no saben hablar en público, que no poseen habilidades para desarrollar un currículum, para trabajar en equipo o más bien, que carecen de estrategias de empoderamiento, de autonomía, de saber buscar, indagar o, simplemente, que desconocen cómo encontrar la información.

Es una carencia evidente en nuestros tiempos y no puede ser que los chicos se pasen 18 años estudiando y luego no sepan trabajar en equipo, no tengan iniciativas propias, no sean críticos en el ámbito social en el que están inmersos, no sepan actuar en diferentes contextos, abordar situaciones complejas o, sencillamente, resolver conflictos.

Los docentes tenemos una responsabilidad esencial mas, ¿cómo lo podemos hacer? En primer lugar, escuchando las demandas del alumnado, es necesario preguntar. El alumnado quiere práctica, quiere ir a clase y tener la sensación de que aprende, que aquello que le enseñan es útil para su vida. A mí me han llegado a decir que conmigo aprendían, y lo veían como algo excepcional, cuando debería ser lo habitual. Es necesario esforzarse para hacer que el aprendizaje sea más significativo y experiencial en el aula.

El éxito escolar no es hacer solo que el alumnado tenga una nota de sobresaliente, sino que se vaya de vuestra clase afirmando que ha aprendido, que se siente satisfecho con el conocimiento adquirido, con la sensación de que lo puede poner en práctica en su día a día.

El mejor profesor no es aquel que ha hecho más maestrías; es aquel que es recordado por su alumnado cuando pasan los años. Es aquel que es añorado por los chicos con alegría, por lo mucho que aprendieron o por la forma como impartía sus clases. Si hacéis un ejercicio de pensar veréis que, de aquellos profesores de los que tenemos un buen recuerdo, son aquellos con los que hemos sentido que era importante lo que nos enseñaban o transmitían.

A modo de ejemplo, yo recuerdo con especial cariño a una profesora que me enseñó la importancia de la lectura; otro profesor que tiró un libro por la ventana y me dijo que quería que pensásemos por nosotros mismos. Yo deseo que seáis docentes críticos, que sepáis analizar una noticia y ver qué está pasando en vuestro entorno, en vuestra localidad, y, que os preocupe. Esos son los buenos docentes.

Os animo a que con vuestro alumnado logréis que salgan de clase felices, logréis que tengan esa sensación de que gracias a vosotros aprenden, que os recuerden como ese profesor que era chévere, que tengan un buen recuerdo, una sensación positiva.

El alumnado demanda participar, pero no esa participación obligatoria que vale un 10 % de la nota, no. Hablo de esa participación donde el alumnado desea hablar, tener voz. El joven no quiere sentarse y que le cuenten la teoría de un denso libro. Quieren hablar, quieren que se les escuche, que puedan opinar; demandan poder dar su punto de vista. Por ese motivo, las redes sociales tienen tanto impacto; porque los chicos tienen la sensación de que se pueden expresar, que pueden opinar; las ven como un sitio donde pueden dar su punto de vista sin que se les diga lo que tienen que decir o cómo deben actuar.

Los chicos demandan que en las clases haya diálogo, debate, expresión. Obviamente, eso no debe suponer que no deis el temario; todo lo contrario; sino que, como docentes, hagáis una pedagogía de diálogo, donde al mismo tiempo que dialogáis, los niños o jóvenes estén aprendiendo, estén descubriendo.

Yo, en la Universidad, he hecho debates, he hecho concursos, he hecho prácticas donde hemos realizado juegos de rol por la facultad y, al mismo tiempo que se divertían, estaban aprendiendo; al mismo tiempo que participaban, estaban aplicando lo que les había enseñado previamente.

Actualmente, hay muchas metodologías de enseñanza - aprendizaje. Por ejemplo, el aprendizaje basado en el juego, gamificación, *flipped classroom* o aprendizaje basado en problemas, entre otras muchas. No las hay mejores o peores; las hay más o menos acordes a lo que queráis que aprendan. Lo importante es ver qué metodología podéis utilizar para hacer que se enganchen, que estén motivados; es decir, que lleven a cabo un aprendizaje significativo, duradero.

Ahí el docente debe tener un rol activo. Nuestro trabajo no lo puede hacer un robot; un robot podría poner un *power point* y contar lo que aparece en la pantalla; es la inteligencia artificial. Pero un robot no podrá empatizar con el alumnado; no podrá transmitir su experiencia profesional aplicada al campo educativo; no podrá expresar lo que puede sentir un niño o, no podrá emocionarse ante una situación educativa.

Eso es lo que más valora el alumnado. La teoría está en internet; la teoría está en *youtube*, en un libro. Cualquiera puede ir a la biblioteca y coger apuntes de un libro o leer una presentación de *power point*, pero no cualquiera puede transmitir

su experiencia profesional; no cualquiera puede transmitir su saber.

Personalmente, cuando he contado anécdotas profesionales, es cuando he conseguido que mi alumnado se quede totalmente perplejo, si me permiten la expresión. Por ejemplo, cuando he tenido que transmitir soluciones a cuestiones psicológicas, situaciones de conflicto entre el alumnado, situaciones de dificultades de aprendizaje, cómo he intervenido para favorecer la inclusión educativa o favorecer la inteligencia emocional, entre otras situaciones.

Es, en ese momento, cuando como docente, transmites tu experiencia; y es ahí cuando el alumnado se queda con las pupilas dilatadas. Por todo ello, esta pedagogía es experiencial, es aplicada, es realista. Los chicos deben tener la sensación de que ir a clase es importante, de que es necesario y es vital para su aprendizaje y que sea un espacio donde, como digo, ellos participen, sean protagonistas.

En la nueva pedagogía también es fundamental el compromiso; pero, ¿con qué? Es un compromiso educativo, donde el alumnado va a clase y tiene un deber con el docente, con la clase, con la formación; y es esencial que el día de mañana los chicos tengan un compromiso con su aprendizaje, para que vean lo importante que es en su día a día.

Los centros educativos no deben ser sitios donde esté el saber absoluto y la filosofía de la verdad, la sociología o el pragmatismo. Todo eso está bien; es importante aprender y, el saber nunca ocupa lugar; sin embargo, el compromiso debe ser social, desde el momento en el que sales a la calle. El docente tiene que saber cómo está la política de su país, qué procesos o qué situaciones sociales se está dando, para poder llevar a su aula la realidad del día a día. Yo, diariamente veo diferentes periódicos y manuales de distintas ideologías y quiero ver múltiples periódicos para ver noticias diversas, analizar cómo está la sociedad, los contextos y las familias de mi entorno.

Al final, educamos para la vida; a los chicos les educamos para 'saber ser', para saber tener un compromiso con su sociedad. La gente no nace con un compromiso de base; el compromiso se adquiere, se inculca. Es como cuando un joven va a la iglesia; inicialmente, acude porque es pequeño y le obligan, pero llega un momento que uno tiene un compromiso con Dios, con la Iglesia o por la fe y, en este caso, con la educación y su formación.

Llega un momento en el que hacemos las cosas porque nos surgen del corazón, porque nos surge de dentro. Debemos educar a ciudadanos para que hagan las cosas, no por obligación, sino por placer, por interés, por vocación y, de ese modo, conseguiréis que tengan toda vuestra atención. La lógica, como señalo, es que ese alumnado sea protagonista y lo conseguiréis si como docentes, hacéis que se sienta especial, importante, que sienta que le conocéis y sabéis quién es esa persona.

Por ese motivo, debemos intentar personalizar la enseñanza, en la medida de lo posible; conocer a nuestro alumnado; lo que le despierta interés o lo que le preocupa. El aula no debe ser un lugar donde se agobien más. Recuerdo que hace tiempo, cuando yo daba clase a niños, algunos padres se sorprendían y me decían que yo me implicaba mucho y que 'lo vivía'. Yo les dije que sí, que por supuesto estaba implicado y que no podía ser de otro modo. De otra forma, ¿cómo voy a conseguir que se impliquen los niños? Si yo no doy lo mejor de mí, ¿cómo voy a conseguir que los chicos estén motivados y estén participando de manera activa?, ¿Cómo voy a conseguir que los chicos den lo mejor de sí mismos?

Seguro que habéis tenido profesores a lo largo de vuestra vida, donde habéis llegado a clase, esperando que se terminase pronto, porque no era motivante. Eso no puede ser; para estar así, mejor quedarse en casa o, que el profesor se vaya a dar un paseo a repensar su rol docente. Al profesor hay que decirle y recordarle que es el referente de todos esos chicos; debe despertar, porque el día de mañana todos esos jóvenes tendrán una familia, trabajarán y estarán en una sociedad de la que forman parte.

Por ese motivo, el profesor debe despertar. Yo, cuando veo esas situaciones, me dan ganas de decirle al profesor: "¿Qué te sucede? Tienes a 70 alumnos con interés por tu materia; quieren aprender, que les enseñes, que les transmitas tus conocimientos; despierta, disfruta de tu trabajo y de lo que puedes aportar y, por supuesto, que ellos disfruten".

Por eso, a los padres les decía que era imposible que los chicos estuvieran con interés y atentos si yo no les hacía preguntas, no les cuestionaba, no les enseñaba que tuvieran un espíritu crítico y participativo, a que se sintieran importantes, protagonistas del cambio, y, éste es el tercer eje importante.

En muchas ocasiones creemos que la sociedad está mal; vemos que no nos gusta lo que observamos a nuestro alrededor, que todo podría ser de otra manera. Esto depende mucho del punto de vista y no hay un único sentido ni una única forma de ver las cosas. De cualquier modo, para que alguien lleve a cabo un proceso de cambio, tiene que ser formado para que adquiera ese sentido crítico y analice su realidad valorando las situaciones de modo holístico; de otra forma, pensará que las cosas las deben arreglar otros y se desentenderá de todo.

Con esto no digo que haya que acudir a la violencia; todo lo contrario; pero como docentes, es importante enseñar al alumnado a 'ver' más allá de lo aparente. En todos los países hay guerras, hay conflictos, hay gente que lo pasa mal, otros que están bien, o hay gente en el mundo de las drogas; se da todo tipo de situaciones. Lo importante es la capacidad que tenéis como educadores y capacitadores para transmitir; para que el chico, el día de mañana, sepa tener juicios críticos y sea capaz de pensar por sí mismo.

En definitiva, los tres ejes principales son: participación, compromiso y cambio. En una nueva pedagogía del siglo XXI, resulta paradójico que de aquí a 20 años haya aparecido una gran cantidad de instrumentos tecnológicos, cambios sociales, inteligencia artificial, innovación tecnológica y científica y, sin embargo, sigamos con modelos pedagógicos muy parecidos a los que teníamos décadas atrás.

¿Es igual la sociedad actual que la de hace 30 años?, ¿Son iguales las demandas de los chicos de ahora de aquellos de hace tres décadas? Yo les adelanto que no. Por ese motivo, tenemos que reinventarnos, debemos indagar, buscar, ver lo que nos motiva y ayuda a nuestro alumnado, así como a conocer aquellos recursos, herramientas o metodologías que facilitan nuestra tarea docente.

A modo de ejemplo, puede ser que nos vaya bien utilizar las redes sociales o las nuevas tecnologías; adelante, utilicémoslas, pero sabed que son una herramienta; a nadie le va a solucionar la vida utilizar una plataforma web. Lo más importante y más esencial es el factor humano y, estamos en una sociedad donde este factor escasea y parece que cada vez se puede utilizar menos y carece de importancia. Sí; efectivamente, hay máquinas que actualmente nos solucionan muchas cosas, pero no dejemos que la educación y la docencia sean prescindibles; no hagamos que no sean necesarias.

Serán necesarias mientras el factor humano sea esencial; y lo será, en la medida en que los docentes lo hagamos importante. En ese sentido, la implicación del docente debe ser plena, obviamente diferenciando la vida privada del ámbito laboral; no es necesario que el alumno tenga nuestro *whatsapp* y que estéis a las tres de la madrugada hablando porque os pregunten dudas; no me refiero a eso; lo importante es que os impliquéis, que saquéis el máximo provecho de vuestras clases. Cuando doy clase, hay una parte del alumnado que siempre va a ir más motivado que otro; eso es normal. Pero lo importante es que si el día de mañana les preguntáis qué tal con este profesor digan, "he aprendido, sé hacer, sé aplicar".

Recuerdo que hace tres años llegaba a un aula; yo daba la segunda parte de una asignatura y con mi buena voluntad, les pregunté cómo les había ido en la asignatura previa y todo el mundo al mismo tiempo me contestó que les había ido mal. Indagando un poco, ya que suele ser un argumento muy típico el decir que no han aprendido nada, empezaron a decirme argumentos y observé que era verdad lo que decían; no había sido un proceso de aprendizaje adecuado.

70 personas me dijeron que durante cuatro meses no habían aprendido nada. Al respecto, cuando terminé mi asignatura, les pregunté y había opiniones de todo tipo; me gusta que me digan todo, pero, en general, la sensación era buena, era positiva: habían aprendido. Es muy bueno ver que, a primera hora de un viernes, después de salir por los bares, tenía a muchos alumnos que querían venir de manera voluntaria porque tenían la sensación de que les podía servir, que les podía ayudar, que podían participar. Tenían la sensación de que podían tener un compromiso con el docente.

En definitiva, cuando hablamos de pedagogía, hablamos de cómo enseñar, cómo transmitir un conocimiento, una idea o un saber. El problema no es el contenido; a veces pensamos que lo es, pero no, la clave es el docente. La clave en la pedagogía del siglo XXI es el docente; el rol que éste ocupe, la metodología que genere. Es el sentimiento que el docente tenga; es la capacidad de generar interés, duda, cambio, compromiso; la capacidad de generar incertidumbre, que los chicos tengan inquietudes y que se sientan maravillados.

La experiencia, la voz y el diálogo tienen que estar presentes en cualquier proceso docente y pedagógico, tanto con niños, como con adolescentes, jóvenes o adultos. Ha habido un problema con la educación y es que la gente se piensa que el juego, el acto lúdico, solo es para las etapas de la niñez y que cuando las personas se hacen mayores, hay que pasar a otros asuntos más serios.

El elemento lúdico debe estar siempre presente, pero debe evolucionar acorde a la edad del alumnado, a su proceso madurativo y a las características que estos presenten, pero no debería desaparecer. Todo el alumnado debería poder disfrutar de ese tipo de metodologías.

Pocas cosas en la vida deberían ser memorizadas; en la vida hay que saber entender, comprender, saber hacer. No les enseñéis a memorizar, enseñadles a aplicar, a tener curiosidad, a dudar, a crecer como personas.

En definitiva, esto no es fácil; es un camino de aprendizaje continuo; yo, cada día aprendo cosas nuevas y no soy el mismo que hace seis años ni estaré en la misma situación dentro de diez, porque la vida es un continuo aprendizaje. Como docentes, estad al tanto, estad presentes, preocupaos y, al final, generad esa inquietud en el alumnado, que solo la obtendrán si vosotros y vosotras, aplicáis esa nueva pedagogía en el actuar docente.

# Gamificación y aprendizaje ubicuo en educación

**María Luisa Sevillano García**[1]

**José Manuel Sáez López**[2]

## Resumen

En el Aprendizaje Basado en el Juego, la construcción del juego está bajo el control del que quiere aprender y que desarrolla un proceso pedagógico. Se trata de un enfoque de aprendizaje innovador que utiliza herramientas apropiadas para permitir que los juegos sean construidos para apoyar el aprendizaje y la enseñanza. Al usar juegos de diseño, los niños pueden comenzar a construir su propio conocimiento y su relación con él. La gamificación es el uso de estrategias, planteamientos o herramientas lúdicas en entornos no asociados con el juego. En el caso de la gamificación educativa, su finalidad principal es la de ayudar al alumnado a que adquiera, de una forma más fácil y significativa, los conocimientos, competencias y habilidades trabajados en el proceso y tiempos de aprendizaje. Se destacan elementos teóricos y prácticas relativas al aprendizaje basado en el juego y a la gamificación en el aula, como tecnología y metodología emergentes en los contextos educativos. Algunas herramientas destacables son Kahoot, Clascraft o Class Dojo, pues permiten una organización y práctica eficaz en el aula. Se resalta el planteamiento lúdico y experiencias con Minecraft EDU.

*Palabras clave:* Aprendizaje basado en el juego; educación elemental; gamificación; investigación educativa.

[1]UNED, España. Correo electrónico: mlsevillano@edu.uned.es
[2]UNED, España. Correo electrónico: joshhe1977@yahoo.es

# Gamification and ubiquitous learning in education

## Abstract

In game-based learning, the construction of the game is controlled by the person who wants to learn and develop a pedagogical process. This is an innovative learning approach that uses specific tools to enable game construction that supports both teaching and learning. By designing games, children can begin to build their own knowledge and develop their relationship with it. Gamification involves the use of strategies, approaches, and gaming tools within non-gaming environments. In educational gamification, the main aim is to help the student to acquire the knowledge, skills, and competencies involved in the process and phases of learning in the easiest and most relevant way. The theoretical and practical elements in game-based learning in the classroom are significant, such as the Technology and Methodology emerging in educational contexts. Important tools in this process are: Kahoot, Classcraft, and Class Dojo, which enable practical and efficient classroom organization, as well as the gaming approach and experiences with Minecraft EDU.

*Keywords:* Game-based learning; primary education; gamification; educational research.

# Gamificação e aprendizagem ubíqua na educação

## Resumo

Na aprendizagem baseada em jogos, a construção do jogo é controlada pela pessoa que deseja aprender e desenvolver um processo pedagógico. Esta é uma abordagem de aprendizagem inovadora que usa ferramentas específicas para permitir a construção de jogos que apoiam o ensino e a aprendizagem. Ao utilizar jogos, as crianças podem começar a construir seu próprio conhecimento e desenvolver sua relação com ele. A gamificação envolve o uso de estratégias, abordagens e ferramentas lúdicas em ambientes não relacionados a jogos. Na gamificação educacional, o objetivo principal é ajudar o aluno a adquirir os conhecimentos, habilidades e competências envolvidas no processo e nas fases de aprendizagem da forma mais fácil e relevante. São significativos os elementos teóricos e práticos da aprendizagem baseada em jogos em sala de aula, como a tecnologia e a metodologia emergentes em contextos educativos. Algumas das ferramentas que mais se destacam são: Kahoot, Classcraft e Class Dojo, que permitem a organização prática e eficiente da sala de aula, bem como a abordagem de jogos e experiências com o Minecraft EDU.

*Palavras Chave:* Aprendizagem baseada no jogo; educação elementar; gamificação; investigação educacional.

## 1. Fundamentación

El aprendizaje basado en el juego sigue siendo un campo emergente en todas las áreas de la educación, con entornos extracurriculares como los campamentos de verano, que son el escenario más popular para los estudios realizados. Además del componente motivador y formativo, a través del juego, los niños y niñas tienen la posibilidad de aprender y afianzar sus habilidades sociales, ya que el trabajo cooperativo, característico de esta metodología, promueve valores como: el respeto, la tolerancia y estrategias para la resolución pacífica de conflictos.

En los últimos años ha aparecido una corriente metodológica que está experimentando un auge y un reconocimiento significativo dentro del ámbito educativo, como tecnología emergente: la gamificación educativa, que se refiere a la utilización de recursos y acciones lúdicas en otros contextos, con el fin de hacer partícipe al estudiante de su propio aprendizaje. La gamificación educativa se sostiene sobre tres pilares fundamentales, que están relacionados entre sí y que son organizados de forma piramidal.

**Dinámica**: hace referencia al contexto que ambienta el juego y del que son derivados los objetivos didácticos que se quieren lograr. Destacan las siguientes:

- Restricciones: son los límites establecidos dentro del contexto gamificado. Por ejemplo: el número de veces que el discente puede repetir la actividad.
- Argumento: es el hilo conductor que guía al estudiante a lo largo de la actividad. Por ejemplo: partir de una situación inicial en la que tiene que resolver un problema aplicando los conocimientos trabajados.
- Sensaciones: son el conjunto de emociones que experimenta el estudiante cuando se enfrenta al reto propuesto.
- Progresión: para que el estudiante esté motivado debe haber un aumento progresivo en la complejidad de la actividad, acorde a los aprendizajes y las habilidades del niño/a.

**Mecánica**: son los recursos que permiten al estudiante divertirse mientras está realizando la actividad. Destacan:

- Retroalimentación: o *feedback*; es uno de los fundamentos básicos de la gamificación educativa. Es sumamente necesario informar al estudiante de forma inmediata, tanto para felicitarlo por haber realizado la tarea adecuadamente, como para comentarle algún hecho destacable; por ejemplo, una corrección.
- Premios y recompensas. Si el niño o la niña se da cuenta de que cada vez que supera uno de los retos propuestos recibe un premio: un obsequio, una insignia o una ayuda, se motivará. Asimismo, estaremos ayudándole a mantener la predisposición a participar en futuras actividades.

**Componentes**: son el conjunto de recursos específicos que se utilizan tanto para configurar la dinámica como las mecánicas del aprendizaje gamificado. El uso de unos componentes u otros dependerá de los objetivos que queramos conseguir, las características y necesidades del alumnado, el tipo de actividad que vayamos a realizar, etc. Entre los componentes resaltan:

- Avatares
- Insignias
- Logros
- Recompensas.

Resulta necesario profundizar en los beneficios e impedimentos que pueden florecer a la hora de implementar dicha metodología en nuestras aulas. Respecto a las ventajas, la motivación del alumnado es fundamental. La gamificación tiene entre sus finalidades básicas, la de estimular a los estudiantes para así, atraer su atención. La capacidad para aprender a través de un juego reside en su factor lúdico. Cabe resaltar la consolidación de capacidades organizativas. A través del sistema de puntuaciones y de retroalimentación constante, ellos se sienten mucho más seguros de sí mismos y son más conscientes de cómo deben actuar para mejorar su comportamiento o para modificar aquellos conceptos erróneos.

Es importante destacar la maduración social. Entre las grandes ventajas que ofrece la gamificación educativa se encuentra la de poner en práctica habilidades sociales como el respeto o, saber actuar cuando alguien gana o pierde. No podemos olvidar que dentro de esta metodología el estudiante es un ser activo que interactúa con otras personas, ya sea presencial

o virtualmente, y que hay una serie de normas que deben respetarse. Algunas aplicaciones son fácilmente accesibles y utilizables. Su acceso gratuito y su carácter sencillo e intuitivo las convierte en excelentes herramientas para integrar aprendizaje basado en el juego y la gamificación:

**Kahoot. https://getkahoot.com/** Es una aplicación basada en el juego, para crear preguntas y respuestas. Puede utilizarse en línea y con dispositivos móviles. Los usuarios contestan diferentes test que el docente puede crear o editar, con relación a las unidades que se estén estudiando. Los alumnos obtienen retroalimentación inmediata al contestar sus respuestas y comparar sus puntuaciones con otros participantes, por lo que contamos, al menos, con dos elementos de la gamificación: puntos y tablas de clasificación.

**Socrative. http://www.socrative.com/** Permite la participación a través de preguntas en tiempo real, al igual que la retroalimentación y los resultados, con una motivante visualización. Los estudiantes responden y comprueban con un cohete si progresan y pueden 'ganar' la ronda.

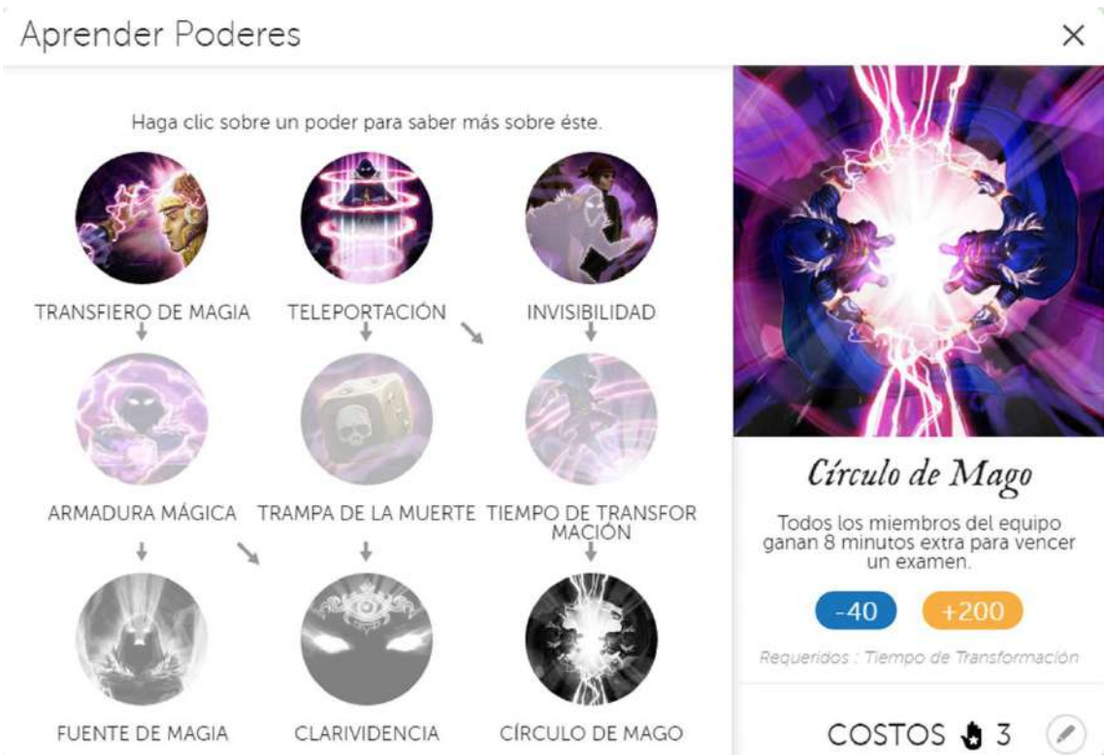
**Duolingo. https://www.duolingo.com/** Este sitio web y aplicación permite el aprendizaje de idiomas con un entorno gamificado o ludificado. Tiene en cuenta el ritmo del alumno y se adapta a sus logros.

**Class dojo https://www.classdojo.com/** Esta plataforma web o móvil gestiona comportamiento de los alumnos, permitiendo una retroalimentación a profesores y estudiantes en tiempo real. En definitiva, se centra en comportamientos actitudinales de interés, como el esfuerzo, la creatividad, el trabajo en equipo y la curiosidad.

**Classcraft. http://www.classcraft.com/** Este entorno convierte el aula en un juego de roles que fomenta una mayor interacción entre estudiantes. Estos ganan puntos de experiencia al trabajar correctamente (ayudar a compañeros, responder a preguntas en clase…) y, al subir de experiencia obtienen privilegios (más tiempo en un examen, alguna pista en un test…). Se trata de un sistema de premios y castigos en función del comportamiento y con un atractivo diseño de personajes fantásticos (ver Figura 1).

**Figura 1**

*Entorno Classcraft*




Fuente: Classcraft. http://www.classcraft.com/

**La educación integra la gamificación de estrategias**

La gamificación parte de la idea de integrar mecanismos y elementos similares al juego en ambientes que no son lúdicos; por lo tanto, su integración educativa precisa de retroalimentación, progreso y finalización. La gamificación participa de mecánicas/dinámicas de juego y determinados elementos: puntos, aventuras, avatares, gráficos sociales, progreso, niveles, insignias, etc. Su diseño favorece que los usuarios se diviertan y se mantengan 'enganchados' y participativos en una actividad.

Varios estudios destacaron ya el potencial educativo de los videojuegos (Shaffer, 2007; Steinkuehler, 2006). Se ha llegado a concluir que proporcionan mundos enteros diseñados para ayudar a los estudiantes a adoptar roles e interactuar con una historia. Con un diseño pedagógico adecuado, estos recursos pueden ser aplicados en actividades en las que los estudiantes resuelven problemas y adquieren conocimiento. Asimismo, el uso y diseño de juegos en entornos digitales para alcanzar objetivos educativos, es una tendencia actual que se denomina por el término inglés *serious games* y que surgió en la década de los años 70. Se entiende por este término, el uso general de juegos digitales y tecnologías con fines más allá del entretenimiento.

Por otra parte, otros investigadores destacan que la gamificación se está utilizando con mecánicas basadas en el juego, para pensar y para involucrar, motivar la acción, promover aprendizaje y resolver problemas. Diversos estudios avalan los beneficios educativos de los videojuegos; refieren sus ventajas para reforzar la comprensión lectora, el aprendizaje creativo y por descubrimiento y, el aumento de la atención y el interés (Rico y Agudo, 2016; Slovaček, Zovkić y Ceković, 2014). En realidad, los entornos virtuales jugables brindan un inmenso potencial para el desarrollo de diferentes contenidos y competencias, ya que permiten configurar contextos de gran dinamismo estratégico y comunicacional, llenos de entretenimiento, atractivos y facilitadores de la interacción, lo que sin duda puede tener una aplicación práctica y educativa en la etapa de educación primaria. Relevantes investigadores consultados y ya citados en este estudio destacan la mejora de los procesos de aprendizaje con la inclusión del juego en las aulas, detallando las siguientes ventajas:

- Es un elemento motivador y favorecedor
- Permite un entretenimiento educativo
- Propicia simulación de situaciones
- Potencia habilidades de resolución de problemas
- Incrementa la socialización y la cooperación
- Permite trabajar valores
- Aumenta la concentración
- Facilita la retroalimentación inmediata
- Mejora la autonomía personal
- Facilita la relación profesor-alumno.

Se trata de una herramienta multi-zona y multitarea que mejora la interconexión de los contenidos. El 30,9 % de los docentes de primaria en España reconoce haber utilizado los juegos interactivos en la enseñanza, sobre todo en materias como las matemáticas, ciencias y lengua castellana. Por otra parte, el 79,2 % del profesorado cree que la gran capacidad de enseñanza de los juegos interactivos y su introducción en el aula puede funcionar como un método de enseñanza estimulante. Sin embargo, no suelen emplear estos recursos, debido a la falta de información, formación y orientación con respecto a las posibilidades de aplicación didáctica de los juegos interactivos en los procesos de enseñanza-aprendizaje (75,9 %).

Se considera que debería haber más apoyo de la administración pública para proporcionar recursos, formación y facilitar la realización de este tipo de actividades (64,4 %). En general, los centros no están adaptados para este tipo de actividad (63,4 %). En este sentido, es esencial destacar la necesidad de promover una adecuada formación inicial en TIC en los futuros docentes. En este sentido, Van Eck (2006) establece tres aspectos que sintetizan las posibilidades y tipologías de empleo de la gamificación en el aula:

a) El uso de títulos comerciales, que son juegos motivadores y atractivos que se puede utilizar con fines educativos, pero que requieren maestros/as capacitados y de una planificación curricular para no perder de vista el enfoque pedagógico.

b) Los *serious games* o juegos serios, están especialmente desarrollados para educar, formar e informar
c) Los juegos construidos por los propios estudiantes, que desarrollan habilidades de resolución de problemas, la programación y el diseño del juego.

La gamificación, por lo tanto, se encuentra alineada con la filosofía del constructivismo y el aprendizaje competencial, ya que permite al jugador construir su propia comprensión del mundo (Michael y Chen, 2005). Como ya se ha comprobado en diversos estudios, como el de Arnab, Lim, Carvalho, Bellotti, de Freitas, Louchart, Suttie, Berta y De Gloria (2015), gracias a un juego de estas características, un estudiante puede desarrollar actitudes positivas hacia los contenidos y puede mostrar un mayor interés, permitiendo el trabajo de competencias específicas; sin embargo, todavía se necesita un sólido mapa de competencias, la identificación de buenas prácticas y un repositorio actualizado y actualizable de juegos digitales educativos.

**Experiencias de gamificación con Minecraft EDU**

**MinecraftEdu (http://minecraftedu.com)** es una versión educativa que responde al modelo *Sand box*, con su propia comunidad educativa, compuesta por maestros y programadores. Cuenta con un conjunto de herramientas específicas para el desarrollo de actividades educativas dentro del ambiente personalizado. La versión educativa *Minecraft Education Edition* aportada por Microsoft, también ofrece opciones y herramientas en este sentido.

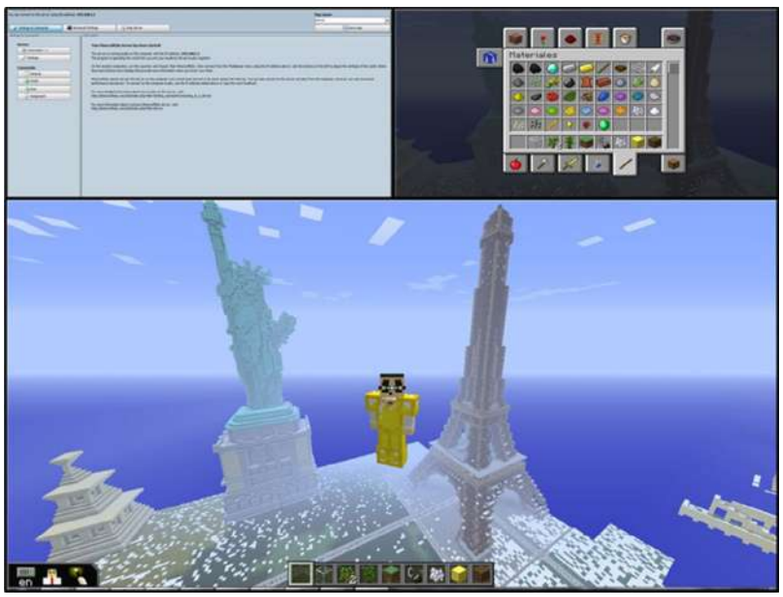
En la investigación dirigida por Sáez-López, Miller, Vázquez-Cano y Domínguez-Garrido (2015) se analiza el uso pedagógico de la aplicación MinecraftEdu. Varios maestros diseñaron unidades y desarrollaron proyectos para trabajar con este programa.

MinecraftEdu es un esfuerzo de colaboración de un equipo de educadores y programadores en los Estados Unidos y en Finlandia, en colaboración con Mojang AB en Suecia. La aplicación es asequible y accesible para escuelas de todo el mundo.

Los videojuegos en educación pueden ser integrados en los planes de estudio desde enfoques activos que promueven la interacción dinámica entre los jugadores y la historia, entre la acción y la comprensión (Barab, Gresalfi, Dodge e Ingram-Goble, 2012). Sin embargo, MinecraftEdu es un mundo virtual abierto en el que no hay ninguna trama o historia, pues el estilo *sand box* deja plena libertad para explorar. En este sentido, se puede crear, descubrir y experimentar en este ambiente de inmersión, en colaboración con los compañeros y tutorizado por el profesor, que también tiene un avatar en este mundo (Figura 2).

**Figura 2**

*Entorno MinecraftEdu*



A través de una conexión de área local (LAN), docentes y estudiantes se conectan y entran en este mundo inmersivo en la clase. El profesor diseña la unidad y puede preparar las asignaciones que los estudiantes deben desarrollar dentro de este entorno. Las posibilidades de interacción, exploración y descubrimiento son numerosas. Este *mod* está diseñado para dar un control total al docente en este mundo virtual. Se aplica por una unidad titulada 'Historia y Arquitectura', que presenta contenidos sobre las civilizaciones antiguas y edificios en estos períodos, incluyendo la Pirámide de Chichen Itza, el Coliseo Romano, el Panteón de Roma y edificios medievales.

El objetivo del mencionado estudio es analizar el beneficio pedagógico de uso de la aplicación MinecraftEdu en un contexto educativo. Se valora los resultados obtenidos con relación a la evidencia de aprendizaje, así como las interacciones y las actitudes de la comunidad escolar para la integración pedagógica de esta aplicación. A partir de la triangulación de datos, las conclusiones son las siguientes:

## 2. Conclusiones

Moshirnia e Israel (2010) no encontraron diferencias significativas entre los conocimientos adquiridos en el aula expositiva tradicional usando PowerPoint y la aplicación de la unidad con los videojuegos. El presente estudio encuentra resultados similares y, aunque no se aprecia mejoras significativas en los resultados académicos después de usar MinecraftEdu en las pruebas aplicadas y en el valor resultante de la prueba t de Student, la mayoría de los participantes destacan que MinecraftEdu mejora la creatividad; el proceso de aprendizaje es divertido, permite el descubrimiento y facilita el aprendizaje de contenido histórico.

Siguiendo esta línea, se deduce que el videojuego Minecraft favorece la motivación y que, además, sirve para la disposición al esfuerzo por conseguir las metas planteadas. El aprendizaje del funcionamiento del videojuego, a pesar de encontrar dificultades en ello, dota los aprendizajes de significado lógico y funcionalidad, gracias a un interés común a otras personas.

Los participantes creen que la aplicación del aprendizaje basado en juego es apropiada para el proceso de aprendizaje, aunque hay alguna discrepancia entre los estudiantes y los padres en algunos factores. Hay que destacar que los estudiantes sienten que con el uso de MinecraftEdu se aprovecha el tiempo en clase y que es apropiado para aplicar un aprendizaje basado en el juego.

La investigación proporciona algunas respuestas concretas; desde el marco teórico se nota que existen numerosos estudios serios e importantes que consideran el aprendizaje basado en el juego, como muy beneficioso (Barab et al, 2012; Blunt, s.f.; Barab, Sadler, Heiselt, Hickey y Zuicker, 2007; Shaffer, 2007; Squire, 2006; Steinkuehler, 2006; Young, Slota, Cutter, Creighton, Mullin, Lai, Simeoni, Tran y Yukhymenko, 2012).

Hay un consenso y un acuerdo mayoritario de toda la comunidad escolar, que reconoce los beneficios pedagógicos de MinecraftEdu, debido a varias ventajas que prácticamente todos los participantes destacaron: es una aplicación apropiada para la creación de actividades de inmersión con edificios históricos y contenidos. Este enfoque mejora la creatividad, facilita el aprendizaje a través del descubrimiento, es divertido y ofrece ventajas interactivas utilizando entornos virtuales de aprendizaje.

Las actitudes de los profesores son positivas y los estudiantes están plenamente de acuerdo con este enfoque, debido principalmente a las clases divertidas y dinámicas que les permiten ser protagonistas activos para descubrir y desarrollar contenidos y la creatividad en un mundo inmersivo.

## 3. Agradecimientos

Este trabajo se ha elaborado en el marco del Proyecto I+D+I titulado: "Gamificación y aprendizaje ubicuo en Educación Primaria. Elaboración de un mapa de competencias y recursos docentes, discentes y parentales (GAUBI)" (RTI2018-099764-B-100) (MINECO/FEDER), financiado por el Fondo Europeo de Desarrollo Regional (FEDER) y Ministerio de Economía y Competitividad de España.

## Referencias


Arnab, S., Lim, T., Carvalho, M.B., Bellotti, F., de Freitas, S., Louchart, S., Suttie, N., Berta, R. y De Gloria, A. (2015). Mapping learning and game mechanics for serious games analysis. *British Journal of Educational Technology, 46*(2), 391-411. http://dx.doi.org/10.1111/bjet.12113.

Barab, S., Sadler, T., Heiselt, C., Hickey, D., & Zuicker, S. (2007). Relating narrative, inquiry and inscriptions: Supporting consequential play. Journal of Science Education and Technology, 16(1), 59-82.

Barab, S., Gresalfi, M., Dodge, T., & Ingram-Goble, A. (2012). Narratizing disciplines and disciplinizing narratives. *International Journal of Gaming and Computer-Mediated Simulations, 2*(1), 17-30. 10.4018/jgcms.2010010102

Blunt, R. (s.f.). Does game-based learning work? Results from three recent studies. http://www.rickblunt.com/blunt_game_studies.pdf

Michael, D., & Chen, S. (2005). *Serious games. Games that educate, train and inform*. Cengage Learning PTR.

Moshirnia, A.V., & Israel, M. (2010). The Impact of distinct information delivery systems in modified video games on student learning. *Journal of Interactive Learning Research, 21*(3), 383-405.

Rico, M.M. y Agudo, J.E. (2016). Aprendizaje móvil de inglés mediante juegos de espías en Educación Secundaria. *RIED, Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 19*(1), 121-139.

Sáez-López, J.M., Miller, J., Vázquez-Cano, E., & Domínguez-Garrido, M.C. (2015). Exploring Application, Attitudes and Integration of Video Games: MinecraftEdu in Middle School. *Educational Technology & Society, 18* (3), 114–128.

Sáez-López, J., Sevillano-García, M., & Pascual-Sevillano, M. (2019). Application of the ubiquitous game with augmented reality in Primary Education. [Aplicación del juego ubicuo con realidad aumentada en Educación Primaria]. *Comunicar*, 61, 71-82. https://doi.org/10.3916/C61-2019-06

Shaffer, D.W. (2007). *How computer games help children learn*. Palgrave MacMillan.

Slovaček, K.A., Zovkić, N., & Ceković, A. (2014). Language games in early school age as a precondition for the development of good communicative skills. *Croatian Journal of Education, Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje, 16*(1), 11-23.

Squire, K. (2006). From content to context: Videogames as designed experience. *Educational Researcher, 35*(8), 19-29.

Steinkuehler, C.A. (2006). Massively multiplayer online video gaming as participation in a discourse. *Mind, Culture, and Activity, 13*(1), 38-52. https://doi.org/10.1207/s15327884mca1301_4

Van Eck, R. (2006). Digital game-based learning: It's not just the digital natives who are restless. *EDUCAUSE Review, 41*(2), 16-30.

Young, M.F., Slota, S.T., Cutter, A., Creighton, G., Mullin, G., Lai, B., Simeoni, Z., Tran, M., & Yukhymenko, M. (2012). Our princess is in another castle: A review of trends in serious gaming for education. *Review of Educational Research, 82*(1), 61-89. 10.3102/0034654312436980

# Hacia el desarrollo de competencias docentes creativas en la Educación Superior

**Diana Milena Cabrera Getial**[1]
**Giovanni Hernández**[2]
**Diana María Guerrero Pérez**[3]

## Resumen

La transformación digital ha generado procesos disruptivos en diferentes áreas, que han cambiado la forma como las personas viven y se relacionan. La educación superior no es la excepción. En este sentido, el SENA creó el Programa de Acompañamiento Pedagógico para la cualificación de instructores denominado QAP y, para el año 2017, el Centro Lope en Pasto inició con la ejecución del programa en la fase diagnóstica, identificando la creatividad e innovación, como las principales necesidades de formación en los instructores. Por lo anterior, es importante la búsqueda del desarrollo de competencias docentes creativas para fortalecer la formación tecnológica en la Educación Superior. El objetivo de este artículo es presentar una alternativa para el desarrollo de estas competencias, bajo el paradigma cualitativo, con enfoque hermenéutico de tipo descriptivo. La definición de competencia docente creativa es muy amplia, frente a lo que se pretende demostrar en la presente investigación, pero se logró proponer una aproximación al concepto mediante el desarrollo de la estrategia *Design Thinking* a través de una etapa divergente y una convergente. En conclusión, el desarrollo de estas competencias mediante la estrategia planteada, permite propiciar espacios para la imaginación y creación de alternativas diferentes a las tradicionales.

*Palabras clave:* Aprendizaje activo; formación profesional; competencias docentes creativas.

[1]Centro Internacional de Producción Limpia – Lope (SENA – Regional Nariño). Pasto, Colombia. Correo electrónico: dmcage@misena.edu.co
[2]Universidad Mariana. Grupo de Investigación GISMAR. Pasto, Colombia. Correo electrónico: gihernandez@umariana.edu.co
[3]Centro Internacional de Producción Limpia – Lope (SENA – Regional Nariño) – Grupo de Investigación: LopeInvestigaciones. Pasto, Colombia. Correo electrónico: dmguerrerop@sena.edu.co

# Towards the development of creative teaching skills in Higher Education

**Abstract**

Digital transformation has generated disruptive processes in all areas, changing the way people live and interact. Higher education is no exception. In this sense, SENA created the Pedagogical Accompaniment Program for the qualification of instructors (QAP); and for the year 2017 the Lope Center in Pasto, began the execution of the program in the diagnostic phase, identifying creativity and innovation as the main training needs for instructors. Therefore, it is important to seek the development of creative teaching competencies to strengthen technological training in Higher Education. The objective of this article is to present an alternative for the development of these competencies, under the qualitative paradigm, with a descriptive hermeneutical approach. The definition of creative teaching competence is very broad compared to what it is intended to demonstrate, but an approach to the concept was proposed through the development of the Design Thinking strategy through the divergent and convergent stages. In conclusion, the development of these skills through the proposed strategy allows promoting spaces for imagination and creation of different alternatives to the traditional ones.

*Keywords:* Active learning; vocational training; creative teaching competencies.

# Rumo ao desenvolvimento de competências pedagógicas criativas na Educação Superior

**Resumo**

A transformação digital gerou processos disruptivos em diferentes áreas que mudaram a maneira como as pessoas vivem e interagem e o ensino superior não é exceção. Nesse sentido, o SENA criou o Programa de Acompanhamento Pedagógico para a qualificação de instrutores denominado QAP; para o ano de 2017 o Lope Center em Pasto iniciou a execução do programa na fase de diagnóstico, identificando a criatividade e a inovação como as principais necessidades de formação dos formadores. Portanto, é importante buscar o desenvolvimento de competências pedagógicas criativas para fortalecer a formação tecnológica no Ensino Superior. O objetivo deste artigo é apresentar uma alternativa para o desenvolvimento dessas competências, sob o paradigma qualitativo, com uma abordagem hermenêutica descritiva. A definição de competência pedagógica criativa é muito ampla se comparada ao que se pretende demonstrar nesta pesquisa, mas foi proposta uma abordagem do conceito por meio do desenvolvimento da estratégia de *Design Thinking* por meio de uma etapa divergente e uma convergente. Em conclusão, o desenvolvimento dessas competências através da estratégia proposta, permite fomentar espaços de imaginação e a criação de alternativas diferentes às tradicionais.

*Palavras-chave:* Aprendizado ativo; formação profissional; competências de ensino criativo.

## 1. Introducción

El Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA), siguiendo el modelo pedagógico cognitivo-social-humanista-constructivista, imparte formación profesional para el desarrollo de competencias laborales y, aunque no pertenece al Ministerio Nacional de Educación (MEN), la Ley 30 de 1992 menciona que, se pretende el pleno desarrollo de los alumnos y, en consecuencia, su formación académica o profesional; por lo tanto, ha iniciado un proceso de cambio en los instructores, sustentado en un proceso de investigación cualitativa, creando el Programa de Acompañamiento Pedagógico para la cualificación de instructores SENA, denominado QAP. Para el año 2017, el Centro Internacional de Producción Limpia Lope (CIPL Lope) de Pasto, Regional Nariño, inició la ejecución del programa en la fase diagnóstica, identificando la creatividad e innovación en los procesos de enseñanza y aprendizaje, como una de las principales necesidades de formación en los instructores (Escuela Nacional de Instructores Rodolfo Martínez Tono y SENA, 2016).

Es necesario detallar que, el concepto de competencia -enfoque de la formación profesional integral que imparte el SENA-, se refiere a aquellas capacidades y destrezas que el ser humano adquiere para desenvolverse en un entorno, con el objetivo de facilitar el desarrollo humano integral del aprendiz, a partir de la articulación entre lo tecnológico y lo social, como medio para el desarrollo de procesos cognitivos, procedimentales y valorativo–actitudinales para actuar crítica y creativamente en la vida. En este sentido, ser competente implica la "capacidad para interactuar idóneamente consigo mismo, con los demás y con la naturaleza en los contextos productivo y social" (Páez Luna, Cuervo y Cruz Romero, 2012, p. 42).

Por otro lado, es importante incorporar para este proceso de investigación, el concepto de competencias creativas, como aquellas habilidades y destrezas para identificar diferentes soluciones o alternativas de solución a una problemática presentada en el entorno. El resolver problemas y encontrar diferentes formas o caminos para solucionarlos es lo que se pretende desde la educación, a través de la motivación intrínseca desde el estudiante, con el acompañamiento del docente.

Estrategias como *Design Thinking*, han sido aplicadas en otros campos profesionales con gran éxito, como una herramienta para lograr el objetivo de fomentar competencias creativas docentes en la solución de problemáticas reales cercanas tanto a entornos productivos como sociales, políticos, económicos y humanos.

Para definir competencia, se cita diferentes autores y posturas que han estructurado definiciones, tipos y clasificaciones aplicadas a los modelos educativos del siglo XXI que, a nivel mundial han sido trabajadas con el objetivo de que el estudiante adquiera competencias o desempeños (actuación en la realidad) adquiridos como una combinación de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que facilitan la incursión en diferentes campos de aplicación; en este caso, se toma aspectos relacionados con la formación del ser humano, desde el campo de la educación.

Frente al cuestionamiento ¿Qué competencias debe tener un docente para afrontar los cambios y retos que la modernidad exige?, Aldape (2008) plantea la necesidad de que el docente adquiera competencias que le permitan desenvolverse en diferentes escenarios eficiente y efectivamente, indiferente al tipo de trabajo y actividad que realiza, además de enfrentar a personas de manera integral para facilitar el conocimiento porque, finalmente, el 'deber ser', es enseñar.

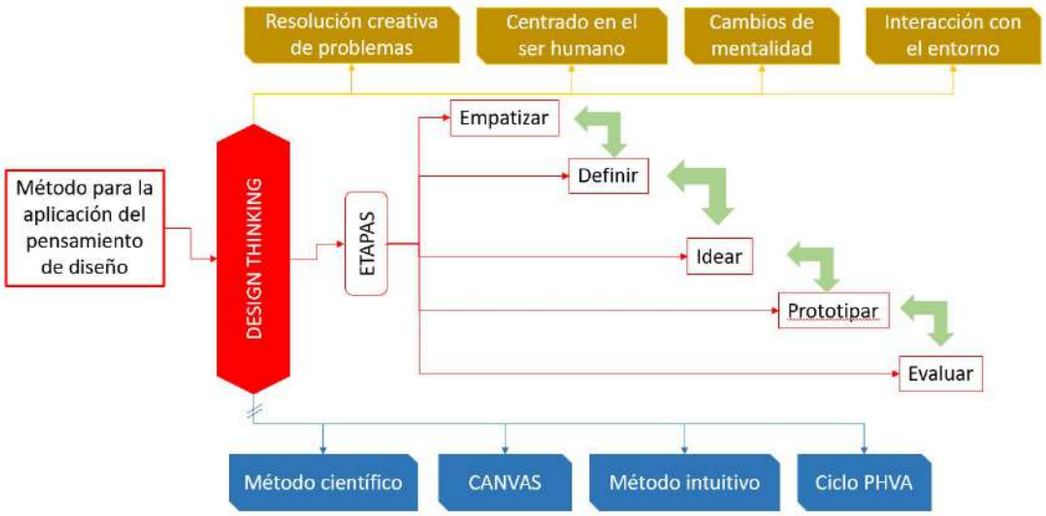
Fijel (2009) y Adalpe (2008) refieren que, para tener éxito, es importante el desarrollo de competencias de tipo académico para la solución de problemas, el manejo de grupos, la utilización de tecnologías para el aprendizaje, la visión sistémica y la toma de decisiones que permitan el dominio del conocimiento, de acuerdo con la especialidad o profesión; además, se debe tener competencias administrativas para el manejo de las actividades que demande la institución, desarrollando el pensamiento estratégico, la creatividad, planeación y coordinación; finalmente, el docente de hoy requiere el desarrollo de competencias humano-sociales que representan las capacidades para el trabajo en comunidad (estudiantes, compañeros, padres de familia, etc.) para facilitar procesos de concertación o de mediación.

Por otra parte, *Design Thinking* es una manera de resolver problemas reduciendo riesgos y aumentando las posibilidades de éxito; empieza centrándose en las necesidades humanas y, a partir de ahí, observa, crea prototipos y los prueba y, consigue conectar conocimientos de diversas disciplinas (Torres, Badillo, Valentín y Ramírez, 2014).

El *Design Thinking* se desarrolla en cinco etapas: empatizar, definir, idear, prototipar y evaluar (Ver Figura 1).

**Figura 1**

*Mentefacto del concepto Design Thinking*




*Design Thinking* es un método que ha adquirido relevancia desde 2005 y es aplicado principalmente al mundo de los negocios, desde 2008. Según Tim Brown, profesor de la Universidad de Stanford (citado por Serrano y Blázquez, 2016), se trata de un proceso que parte de la forma de actuar y sentir de los diseñadores, para alinear las necesidades de las personas con lo que es tecnológicamente factible, pero sin omitir la viabilidad para que agregue valor al cliente; es un proceso participativo que fomenta la creatividad y la toma de decisiones; es un cambio de paradigma que las empresas han utilizado para buscar nuevas soluciones a los problemas, además de facilitar activar las inteligencias múltiples.

Una característica fundamental de *Design Thinking* es la posibilidad de propiciar en el ser humano, la capacidad de adaptarse, cambiar, reaprender, aprender y desaprender, pretendiendo resolver problemas. Estas acciones le permiten hacer uso de diferentes tipos de inteligencias (Serrano y Blázquez, 2016).

La aplicación del método *Design Thinking* se ha realizado en diferentes establecimientos de educación; en Barcelona, el colegio religioso Montserrat es pionero en este modelo educativo e introdujo la teoría de las inteligencias múltiples a su proyecto educativo en 1984, diseñando un modelo educativo que facilita que los estudiantes mejoren su capacidad de afrontar retos y proponer alternativas de solución, demostrando que el ser humano debe desarrollar las inteligencias integrales y reconociendo que el aprendizaje se da de manera y a ritmos diferentes; es decir, con estilos de aprendizaje englobados en la inteligencia integral (Del Pozo, 2011).

Para el desarrollo del método *Design Thinking*, es importante emplear una inteligencia menos utilizada pero muy popular, como la inteligencia emocional, definida por Goleman (1998) como la forma de interactuar con el mundo, teniendo en cuenta los sentimientos y el manejo de habilidades como el control de los impulsos, la motivación, la perseverancia y la empatía.

## 2. Metodología

La investigación se desarrolló bajo el paradigma cualitativo, con la pretensión de identificar y profundizar sobre los diferentes sentidos y significados que se tiene acerca de las competencias docentes creativas. El enfoque utilizado fue hermenéutico, porque buscó comprender e interpretar las diferentes aproximaciones a la conceptualización de competencias docentes creativas, a través de una percepción integral, pero respetando su naturaleza y diversidad. El tipo de investigación fue descriptivo e interpretativo, por cuanto hizo un estudio documental con el fin de revelar los significados que se aproximan a la definición de competencias docentes creativas, con el fin de proponer un camino para desarrollarlas dentro del ámbito universitario.

Las preguntas que guiaron esta investigación fueron:

- RQ1. ¿Cuáles son las diferentes concepciones que se tiene sobre competencias docentes creativas?
- RQ2. ¿De qué forma se puede desarrollar competencias docentes creativas en la educación superior?

La técnica de recopilación de información utilizada para el desarrollo de este estudio fue la revisión documental. Las categorías analizadas fueron: Competencia, Tipo, Clasificación y Estrategia.

## 3. Resultados

A continuación, se presenta los resultados que dan respuesta a los interrogantes planteados.

### A. Concepciones sobre competencias docentes creativas

El concepto y aplicación de competencias en educación surge a partir del siglo XXI. A nivel mundial se ha trabajado con el objetivo de que el estudiante adquiera competencias o desempeños (actuación en la realidad), adquiridos como una combinación de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que facilitan la incursión en diferentes campos de aplicación; en este caso, se toma aspectos relacionados con la formación del ser humano, desde el campo de la educación; por ello, hoy se habla de las ideas que se tiene para ejercer la profesión docente (Hernández, 2012) y la formación, basadas en competencias profesionales docentes; su concepto cobra importancia a inicios del año 2000; surge a partir de las transformaciones sociales y económicas, con la necesidad de responder en un campo laboral competitivo, evidenciando el cambio de enseñanza impartida por el docente, a un aprendizaje constructivista con la participación del estudiante (Rodríguez, 2007).

Zabalza (2016) define las competencias docentes, como un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que habilitan a una persona para ejercer la profesión docente; es decir, trasciende de la concepción que sostiene que únicamente se requiere del conocimiento específico. Esta concepción simple, involucra dos dimensiones: la primera obedece como el deber ser del docente universitario y la segunda, se orienta a lo que debe hacer.

Mas Torelló (2012) plantea que no se puede separar el concepto de competencias docentes del contexto sobre el cual gira. Por el momento, las Instituciones de Educación Superior (IES), están inmersas dentro de las políticas y marcos que propician y propenden por la calidad. En este sentido, Mas Torelló (2012) sugiere que, la innovación docente es un elemento necesario para alcanzar la calidad y la mejora continua de las funciones sustantivas de las IES.

Medina, Domínguez y Ribeiro (2011) muestran cómo el docente universitario ha estado centrado en realizar una actividad pedagógica orientada al conocimiento, necesario pero cada vez más globalizado y abundante; no obstante, consideran que es insuficiente para dar respuesta a los nuevos retos de la sociedad del conocimiento, los nuevos requerimientos y desafíos del desempeño del ejercicio profesional, todos estos, propiciados por los cambios culturales, el avance y uso de la tecnología.

Por lo tanto y, teniendo en cuenta la evolución y madurez del concepto de competencias docentes, es pertinente y apropiado establecer que las 'competencias docentes creativas' representan un elemento conceptual mediador en el proceso de enseñanza y aprendizaje, integrando un conjunto de parámetros relacionados con la calidad de la función docente.

Por otra parte, Hernández, Alvarado y Luna (2015) colocan a la creatividad, como la actividad de generar nuevas ideas mientras que, en la innovación descansa la responsabilidad de implementarlas. Hernández (2012) asume la creatividad, como una habilidad de pensamiento compleja, donde se identifica problemas a partir de los cuales se plantea hipótesis, con el fin de sugerir alternativas de solución a los problemas; en este proceso, -expresa-, convergen dos dimensiones: la fluidez y la flexibilidad. Con la primera, se genera ideas; y la segunda permite definir, redefinir o abandonar el orden usual de los modelos para encontrar nuevas disposiciones. Sin embargo, el resultado de este proceso conlleva ideas nuevas, originales, no convencionales, pero productivas.

Por lo tanto, se puede relacionar la creación de ideas poco convencionales pero productivas, con el desarrollo del pensamiento divergente o lateral. Según De Bono (1999), los seres humanos tienen la capacidad de resolver problemas de diferentes maneras, usando la imaginación y la intuición, que facilitan explorar diferentes dimensiones en la forma de asociar ideas; la define como la técnica que permite la resolución de problemas indirectamente y con un enfoque creativo; por esta razón, es importante la fluidez con la que se genera nuevas propuestas, acertadas o no, pero que cobran importancia, porque no se descarta ninguna posibilidad de solución.

Para este trabajo resultó relevante asumir al pensamiento divergente, como una fuente de aprendizaje que potencia la creatividad, llegando a tomar decisiones diferentes a las esperadas. De Bono (1999) plantea que este tipo de pensamiento lleva a las personas a ser más propositivas, a asumir diferentes roles, a ser positivas y entusiastas, de modo que, las llamadas 'dificultades', fácilmente son transformadas en oportunidades (Hernández et al., 2015).

La relación directa que se plantea entre pensamiento divergente y creatividad es un complemento pertinente para que, junto con el pensamiento lógico o lineal, se incremente la posibilidad de que el docente fortalezca su práctica y se le facilite el diseño de propuestas novedosas que puedan ser transmitidas a quienes se pretende formar (Galvis, 2007).

Se puede llegar a una aproximación del concepto de competencias docentes creativas, como aquellas habilidades y destrezas que, a través del uso del pensamiento divergente, asociativo o lateral, logran identificar alternativas de solución a una problemática presentada en un contexto real propuesto desde un proceso de formación, que utiliza diferentes didácticas para alcanzarlas. Las competencias docentes creativas permiten integrar y activar a conciencia, todo tipo de recursos cognitivos; esto es, informaciones y saberes para enfrentar diferentes situaciones.

Las competencias docentes creativas pueden ser observadas a través de desempeños como: propiciar situaciones de aprendizaje de acuerdo con los objetivos de formación o intencionalidad formativa; identificar problemas o necesidades del entorno y, plantear soluciones pertinentes y toma de decisiones, a partir de situaciones en escenarios reales y, hacer uso de estrategias no tradicionales.

Según Hernández, Jiménez y Rodríguez (2018), las competencias docentes creativas tienen una función orientada a la resolución de problemas y a la capacidad de identificar las necesidades del entorno; entonces, el docente, para alcanzar unos desempeños o resultados de aprendizaje que le permitan o faciliten apropiarse de ellas, debe ser orientador frente a la toma de decisiones, utilizando estrategias que se alejan o se distancian de lo tradicional.

### B. Desarrollo de competencias docentes creativas en la Educación Superior

La creatividad es básica en todos los ámbitos; el pensamiento creativo permite la búsqueda de alternativas y oportunidades; puede ser entendido como la capacidad de pensar, imaginar y actuar de manera diferente. Ser creativo implica aportar un nuevo significado o finalidad a una labor; encontrar nuevos usos, resolver problemas e incorporar valor (Schnarch, 2012).

De acuerdo con Serrano y Blázquez (2016), las competencias creativas pueden ser desarrolladas desde la composición de un sistema, considerando al *Design Thinking* como un método que permite innovar en cualquiera de los ámbitos de la vida. Sugieren empezar centrándose en las necesidades y motivaciones humanas y, a partir de éstas,

observar, visualizar ideas, crear prototipos y probarlos, antes de emplear muchos recursos en su desarrollo; y, terminar implementando las mejores soluciones. Este método es el resultado de un proceso participativo que consigue conectar conocimientos de un grupo interdisciplinario, para llegar a una solución que cuente con las siguientes características: humanamente deseable, técnicamente factible y económicamente viable.

La metodología *Design Thinking* es una de ellas; emplea la capacidad de identificar necesidades y entrega soluciones a partir del diseño y prototipado de las mismas, desarrollando las cinco fases (Hernández, 2017):

- Empatizar: permite entender y comprender los sentimientos que otros experimentan; definir los sentimientos antes detectados e identificar el problema principal fomentando los aspectos positivos antes que los negativos, propiciando una visión empática en la búsqueda de soluciones.
- Definir: especifica los sentimientos antes detectados e identifica el problema principal. Es importante que, a través de este proceso, se use un lenguaje positivo, significativo, que pueda traducirse en acción.
- Idear: se genera ideas, formas nuevas y diferentes de buscar soluciones a un problema, además de contemplar lo que los demás van aportando desde su punto de vista, teniendo siempre en cuenta que no hay una única manera correcta de llegar a una gran idea.
- Prototipar: se elabora una solución al problema, pero puede ser cambiado, alterado, re-evaluado y recreado muchas veces, con base en las necesidades de la persona que tiene el problema, facilitando el reconocimiento del fallo, como parte del aprendizaje y observando que es natural cometer errores.
- Evaluar o testear: durante esta fase, la empatía desempeña un papel clave: identifica cómo la solución ideada impacta en la persona que tiene el problema.

Para el proceso de formación profesional integral, cuyo enfoque por competencias permite que este concepto sea integrado a través de la investigación pedagógica en curso, se ha evidenciado que toda actividad que implique el uso de procesos creativos, innovadores y que puedan ser construidos o prototipados (testeados) como *Design Thinking*, facilita llegar al aprendizaje significativo, apropiando prácticas pedagógicas acertadas y con soluciones reales.

La resolución de problemas como estrategia didáctica en los procesos de enseñanza se ha venido validando y aprobando con éxito; para este caso, hace parte de la fase de definición. Después de empatizar e identificar problemáticas del sector productivo, es importante identificar la principal necesidad que requiere ser atendida. La propuesta invita a ser dinámicos y a tener diferentes formas de diagnosticar y de resolver problemáticas en entornos reales; y, además, a encontrar mecanismos para generar empatía con la comunidad educativa y el sector productivo que requiere ser beneficiado.

## 4. Conclusiones

La dinámica que se viene presentando en una sociedad basada en el conocimiento genera retos y desafíos a los docentes universitarios e invita a desarrollar competencias docentes creativas; es un camino o forma que permite innovar en la educación.

Existen diferentes estrategias y técnicas para potenciar la creatividad y la innovación de las practicas pedagógicas. *Design Thinking* resulta una forma o un camino valioso y de fácil aplicación, que se puede utilizar para transformar el quehacer del instructor SENA, por ser diferente, motivante, agradable e impactante en el diseño de actividades de aprendizaje.

Para el estudiante de hoy, es importante que el docente logre alinear las necesidades de aprendizaje y el contexto que enmarca la formación profesional integral. *Design Thinking* es una forma que fomenta el trabajo colaborativo, la resolución de problemas, la generación de nuevas alternativas, la toma de decisiones, el desarrollo de prácticas experienciales; en sí, pone en juego un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que pueden hacer la diferencia, al momento de ser un docente competente y creativo (Serrano y Blázquez, 2016).

## Referencias


Aldape, T. (2008). *Desarrollo de las competencias del docente: Demanda de la aldea global del siglo XXI*. LibrosEnRed.

Congreso de la República de Colombia. (1992). Ley 30 de 1992 "por la cual se organiza el servicio público de la educación superior". https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-86437.html

De Bono, E. (1999). *El pensamiento lateral. Manual de creatividad*. Editorial Paidós.

Del Pozo, M. (2011). *Inteligencias múltiples en acción*. Tekman Books.

Escuela Nacional de Instructores Rodolfo Martínez Tono y Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA). (2016). QAP Programa de acompañamiento pedagógico para la cualificación de instructores SENA. Informe de Resultados Fase Diagnóstica. Centro de Diseño y Metrología. https://repositorio.sena.edu.co/bitstream/handle/11404/4499/diseno_metrologia.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Fijel, J. (2009). Competencias clave para el aprendizaje permanente. https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-210023.html

Galvis, R. (2007). El proceso creativo y la formación del docente. *Laurus, 13*(23), 82-98.

Goleman, D. (1998). *Working with emocional intelligence*. Bantman Editorial.

Hernández, G. (2012). *Creencias docentes sobre la importancia de la didáctica en la orientación de la enseñanza del primer curso de programación de computadoras* [Tesis de Maestría, Universidad de Nariño]. http://sired.udenar.edu.co/979/

Hernández, I., Alvarado, J.C. y Luna, S.M. (2015). Creatividad e innovación: competencias genéricas o transversales en la formación profesional. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte,* (44), 135-151.

Hernández, J., Jiménez, Y.I. y Rodríguez, E. (2018). Desarrollo de competencias de pensamiento creativo y práctico para iniciar un plan de negocio: diseño de evidencias de aprendizaje. *RIDE, Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo, 9*(17), 314-342.

Hernández, V. (2017). *Aprender Disoñando. Feeling en el aula. Design Thinking como herramienta para el aprendizaje por proyectos*. Gobernación de Nariño.

Mas Torelló, Ó. (2012). Las competencias del docente universitario: la percepción del alumno, de los expertos y del propio protagonista. *Revista de Docencia Universitaria, 10*(2), 299-318.

Medina, A., Domínguez, M.C. y Ribeiro, F. (2011). Formación del profesorado universitario en las competencias docentes. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana, 13*(17), 119-138.

Páez Luna, D.L., Cuervo, L.E. y Cruz Romero, J.E. (2012). *Modelo pedagógico de la formación profesional integral del SENA*. SENA.

Rodríguez, H. (2007). El paradigma de las competencias hacia la educación superior. *Revista de la Facultad de Ciencias Económicas, 15*(1), 145-165.

Schnarch, A. (2012). *Creatividad aplicada: cómo estimular y desarrollar la creatividad a nivel profesional*. Ecoe Ediciones.

Serrano, M. y Blázquez, P. (2016). *Design Thinking. Lidera el presente. Crea el futuro.* Editorial Alfaomega.

Torres, A.D., Badillo, M., Valentín, N.O., Ramírez, E.T. (2014). Las competencias docentes: el desafío de la educación superior. Innovación Educativa, 14(66), 129-145

Zabalza, M.A. (2016). Ser profesor universitario hoy. *La Cuestión Universitaria, 5*, 68-80.

# Más allá de la Inteligencia Emocional: didáctica y tutoría en las prácticas pedagógicas

**Juan Carlos Pacheco Giraldo**[1]

**Resumen**

Este capítulo da cuenta de algunos de los hallazgos de un estudio realizado con estudiantes de Pedagogía Infantil de una universidad de Bogotá. La visión construccionista de las emociones desplaza el enfoque psicologista de corte tradicional a la consideración de que el contexto condiciona el manejo y la expresión emocionales. Uno de los objetivos del estudio consistió en encontrar claves sobre el manejo emocional en el aula universitaria y, en especial, en la práctica pedagógica. Para tal efecto, además de aplicar y examinar críticamente el inventario de Inteligencia Emocional ICE Bar-On, se hizo una revisión documental de los micro currículos de la Práctica Pedagógica y se aplicó una encuesta a estudiantes. Los resultados más destacados llevan a pensar que, efectivamente, los pares y tutores, en las prácticas pedagógicas, tienen un papel fundamental frente al manejo emocional por parte de los profesores en formación. El examen de la Inteligencia Emocional no es suficiente y se hace necesario considerar la educación emocional en contextos de interactividad y la construcción de relaciones.

*Palabras clave:* Educación y emociones; práctica pedagógica; inteligencia emocional; educación infantil.

[1]Investigador de la Universidad Libre (Facultad de Ciencias de la Educación-Grupo IDEUL). Correo electrónico: juanpacheco88@hotmail.com; juanc.pachecog@unilibre.edu.co.

# Beyond Emotional Intelligence: didactics and tutoring in teaching practices

**Abstract**

This chapter reports some findings from a study carried out with students of Early Childhood Education from a university in Bogotá. The constructionist vision of emotions displaces the traditional psicologist approach, to the consideration that the context conditions emotional handling and expression. One of the goals of the study was to find clues about emotional management in the university classroom and, especially, in pedagogical practice. For this purpose, in addition to applying and critically examining the ICE Bar-On Emotional Intelligence inventory, a documentary review of the Pedagogical Practice micro-curricula was made and a survey was applied to students. The most outstanding results lead us to think that, effectively, peers and tutors have a fundamental role in pedagogical practices, compared to the emotional management of teachers in training. The examination of Emotional Intelligence is not enough and it is necessary to consider emotional education in contexts of interactivity and relationship building.

*Keywords:* Education and emotions; pedagogical practice; emotional intelligence; children's education.

# Além da Inteligência Emocional: didática e tutoria em práticas pedagógicas

**Resumo**

Este capítulo relata algumas das descobertas de um estudo realizado com estudantes da Educação Infantil de uma universidade de Bogotá. A visão do construcionismo das emoções desloca a abordagem tradicional do psicólogo, para a consideração de que o contexto condiciona o manejo e a expressão emocionais. Um dos objetivos do estudo foi encontrar pistas sobre a gestão emocional na sala de aula universitária e, principalmente, na prática pedagógica. Para o efeito, além da aplicação e análise crítica do inventário de Inteligência Emocional ICE Bar-On, foi feita uma revisão documental dos micro currículos de Prática Pedagógica e foi aplicado um inquérito aos alunos. Os resultados mais destacados levam-nos a pensar que, de facto, os pares e tutores têm um papel fundamental nas práticas pedagógicas, em comparação com a gestão emocional dos professores em formação. O exame de Inteligência Emocional não é suficiente e é necessário considerar a educação emocional em contextos de interatividade e construção de relacionamentos.

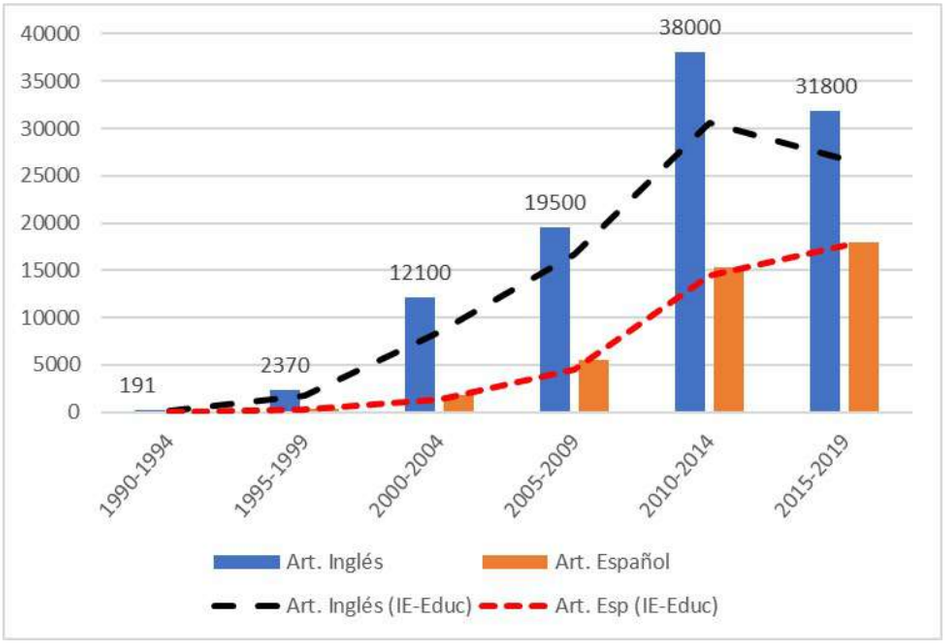
*Palavras-chave:* Educação e emoções; prática pedagógica; inteligência emocional; educação infantil.

## 1. Introducción

Ríos de tinta han sido producidos alrededor de la Inteligencia Emocional (IE) y de su aplicación a la educación. Un ejemplo se muestra con una bibliometría sencilla sobre el número de documentos aparecidos en 'Google Académico', con las palabras 'inteligencia emocional', para el periodo 1990-2019 (Figura 1). En efecto, desde la perspectiva académica, la cantidad registrada y que se puede periodizar, dado que, en efecto, la búsqueda en Google Académico arroja la cifra bruta de 374000 documentos -sin incluir patentes ni citas-, llega a la astronómica suma de 103.961. En este sentido, la relación entre 'inteligencia emocional' y 'educación' es intensa, como lo muestra la Figura 1. Conviene mencionar que, para inglés la búsqueda se hizo con los términos '*emotional intelligence*' – '*education*' y, para español, con 'inteligencia emocional' – 'educación'; la fecha de medición se hizo el 1 de septiembre de 2020. Es así como en inglés, aproximadamente, el 81 % de los artículos presenta una relación entre ambos términos, en tanto que, en español, las dos expresiones evidencian una proporción del 93 %.

**Figura 1**

*Número de documentos en Google Académico relacionados con la 'Inteligencia Emocional' y 'Educación'*




Fuente: elaboración propia basada en datos de Google Académico.

El término 'Inteligencia Emocional' (IE) surge de la psicología, con Salovey y Mayer (1990), quienes son mencionados continuamente; por ejemplo, sus apellidos son citados 38.000 veces en Google Académico y, representan una de las dos tendencias mayoritarias en el tema. Como mito fundacional, es comprensible que su texto no haya sido muy leído y debatido, a pesar de que su definición de IE se cite todo el tiempo. Una mirada al artículo original muestra cómo el concepto se construye de manera relativamente arbitraria, ya que ellos consideraban que no había un concepto teórico, el cual "está desmembrado y disperso en una diversidad de revistas, libros y subcampos de psicología" (p. 189), por lo que "esperamos revelar las implicaciones de este conjunto disperso de hallazgos que aún no han sido apreciados: que existe un conjunto de procesos mentales relacionados conceptualmente, que involucran información emocional" (p. 190).

Se trataba de armar el collage, por lo que, de manera sorprendente y arbitraria, plantearían un orden alrededor de la información emocional, con procesos mentales que incluyen "a) valorar y expresar las emociones en uno mismo y en los demás, b) regular las emociones en uno mismo y en

los demás, y c) utilizar las emociones de forma adaptativa" (pp. 190-191). El rompecabezas se ordenó a partir de estas y otras categorías arbitrarias, con base en las investigaciones psicológicas de los años 70 y 80, especialmente en las que interpretaban a las emociones de forma cognitivista, las cuales serían útiles para evaluar la situación. El artículo mostraba, igualmente, un afán por llevar la analogía de la evaluación cognitiva a una escala de medición, construyendo un instrumento similar al concepto de los test de inteligencia cognitiva, y que se denominó 'Test de inteligencia emocional'. La psicometría, pues, era una obsesión para los autores.

Así, por medio de test, la IE se constituyó en un concepto fácil de manejar, que incorporaba algunos saberes de la psicología y que, sobre todo, planteaba la flexibilidad del aprendizaje en torno a habilidades psicológicas. Pronto el concepto se vería confrontado con la tendencia de concebir a esta inteligencia bajo el perfil de 'rasgos' psicológicos, lo que llevaría a la construcción de modelos mixtos. No es posible aquí mostrar la proliferación de test (para tal efecto, véase p. ej. O'Connor, Hill, Kaya y Martin, 2019; Antonio-Agirre, Esnaola y Rodríguez-Fernández, 2017; Boyatzis, 2018; Bucich y MacCann, 2019), pero lo cierto es que ello llevaría a "conflictos espúreos respecto de la validez de las diferentes teorías o medidas" (Boyatzis, 2018, p. 1) de la IE. Asimismo lo han señalado Bucich y MacCann (2019), quienes acertadamente señalan que el rápido ascenso de la IE llevó a que múltiples equipos de investigación trabajaran en paralelo, hasta llevar

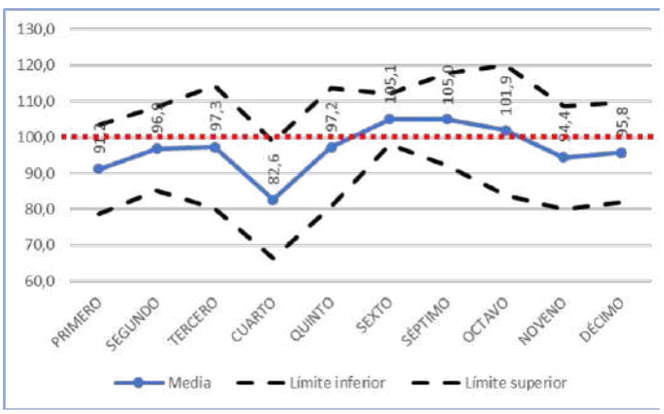
> a una confusión de resultados y hallazgos contradictorios, ya que las diferentes medidas y teorías de la IE eran tan disímiles entre sí, que parecían abarcar diferentes construcciones; un ejemplo de la falacia del francotirador, en la que los conceptos con el mismo nombre se refieren en realidad a cosas muy diferentes. (p. 59)

El estudio que aquí se realizó, aplicó a estudiantes universitarias de Pedagogía Infantil, el Inventario de Cociente de Emocional de Reuven Bar-On (ICE Bar-On), clasificado como un test mixto, en su versión de 133 ítems y normalizado para la población adulta peruana por Nelly Ugarriza (s.f.)

Los datos obtenidos llevaron a concluir que es muy posible que la formación educativa universitaria, como modelo tradicional, no impacte a la IE de las estudiantes. Para ello se buscó diferencias entre los puntajes del ICE Bar-On, tomando como referencia, los semestres académicos ordenados de primero a décimo. La hipótesis de fondo era la siguiente: a medida que se avanza en la formación profesional, la IE se incrementa. Los resultados fueron elocuentes: no se notaba diferencias incrementales entre las estudiantes de los primeros semestres frente a las de últimos semestres, lo cual se evidencia en la Figura 2.

**Figura 2**

*Cambios en el Cociente Emocional por semestre, en estudiantes del programa de Pedagogía Infantil*




Fuente: Pacheco (2021, en prensa).

La pregunta que surgió fue: ¿Por qué no impacta la formación profesional en la Inteligencia Emocional? Las posibles respuestas llevaron a hacer un examen de la prueba a partir de un caso, pero condujeron a una reflexión más amplia sobre las limitaciones del concepto. De hecho, la clave se encontró en otro sitio: como la bibliometría de arriba lo señala, el campo educativo en sí mismo daría la respuesta.

## 2. Desarrollo del tema

### En defensa del construccionismo emocional

Como ya se dijo, el concepto de IE fue desarrollado por psicólogos, quienes se fundamentaron en los estudios de los años 70 y 80 del siglo pasado. Los actuales avances investigativos comienzan a cuestionar esas

posturas. Si bien es cierto que todavía existe cierto dominio de los enfoques biologistas sobre las emociones, el construccionismo psicológico gana terreno. Más aún: con la entrada de lleno de las ciencias sociales al terreno de las emociones, el panorama cambia de manera radical.

Para ejemplificar, desde el lado de la neurociencia, los trabajos de Lindquist, Wager, Kober, Bliss-Moreau y Barret, 2012; Barrett, 2015; Clark-Polner, Wager, Satpute y Feldman-Barrett, 2016; Adolphs y David, 2018; Barrett, Adolphs y Marsella, 2019, muestran que ha fracasado el programa localizacionista de las emociones en el nivel cerebral, pues un seguimiento a trabajos durante 20 años así lo mostró.

El localizacionismo o modularidad cerebral es un paradigma que está en retirada, como lo señala Carretié (2016), dándole paso al 'procesamiento distribuido', o sea, a la conectividad funcional entre las diversas zonas del cerebro. Algo similar afirma (Fuster, 2013) especialmente, cuando estudia los flujos de proceso dentro del cerebro.

Hasta uno de los neurocientíficos pioneros en el estudio del miedo, quien en un principio habló de la amígdala cerebral como el lugar en donde se asentaba esta emoción, ha reformulado su posición, señalando que "desafiamos el punto de vista convencional que argumenta que las emociones están programadas innatamente en los circuitos subcorticales, y proponemos en cambio, que las emociones son estados de orden superior instanciados en los circuitos corticales" (LeDoux y Brown, 2017, p. 1).

Esto mismo ha sucedido con el programa de Paul Eckman y la expresión facial de las emociones (Bourdin, 2016; Barrett, 2018) y el tema es más evidente en el nivel del lenguaje, pues la polisemia no permite la identificación individual de las emociones con las expresiones lingüísticas, confrontando los esfuerzos de programas investigativos como el de Klaus Scherer (2005) en Ginebra. Este psicólogo ha propuesto un diccionario universal y transcultural de palabras emocionales, bajo el supuesto de la existencia de emociones universales, pero se ve ante grandes limitaciones cuando se enfrenta a situaciones culturales e históricas distintas al Occidente contemporáneo.

La antropología también haría su papel al introducir el relativismo cultural (Lutz y Abu-Lughod, 1990; Lutz, 1998; White, 2010; Le Breton, 2012-2013; Nelson y Russell, 2015; Bourdin, 2016) al hacer estudios en otros universos culturales no occidentales. La sociología igualmente plantearía elementos 'contextuales', con un amplio desarrollo y, que se ven reflejados en los dos tomos del *Handbook of the Sociology of Emotions* (Stets y Turner, 2006; 2014): once teorías paradigmáticas y múltibles áreas temáticas asociadas con la economía, trabajo, clase, familia, raza, género, salud mental, moral, crimen, tecnología, deporte, ciencia, etc.

La historia también tendrá su expansión con trabajos de Stearns y Stearns (1985) y con autores de este siglo, como Bourke, Rosenwein, Tausiet, Amelang, Matt o Gay (citados por Zaragoza, 2013). Serán considerados problemas del cambio histórico de las emociones, por parte de lo que se denominó la 'emocionología'. De hecho, la familia, el amor de pareja, el miedo, serán ejemplos de estudios en donde se concluye que hay cambios históricos significativos sobre el sentido de las emociones en las diversas sociedades. En la ciencia política, el estudio de las emociones también ha despegado: las pasiones políticas, las emociones de la opinión pública, el populismo, la emocionalidad de los movimientos sociales, el liderazgo, la ansiedad de los votantes, el odio hacia el otro y el amor hacia uno, el miedo y la paranoia en las relaciones internacionales y otros (Hoggett y Thompson, 2012).

Para terminar con los ejemplos, se puede nombrar a las ciencias del lenguaje, las cuales siempre tuvieron un representante del manejo emocional que fue la retórica, transformada ella misma en la publicidad contemporánea, la cual está atravesada por mucha emocionalidad, pero éstas han abordado más tardíamente el tema de las emociones. Wierzbicka (1999) habla de una experiencia humana básica; reconoce que la traducibilidad de palabras emocionales de una lengua a otra tiene grandes problemas, tema que es demostrado fehacientemente por Pavlenko (2014), cuando se aprende una segunda lengua.

La polémica continúa, como sostienen Jackson, Watts, Henry, List, Forkel, Mucha, Grinhill, Gray y Lindquist (2019) cuando, al estudiar 2.474 lenguas

habladas, proponen similitudes entre familias de idiomas (según proximidad geográfica), pero atendiendo a la valencia hedónica y la activación fisiológica, categorías éstas que son claramente psicologistas. Ciertamente, el lenguaje incide en la constitución cerebral del mundo emocional, como sugieren Brooks, Shablack, Gendron, Satpute, Parrish y Lindquist (2016): "nuestros hallazgos meta-analíticos de neuroimagen sugieren que la mera presencia vs. ausencia de palabras de emoción en una tarea, cambia la actividad cerebral emocional de manera consistente" (p. 180). Por ejemplo, Sauter (2018) afirma que el lenguaje tiene baja incidencia en la percepción de las emociones; sin embargo, hay que decir que esta autora diferencia la percepción de la post-percepción, muy en consonancia con la psicología cognitiva. De esta manera, la 'experiencia emocional' va más allá de la mera percepción y, por tanto, el construccionismo es defendible, más aún cuando el diálogo entre las áreas corticales y subcorticales van en los dos sentidos: '*top-down*' y '*bottom-up*', lo que implica, de toda forma que, el neo-córtex incide en el sistema límbico.

En conclusión, la posición construccionista de las emociones tiene fuertes sustentos investigativos, por lo que el contexto representa un importantísimo papel en la constitución emocional en los niveles subjetivos, intersubjetivos y estructurales del mundo social. Esta postura nos lleva a plantear un reexamen de los test de IE, ya que el entorno del sujeto genera intensos cambios en las características emocionales de las personas. Es tiempo de responder al 'por qué' del no impacto de la formación profesional, sobre la IE de esas estudiantes.

**Los límites del test de Inteligencia Emocional**

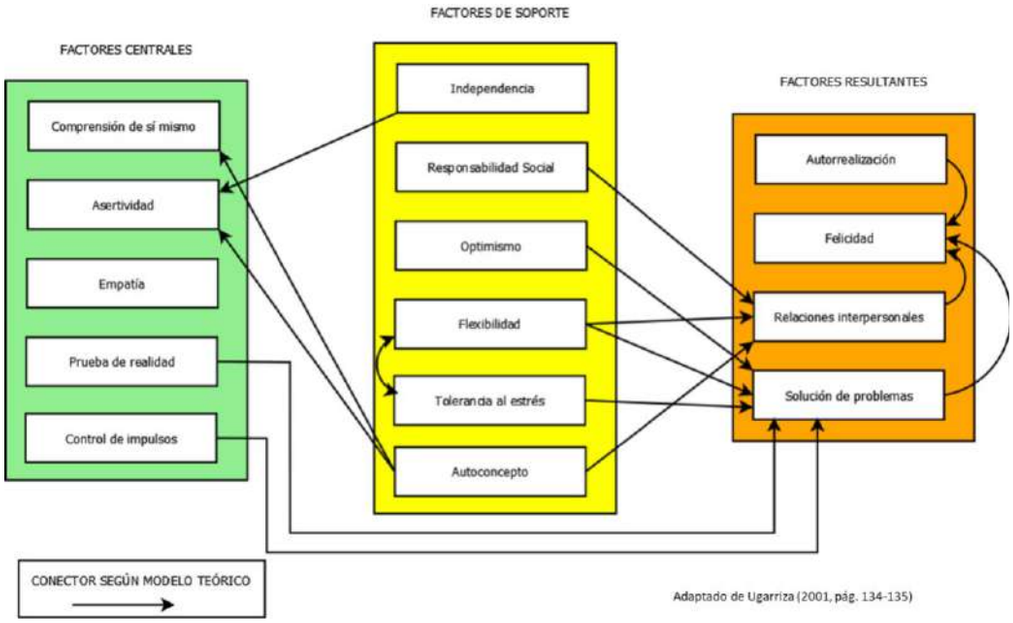
En este escrito no es posible entrar a describir la polémica entre las dos tendencias desarrolladas frente a la IE. Más bien, con los datos obtenidos en el estudio, se tratará un aspecto que es crucial: el cierre explicativo de la herramienta que mide el Cociente Emocional frente a la variabilidad de los resultados, variabilidad que necesariamente solo puede encontrarse en el contexto de las respondientes.

De modo sintético, se puede sustentar el cierre, desde dos planteamientos:

1. La varianza no explicada llega a ser de un 64,1 %; el análisis factorial realizado mostró que la variación en la IE, el factor más importante, explica tan solo el 17,1 % de la varianza. Los otros cuatro factores juntos, de un conjunto de cinco, explican un 18,7 % adicional de tal variabilidad, para un total del 35,9 %. (Pacheco, 2014). En otras palabras, la variación entre los casos para el ICE Bar-On es muy alta, no pudiendo explicar los cambios en una proporción de casi dos terceras partes, por lo que habría que ubicar tal variabilidad fuera del modelo. Hay que anotar que, la consistencia interna por el Alpha de Cronbach fue de 0,734 (Pacheco, 2021).
2. El análisis topográfico, que propone relaciones de influencia entre las diferentes subescalas, y que fue planteado por Bar-On, según Ugarriza (s.f.), constituye un sistema cerrado que no puede acudir a influencias externas (véase Figura 3).

**Figura 3**

*Análisis topográfico de la inteligencia emocional - Modelo teórico*

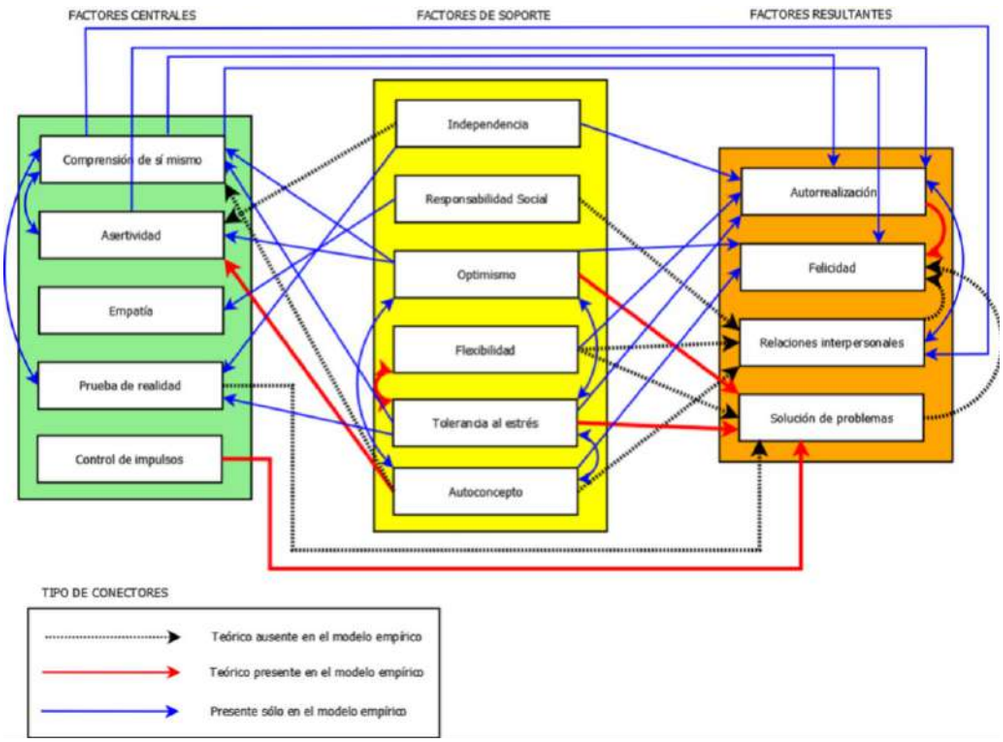



Fuente: Pacheco (2021, en prensa).

Los datos que se desprenden de la aplicación del Inventario ICE Bar-On plantean una reformulación en sus hallazgos, pero no permiten generar una explicación suficiente para tales resultados (Figura 4).

**Figura 4**

*Análisis topográfico basado en la aplicación a estudiantes de Pedagogía Infantil*




Fuente: Pacheco (2021, en prensa).

En este sentido, en primer lugar, hay fuertes discrepancias entre el modelo teórico y los hallazgos empíricos del estudio realizado y, en segundo lugar, no es factible determinar cuáles factores sociales, culturales, políticos o económicos condicionan o generan los cambios en los factores centrales o de soporte (Pacheco, 2021, en prensa). La afinidad del ICE Bar-On con dos de los cinco rasgos clásicos de la personalidad planteados por la psicología, el neurotismo y la consciencia, según Roberts, MacCann, Matthews y Zeidner (2010), hace que la explicación se oriente más hacia el naturalismo psicológico.

Corcoran y Tormey (2013) plantean serias dudas sobre la relación entre la IE y el desempeño docente. Su estudio se realizó con 352 estudiantes, señalando que esa falta de asociación se debe más bien al contexto de formación del profesorado, a la complejidad de la tarea y a la inestabilidad de la naciente identidad profesional.

El 'por qué' del no impacto había tomado otro camino: la imposibilidad del instrumento de medición de la IE para explicar la variabilidad en los resultados y su cierre teórico, conducían a visualizar la formación profesional recibida por las estudiantes, en términos de educación emocional.

**Emociones en la práctica docente de educación infantil**

Lo expuesto evidencia que existe un giro emocional en las ciencias psicológicas y sociales. Los aportes de esas ciencias sociales llevan a una ampliación del ámbito tradicional que ha tenido la psicología, trasladando mucho del conocimiento al entorno transpsicológico, al mundo social. Por ello, es posible defender una visión construccionista de las emociones.

Una revisión sobre la problemática de la educación emocional en programas colombianos que preparan a futuros profesores para la docencia y más específicamente para la educación infantil, llevó a la conclusión de que, en general, esa educación emocional no tiene asiento deliberado en los currículos universitarios, situación que se replica en otros países latinoamericanos (Pacheco, 2014), lo cual no significa que no se esté formando emocionalmente a los estudiantes. Hipotéticamente, la formación emocional se puede dar en los contextos interactivos de las clases mismas, tanto de manera formal (microcurrículos) como de manera informal.

El estudio realizado por Pacheco (2021, en prensa) hizo el examen de documentos institucionales del programa de Pedagogía Infantil de la Universidad Libre, buscando esencialmente los elementos emocionales presentes en él. El elemento más fuerte de este análisis se concentró en el análisis documental y las entrevistas a docentes de diversas asignaturas. Un interés particular tuvo el área de Práctica Pedagógica, ya que es allí en donde están concentrados los conocimientos y expectativas de las docentes en formación. Para ello se realizó entrevistas y se aplicó una encuesta a 38 estudiantes del programa y, es sobre esta práctica donde se hará la exposición a continuación, la cual se ha basado en los hallazgos del estudio.

Según el microcurrículo de séptimo semestre:

> la práctica docente se entiende como escenario formativo a través del cual se interpelan diversas imágenes y concepciones frente a infancia, adolescencia, educación, maestro, pedagogía y, desde allí, surgen interrogantes que tensionan las relaciones que mantienen entre sí, a fin de encontrar nuevos horizontes que apoyen la recontextualización del conocimiento. (Pulido, citada por Barahona y Quintín, 2013, p. 34)

Si en la práctica docente se pone en escena los conocimientos adquiridos, no se puede constatar la presencia explícita del mundo emocional en los microcurrículos respectivos. La exploración frente a la práctica misma arrojó algunos resultados interesantes:

a) El papel del tutor de práctica y del director de práctica son fundamentales a la hora de la insatisfacción frente a la profesión, ya que cuatro de cada diez de las docentes mostraron que las relaciones negativas con el tutor llevaban a tal insatisfacción. A ello se unía un factor crucial: las relaciones negativas con el director o directora de grupo también contribuían a ello. Por ejemplo, tres de cada cuatro futuras docentes notan que, en la práctica, el tutor les ha hecho 'comentarios negativos y dolorosos'.

Es interesante constatar que una de cada tres se autorregula, buscando una emoción positiva; pero, dos de cada cinco, tiene grandes dificultades para hacerlo. Sin embargo, los 'comentarios positivos' hacen que, aproximadamente, la mitad de las practicantes exprese sinceramente sus sentimientos, mientras que casi la otra mitad, a veces se muestra sincera.

b) Las futuras profesoras, en una proporción de dos a tres, valoran el apoyo emocional recibido por las tutoras a la hora de resolver problemas y entender las emociones propias, que les permite permanecer positivas en el aula o mostrar alegría ante los niños. Están menos presentes los consejos para reducir el estrés o la 'capacitación directa' para el manejo personal de las emociones.

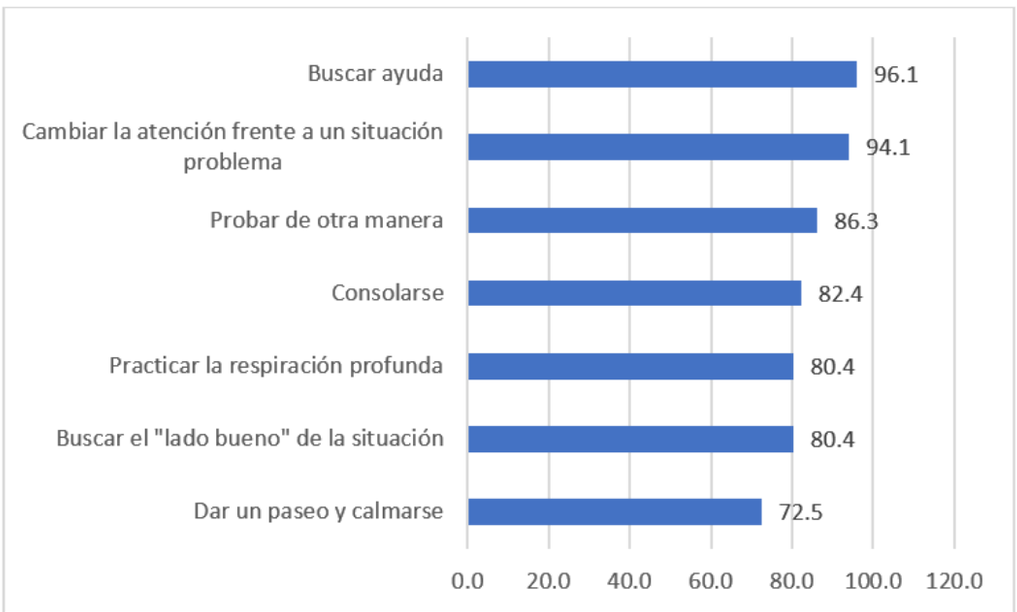
c) Lo que es cierto es que, en el momento de la práctica efectiva de octavo semestre, tres de cada cuatro estudiantes declaran haber sido capacitadas en el manejo de las habilidades emocionales: reducción del estrés y reflexiones en torno a las emociones experimentadas en el aula. Sin embargo, están relativamente ausentes los consejos para mostrar emociones positivas o de cómo manejar las emociones negativas de los pequeños.

d) De otro lado, es importante visualizar cómo las estudiantes se autorregulan frente a la presión de pares, cuando se hace la práctica, pues tres de cada cuatro han sufrido bromas groseras de sus compañeras, las cuales como víctimas en, al menos la mitad, no han podido modificar sus sentimientos negativos. De hecho, seis de cada diez, eventualmente, expresa su molestia (o no la expresa) y lo que es alarmante: solo un pequeño grupo de estudiantes (14,9 %), además de autorregular sus emociones negativas, se ha propuesto cambiarlas por emociones positivas.

e) Lo más promisorio del actuar de las docentes en formación es su reacción frente a las conductas difíciles de los pequeños, quienes promueven muy adecuados mecanismos de autorregulacion emocional (Figura 5).

**Figura 5**

*"Usted en el aula, ante situaciones difíciles, les enseña a sus estudiantes maneras de comportarse emocionalmente en cuanto a …" (aceptación de la estrategia - estudiantes 7-10 semestres)*




Fuente: Pacheco (2021, en prensa).

Esta puesta a prueba de la regulación emocional en la práctica muestra cómo dos de cada tres de las futuras maestras expresan o 'fingen' buen humor ante los pequeños, en una muestra de autocontrol que se adecúa a una profesión de alta carga emocional.

## 3. Conclusiones

Las dificultades encontradas para determinar el impacto de la educación profesional sobre la IE pueden provenir de varias fuentes: la inadecuación del instrumento de medición debido a su bajo nivel explicativo sobre la variabilidad; cierre conceptual de la prueba al concentrarse en factores endógenos al sujeto; las diversas fuentes de influencia emocional sobre las personas (historia de vida y entorno social); el incompleto diseño curricular; el ambiente escolar fraccionado; y las situaciones específicas de interrelación con los pares y docentes.

Cuando se examina el papel de las instituciones educativas sobre la educación emocional, se puede encontrar que no se plantea de manera sistemática, coherente y continua el educar a los futuros docentes en el tema emocional. Hay que recordar las experiencias SEL y RULER (Yale Center for Emotional Intelligence, 2013) en Estados Unidos, en donde la educación emocional implica una consistencia continua en el tiempo, y la construcción integral de un ambiente educativo que involucre en esa formación emocional, a estudiantes, docentes, administrativos, padres de familia y directivas. No es un simple curso el que generará el cambio, sino un currículo completo y la gestión proactiva de los diversos actores de la institución educativa. (Véanse, por ejemplo, Casel, 2018 y, Ruler, 2013).

Los currículos y microcurrículos no se constituyen en fuentes de educación emocional unificadas alrededor de la formación y, más bien, están sujetos a una aplicación dependiente del docente y de los estudiantes mismos.

Es por lo anterior que, el papel del tutor y el ambiente de la práctica pedagógica, que incluye a los pares, va a condicionar el desempeño y las expectativas de los futuros docentes. Se necesita tutores humanizados que apoyen y asesoren a los aprendices, por lo que deberán tener conciencia sobre la educación emocional que tienen que impartir a los docentes en formación, lo que incluye apoyo afectivo y enseñanza emocional. Igualmente, el ambiente amigable y de apoyo en una ética del cuidado propio y del cuidado del otro, favorecerán las actitudes y el conocimiento práctico del futuro profesor.

Finalmente, los diagnósticos basados en la IE son dudosos y, de no serlo, se constituyen en radiografías incompletas de la 'experiencia emocional'. El entorno emocional va a ser fundamental.

## Referencias


Adolphs, R., & David, A. (2018). *The Neuroscience of Emotion. A New Synthesis*. Princeton University Press.

Antonio-Agirre, I., Esnaola, I. y Rodríguez-Fernández, A. (2017). La medida de la inteligencia emocional en el ámbito psicoeducativo. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 88*(31.1), 53-64.

Barahona, S.P. y Quintín, F.R. (2013). *Aporte a la investigación: las concepciones de práctica e investigación en la Facultad de Educación de la Fundación Universitaria Panamericana* [Tesis de Pregrado, Fundación Universitaria Panamericana]. https://repositoriocrai.ucompensar.edu.co/bitstream/handle/compensar/1780/APORTE%20A%20LA%20INVESTIGACI%C3%93N%20%202013.pdf?sequence=2&isAllowed=y

Barrett, L. (2015). Ten Common misconceptions about Psychological Construction Theories of Emotion. En L. Barrett, & J. Russell (Ed.), *The psychological construction of emotion* (pp. 45-79). The Gilford Press.

Barrett, L. (2018). *La vida secreta del cerebro*. Editorial Paidós.

Barrett, L.F., Adolphs, R.A., & Marsella, S. (2019). Emotional expressions reconsidered: Challenges to inferring emotion from human facial movements. *Psychological Science in the Public Interest, 20*(1), 1-68. https://doi.org/10.1177/1529100619832930

Bourdin, G.L. (2016). Antropología de las emociones: conceptos y tendencias. *Cuicuilgo Revista de Ciencias Antropológicas,* (67), 55-74.

Boyatzis, R. (2018). The behavioral level of emotional intelligence and its measurement. *Frontiers in Psychology, 9*, 1-12. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01438

Brooks, J.A., Shablack, H., Gendron, M., Satpute, A.B., Parrish, M.H., & Lindquist, K.A. (2016). The role of language in the experience and perception of emotion: a neuroimaging meta-analysis. *Social Cognitive and Affective Neuroscience, 12*(2), 169-183. https://doi.org/10.1093/scan/nsw121

Bucich, M., & MacCann, C. (2019). Emotional intelligence research in Australia: Past contributions and future directions. *Australian Journal of Psychology, 71*(1), 59-67. https://doi.org/10.1111/ajpy.12231

Carretié, L. (2016). *Anatomía de la mente. Emoción, cognición y cerebro* (2.ª ed.). Ediciones Pirámide.

Clark-Polner, E., Wager, T., Satpute, A., & Feldman-Barrett, L. (2016). Neural finger printing. Meta analysis, variation, and the search for brain based essences in the science of emotion. En L.F. Barrett, M. Lewis, & Haviland-Jones (Ed.), *Handbook of Emotions* (4.ª ed., pp. 146-165). The Gilford Press.

Corcoran, R., & Tormey, R. (2013). Does emotional intelligence predict student teachers' performance? *Teaching and Teacher Education,* (35), 34-42. https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.04.008

Fuster, J. (2013). *The Neuroscience of freedom and creativity. Our predictive brain*. Cambridge University Press.

Hoggett, P., & Thompson, S. (2012). Introduction. En P. Hoggett, & S. Thompson (Eds.), *Politics and the Emotions. The affective turn in contemporary political studies* (pp. 1-19). Continuum International Publishing Group.

Jackson, J.C., Watts, J., Henry, T.R., List, J-M., Forkel, R., Mucha, P.J., Grinhill, S.J., Gray, R.D., & Lindquist, K.A. (2019). Emotion semantics show both cultural variation and universal structure. *Science, 366*(6472), 1517-1522.

Le Breton, D. (2012-2013). Por una antropología de las emociones. *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad*, 69-79. http://www.relaces.com.ar/index.php/relaces/article/view/208/145

LeDoux, J., & Brown, R. (2017). A higher-order theory of emotional consciousness. *Proceedings of the National Academy of Sciences, 114*(10), E2016-E2025. https://doi.org/10.1073/pnas.1619316114

Lindquist, K., Wager, T., Kober, H., Bliss-Moreau, E., & Barret, L. (2012). The brain basis of emotion: A meta-analytic review. *Behavioral and brain sciences*(35), 121-202.

Lutz, C.A., & Abu-Lughod, L. (1990). *Language and the politics of emotion*. Cambridge University Press.

Lutz, C. (1998). *Unnatural emotions. Everyday sentiments on a micronesian atoll & their challenge to Western theory.* The University of Chicago Press.

Nelson, N., & Russell, J. (2015). Universality Revisited. *Emotion Review, 5*(1), 8-15. https://doi.org/10.1177/1754073912457227

O'Connor, P., Hill, A., Kaya, M., & Martin, B. (2019). The Measurement of Emotional Intelligence: A Critical Review of the Literature and Recommendations for Researchers and Practitioners. *Frontiers in Psychology, 10*, 1-19. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01116

Pacheco (2021, en prensa). *Emociones para un nuevo mundo. Con una reflexión sobre la educación a futuros docentes de primera infancia en la Universidad.* Universidad Libre.

Pavlenko, A. (2014). *The bilingual mind: and what it tells us about language and thought*. Cambridge University Press.

Roberts, R., MacCann, C., Matthews, G., & Zeidner, M. (2010). Emotional intelligence: toward a consensus of models and measures. *Social and Personality Psychology Compass, 4*(10), 821-840. https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2010.00277.x

Salovey, P., & Mayer, J.D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality, 9*(3), 185-211. https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG

Sauter, D.A. (2018). Is there a role for language in emotion perception? *Emotion Review, 10*(2), 111-115. https://doi.org/10.1177/1754073917693924

Scherer, K. (2005). What are emotions? *Social Science Information*, 695-729. https://doi.org/10.1177/0539018405058216

Stearns, P.N., & Stearns, C.Z. (1985). Emotionology: Clarifying the History of Emotions and Emotional Standards. *The American Historical Review, 90*(4).

Stets, J. y Turner, J. (Eds.). (2006). *Handbook of the Sociology of Emotions*. https://www.springer.com/gp/book/9780387307138

Ugarriza, N. (s.f.). Adaptación y estandarización de 'BarOn ICE Adultos. Inteligencia Emocional'. https://www.academia.edu/16905879/LA_EVALUACION_DE_LA_INTELIGENCIA_EMOCIONAL

White, G. (2010). Disciplining Emotion. *Emotion Review, 2*(4), 375-376. https://doi.org/10.1177/1754073910374666

Wierzbicka, A. (1999). *Emotions across languages and cultures: diversity and universals*. Cambridge University Press.

Yale Center for Emotional Intelligence. (2013). How RULER works. http://ei.yale.edu/ruler/how-ruler-works/

Zaragoza, J.M. (2013). Historia de las emociones: una corriente historiográfica en expansión. *Asclepio, 65*(1). http://dx.doi.org/10.3989/asclepio.2013.12.

# Indicadores de comprensión lectora en estudiantes de Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Matemáticas, Humanidades y Lengua Castellana

**Constanza Balaguera Balaguera**[1]

**María Olga Herrera Becerra**[2]

**Resumen**

Este proyecto surge como parte de un estudio sobre el nivel de comprensión lectora de los estudiantes del programa de Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Matemáticas, Humanidades y Lengua Castellana, debido a los bajos resultados obtenidos en las pruebas presentadas en diferentes asignaturas, donde se observa problemas en cuanto a lectura y comprensión lectora. El estudio se centra en la caracterización de los indicadores de comprensión de lectura presentados en los estudiantes para, desde allí, proponer estrategias de solución que aporten al fortalecimiento de la comprensión lectora en la comunidad académica del Programa. El proyecto se plantea con un enfoque de investigación mixto de tipo investigación acción, donde participan los estudiantes de VII y VIII semestre del Cread Tunja. A través de diferentes instrumentos se espera identificar las debilidades presentes en la población objeto de estudio y, con el diseño de un taller, se trabajará en el fortalecimiento de la competencia lectora en los estudiantes, en los niveles literal, inferencial y crítico-intertextual. Este avance del proyecto da a conocer los resultados obtenidos en el diagnóstico, de donde se infiere la necesidad de este proyecto para brindar a los estudiantes estrategias que les permitan fortalecer la competencia lectora.

*Palabras clave:* Lectura; comprensión lectora; texto; niveles; estrategias.

[1]Magíster en Entornos Virtuales de Aprendizaje, Especialista en Entornos Virtuales de Aprendizaje, Especialista en Gestión Humana y Desarrollo Organizacional, Licenciada en Idiomas, Español-Inglés. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Tunja, Grupo SIEK. 7405626. Correo electrónico: constanza.balaguera@uptc.edu.co

[2]Magíster en Educación, Especialista en Gerencia Educativa, Licenciada en Idiomas, Español-Inglés. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Tunja, Grupo SIEK. 7405626. Correo electrónico: mariaolga.herrera@uptc.edu.co

# Indicators of reading comprehension in students of Bachelor of Basic Education with emphasis on Mathematics, Humanities and Spanish Language


**Abstract**

This project arises as part of a study on the level of reading comprehension of the students of the program Bachelor of Basic Education with emphasis on Mathematics, Humanities, and Spanish Language, due to the low results obtained in the tests presented in different subjects, where they observe problems in terms of reading and reading comprehension. The study focuses on the characterization of the reading comprehension indicators presented in the students, from there to propose solution strategies that contribute to the strengthening of reading comprehension in the academic community of the Program. The project is proposed with a mixed approach of research and an action research type, where students from the VII and VIII semesters of Cread Tunja participate. Through different instruments, it is expected to identify the weaknesses in the population under study, and, with the design of a workshop, to work on strengthening the reading competence in students, at the literal, inferential, and critical-intertextual levels. This progress of the project reveals the results obtained in the diagnosis, from which the need for this project is inferred to provide students with strategies that allow them to strengthen reading skills.



*Keywords:* Reading; reading comprehension; text; levels; strategies.


# Indicadores de compreensão leitora em alunos do Bacharelado em Educação Básica com ênfase em Matemática, Ciências Humanas e Língua Espanhola


**Resumo**

Este projeto surge no âmbito de um estudo sobre o nível de compreensão leitora dos alunos do curso de Licenciatura em Educação Básica com ênfase em Matemática, Humanidades e Língua Espanhola, devido aos baixos resultados obtidos nas provas apresentadas nas diferentes disciplinas, onde eles observam problemas em termos de leitura e compreensão de leitura. O estudo tem como foco a caracterização dos indicadores de compreensão leitora apresentados nos alunos, a partir de aí propor estratégias de solução que contribuam para o fortalecimento da compreensão leitora na comunidade acadêmica do Programa. O projeto é proposto com uma abordagem mista de pesquisa e um tipo de pesquisa-ação, onde participam alunos do VII e VIII semestres do Cread Tunja. Por meio de diferentes instrumentos, espera-se identificar as fragilidades da população em estudo e, com o desenho de uma oficina, trabalhar o fortalecimento da competência de leitura nos alunos, nos níveis literal, inferencial e crítico-intertextual. Esta evolução do projeto revela os resultados obtidos no diagnóstico, a partir dos quais se infere a necessidade deste projeto fornecer aos alunos estratégias que lhes permitam fortalecer as competências de leitura.



*Palavras-chave:* Leitura; compreensão de leitura; texto; níveis; estratégias.

## 1. Introducción

El presente trabajo de investigación surgió debido a los resultados obtenidos en las pruebas de diferentes asignaturas, en los simulacros de pruebas estandarizadas aplicados, y, debido a las debilidades detectadas por varios docentes, en la parte de comprensión de textos escritos, en estudiantes de diferentes semestres; se evidencia que la comprensión se limita al nivel literal de un texto, o sea a la información explícita y evidente, sin alcanzar a profundizar o reflexionar sobre el texto y, mucho menos, a relacionar un texto con otros, para lo cual deben desarrollar los niveles inferencial y crítico.

Por lo anterior, la pregunta que guía este proyecto investigativo es: ¿Cuáles son los indicadores de lectura que presentan los estudiantes de Licenciatura en Educación básica con énfasis en Matemáticas, Humanidades y Lengua Castellana, en modalidad a distancia de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC)? dentro del cual, en esta primera fase, se presenta los resultados que se ha obtenido hasta el momento y, luego de las etapas surtidas a la fecha, la aplicación de una prueba diagnóstica a los estudiantes de VII y VIII semestre, con el fin de conocer los logros y dificultades que evidencian en cuanto al proceso lector y la comprensión lectora.

De esta manera, la investigación se desarrolla mediante un tipo de investigación mixta, la cual, según Hernández, Fernández y Baptista (2014), representa un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación, e implican la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, lo cual llevó a las autoras a recopilar información, de modo que se pudo tener una visión amplia acerca de la problemática, pudiendo determinar así diversos factores que influyen en la comprensión lectora. El enfoque es investigación acción (IA), la cual se define como una forma de cuestionamiento autorreflexivo, llevada a cabo por los propios participantes, con el fin de mejorar situaciones de la propia práctica social educativa (Lewin, 1948).

Finalmente, es importante plantear el interés que el tema de la comprensión lectora suscita entre los docentes de las diferentes áreas y, especialmente, los del área de Lengua Castellana teniendo en cuenta que, si un estudiante comprende realmente lo que lee, podrá ir un paso adelante en el desarrollo de las actividades de las diferentes asignaturas.

## 2. Consideraciones teóricas

Si bien son innumerables los estudios realizados en torno a la comprensión lectora, donde más se evidencia las deficiencias, es en la educación superior, dado que los estudiantes poseen problemas por el bajo desarrollo de las habilidades lectoras. A continuación, se presenta algunos resultados de investigaciones realizadas para el diagnóstico de la comprensión lectora:

Echevarría y Gastón (2000) desarrollaron un estudio entre un grupo de estudiantes de primer semestre de una universidad en España, respecto a los aspectos que mayor incidencia tienen en su comprensión lectora, específicamente en textos expositivo-argumentativos, concluyendo que la captación de la superestructura, la representación de la macroestructura (nivel intratextual) y la incidencia de los conocimientos previos, son los aspectos que más afectan la comprensión inferencial y crítica de un texto, e impiden un avance rápido en el desarrollo de sus asignaturas, lo cual se convierte en un serio problema para consolidar su competencia lectora.

Arrieta y Meza (2005) mencionan la poca capacidad que los estudiantes universitarios tienen, empezando por los procesos fundamentales de comprensión de lectura, sobre todo en el nivel literal, debido al poco vocabulario que poseen y a su carencia de hábito lector, lo cual también dificulta su expresión a nivel escrito. Así mismo, el informe Tuning (2007), referido a las reflexiones e indicadores sobre educación superior en América Latina, gira en torno al desarrollo eficaz de una serie de competencias profesionales que todo alumno debe desarrollar desde su centro de formación, acorde con los requerimientos de su comunidad; propone un estudio riguroso de cada una de las competencias para desarrollar personas conscientes de su rol como verdaderos profesionales, a partir de un adecuado conocimiento de la materia en la cual se desempeñen, lo cual permite afirmar que, para llegar a ser un profesional idóneo en

cualquier campo, una de las competencias a dominar es el apropiado uso del lenguaje.

En 2017, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), realizó el Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo en América Latina y el Caribe, al cual denominó 'Aportes para la enseñanza de la lectura', y presentó una propuesta para el trabajo de la competencia lectora, mediante la cual se propuso ayudar a los estudiantes a que se enfoquen en las ideas esenciales, a establecer las conexiones entre estas ideas y a desarrollar la capacidad de explicitar lo que se ha aprendido. Como la comprensión lectora es un trabajo global y contextualizado, no parcelado, más que actividades remediales frente a los dominios que se observa como débiles, lo que se propone es una sugerencia metodológica para el desarrollo de la comprensión lectora, en busca de un lector autorregulado que experimente diversas estrategias para que, posteriormente, utilice las que le resulten eficaces.

En España, según estudio realizado por Makuc (2011) con estudiantes de primer año de universidad y, luego de aplicar diferentes pruebas respecto a las teorías implícitas sobre comprensión textual y otras sobre la competencia lectora, se pudo identificar dos aspectos importantes en la comprensión lectora de estudiantes que ingresan a la educación superior: 1) Un número importante de estudiantes no obtiene resultados satisfactorios, particularmente en el nivel de inferencia local y de aplicación, porque no logran identificar la estructura del texto; 2) El lector no utiliza los conocimientos previos adquiridos para ir más allá de la información explícita del texto y lograr una mejor comprensión y aplicación de lo leído.

Loret de Mola (2008) realizó un estudio con estudiantes y obtuvo puntajes menores al 70 %, en un texto expositivo-argumentativo, donde evidenció los menores desempeños en los niveles de comprensión literal, inferencial y crítica. Guerra y Guevara (2017), por su parte, también ejecutaron una investigación con el fin de

> Evaluar diversos niveles de comprensión lectora en estudiantes universitarios, relacionándolos con el uso de estrategias y motivación, y variables sociodemográficas y académicas. […] Los resultados indicaron promedios alrededor del 66 % de ejecución en comprensión y del 69 % en estrategias lectoras y motivación; el mayor porcentaje de alumnos dedicó entre seis y diez horas semanales a la lectura. Se obtuvo diferencias estadísticamente significativas relacionadas con el grado académico: no contar con un empleo, promedio académico, contar con beca, género de los participantes, haber presentado exámenes extraordinarios y, en especial, con el tiempo dedicado a la lectura. (p. 78)

Para la realización de esta propuesta de investigación se contempló el desarrollo de cuatro categorías teóricas: Lectura, Comprensión Lectora, Estrategias de lectura y Niveles de comprensión lectora, de las cuales en la primera etapa se trabajó dos: Lectura y Comprensión Lectora. En el momento se ha finalizado la primera fase, correspondiente al diagnóstico; y se encuentra en fase de diseño, el taller que permite fortalecer la competencia lectora en los estudiantes de Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Matemáticas, Humanidades y Lengua castellana.

**Lectura**

La lectura es una herramienta muy potente de aprendizaje: leyendo libros, periódicos o documentos, es posible aprender cualquiera de las disciplinas del saber humano. Quien aprende a leer eficientemente y lo hace con constancia, desarrolla su pensamiento; la lectura se convierte así, en un aprendizaje trascendental para la escolarización y para el crecimiento intelectual de la persona y, en uno de los ejes fundamentales del currículo, ya que es considerada "uno de los aprendizajes más importantes, indiscutidos e indiscutibles, que proporciona la escolarización" (Cassany, Luna y Sanz, 2000, p. 193).

Por tanto, la lectura, como uno de los principales instrumentos de aprendizaje, propicia el desarrollo de destrezas cognitivas como: inferir, relacionar, reflexionar y desarrollar el pensamiento crítico, entre otras, por lo cual se espera que contribuya a la formación de hombres y mujeres integrales, capaces de constituirse en ciudadanos que colaboran efectivamente en la conformación de sociedades democráticas y participativas.

La lectura es un proceso donde interactúan un lector y un texto; donde el lector, aprovechando sus conocimientos previos, llega a extraer la información de un texto, teniendo como objetivo, la construcción de su conocimiento. La lectura es de gran importancia para los individuos y se hace aún más necesaria en el hombre del mundo actual. Como dice Blay (citado por Niño Rojas, 1985) "saber leer más y mejor, es una de las habilidades más preciosas que puede adquirir el hombre moderno" (p. 24). Es indiscutible que, uno de los medios más eficaces para adquirir el conocimiento, es la lectura de textos escritos en forma constante, la cual a la vez informa, aclara y afianza un aprendizaje.

Los niños y niñas de hoy (y los adultos del mañana) deben estar capacitados para ejercer su capacidad lectora en todos los ámbitos, utilizando la lectura como una herramienta flexible y adaptable a sus necesidades de comprensión y comunicación, y no encerrada en el marco de conceptos rígidos en cuanto a qué se considera una buena lectura y qué no lo es. En la vida cotidiana, los estudiantes son lectores de distintos tipos de textos, en distintos formatos y soportes; en su experiencia, la lectura ya no está asociada solamente a la literatura o a los textos expositivos en los que se apoyan las distintas asignaturas del currículum. Los nuevos tipos de texto que han surgido de la mano del desarrollo de la tecnología, por ejemplo, exigirán una ampliación del concepto de estrategias con relación a la comprensión. Asumiendo que leer es comprender, esta comprensión va a darse en contextos cada vez más diversos, utilizando estrategias que muchas veces escaparán de lo que se considera el canon: "Leerlos de prisa, saltándonos muchísimas palabras, adelantar y retroceder en el texto, buscar solamente lo que nos interesa, dejar que queden cosas por entender, leer de pie, sentados, en el autobús, en el metro" (Cassany et al., 2000, p. 195).

En conclusión, y de acuerdo con Fons Esteve (2005), leer es el proceso mediante el cual se comprende el texto escrito y, la comprensión lectora es uno de sus procesos. Por lo tanto, a continuación, se encuentra la literatura correspondiente al concepto de comprensión lectora.

**La Comprensión Lectora**

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2011) señala que, el concepto de comprensión lectora adoptado por muchos países, es un concepto mucho más amplio que la noción tradicional de la capacidad de leer y escribir (alfabetización); en este sentido, señala que, la formación lectora de los individuos para la efectiva participación en la sociedad moderna, "requiere de la habilidad para decodificar el texto, interpretar el significado de las palabras y estructuras gramaticales, así como, construir el significado" (p. 8).

Palincsar y Brown (2004) proponen seis estrategias de comprensión lectora que favorecen la autorregulación: establecer propósitos de lectura, activar conocimientos previos, discriminar las ideas principales de las secundarias, evaluar críticamente el texto, controlar la comprensión para corroborar que se está logrando, sacar conclusiones y evaluarlas. "Estas estrategias, que facilitan la formación de un lector autorregulado, se inscriben en el trabajo de los tres momentos didácticos de la lectura: antes, durante y después" (p. 64).

Para Solé (1992), leer comprensivamente es un proceso dinámico entre el lector y el texto, proceso mediante el cual el primero intenta satisfacer los objetivos que guían su lectura y lo puede llevar a cabo con el establecimiento de conexiones coherentes entre la información que posee en sus estructuras cognitivas, y la nueva que suministra el texto.

Para mejorar el proceso de comprensión lectora de los estudiantes se hace necesario trabajar en el desarrollo de los diferentes niveles de comprensión.

## 3. Objetivos

Esta propuesta tiene como objetivo, caracterizar los indicadores de comprensión lectora presentados en los estudiantes de Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Matemáticas, Humanidades y Lengua Castellana, que se encuentran matriculados en el CREAD de Tunja.

Para lograr este propósito se desarrolló diferentes actividades que permitieron recopilar, sistematizar y presentar los avances del proyecto que se da a conocer en este documento, tales como:

- Diseño de una encuesta para identificar los logros y las dificultades en la comprensión lectora presentadas por los estudiantes.
- Aplicación de la encuesta sobre el proceso de lectura y de comprensión lectora a los estudiantes.
- Sistematización, análisis y presentación de los resultados obtenidos en la prueba diagnóstica respecto al proceso de lectura y de comprensión lectora.
- Diseño de una propuesta de taller que permita fortalecer la competencia lectora.

## 4. Metodología

Para el estudio de investigación se tendrá en cuenta el enfoque de investigación mixta. Según señalan Hernández et al., (2014), este tipo de investigación representa un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación e implica la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunta para realizar inferencias, producto de toda la información recabada (meta inferencias) y lograr un mayor entendimiento del fenómeno bajo estudio; el tipo es IA. De acuerdo con Lewin (1948), la IA es una forma de cuestionamiento autorreflexivo, llevada a cabo por los propios participantes en determinadas ocasiones, con la finalidad de mejorar la racionalidad y la justicia de situaciones de la propia práctica social educativa.

El proyecto se desarrolla con los estudiantes de Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Matemáticas, Humanidades y Lengua Castellana de la Facultad de Estudios a Distancia de la UPTC. La muestra está constituida por 93 estudiantes de los semestres VII y VIII del Cread de Tunja, quienes cursan las asignaturas de Lengua Castellana para la educación Básica Primaria y Secundaria, por ser los próximos en presentar las pruebas de Estado donde se evalúa la competencia lectora, entre otras.

La técnica utilizada en la primera fase fue una encuesta, con el propósito de establecer un diagnóstico real de las dificultades que presentan los estudiantes en cuanto al proceso de comprensión lectora. La recolección y análisis de datos se utiliza para describir actitudes, creencias, opiniones y otros tipos de información que fundamenten la necesidad de abordar la situación problema.

Teniendo en cuenta los resultados arrojados por el diagnóstico, se continúa con el diseño de una propuesta de taller que consiste en el desarrollo de diversas actividades de lectura y comprensión, cada una de las cuales se cierra con la aplicación de una prueba de comprensión lectora que evalúa los niveles de comprensión literal, inferencial y crítica, a través de la plataforma Moodle, con el propósito de medir el avance en las habilidades de comprensión lectora.

## 5. Resultados y Discusión

En la encuesta aplicada se trató temas como lectura, comprensión lectora, dificultades presentadas para la comprensión de un texto y estrategias conocidas y empleadas por los estudiantes para comprender lo que leen. A continuación, se presenta los resultados más relevantes obtenidos después de la aplicación de la prueba diagnóstica.

Ante la pregunta: Para usted, ¿qué es lectura?, los estudiantes propusieron una amplia gama de significados de acuerdo con lo que ellos piensan que es lectura, como se puede observar en la Tabla 1 y Figura 1.

**Tabla 1**

*Respuestas al concepto de lectura*

| | |
|---|---|
| Acto de leer un escrito | 2 |
| Aprendizaje y conocimiento | 66 |
| Medio para estar informado | 9 |
| Interpretar palabras | 8 |
| Conocer el mundo de las letras | 3 |
| Ideas del autor | 1 |
| Entretención | 2 |
| Hábitos | 1 |
| Medios para comunicarse | 1 |

**Figura 1**

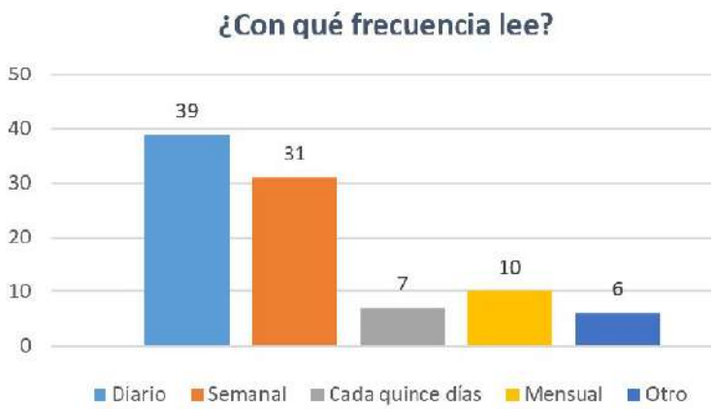
*Concepto de lectura según los estudiantes*

Dentro de las respuestas dadas por los estudiantes, la idea de lectura que predomina es su relación con el aprendizaje y el conocimiento, con un 71 %; con porcentajes importantes encontramos que es un medio para estar informado, 10 %; o, interpretar palabras, 9 %; se observa otras definiciones como, acto de leer un escrito, conocer el mundo de las letras, entretención, ideas del autor, hábitos y, medios para comunicarse, con porcentajes menos representativos.

A la siguiente pregunta, ¿Con qué frecuencia lee?, se propuso a los estudiantes varias frecuencias para que ellos escogieran la periodicidad con la que leen, desde diaria hasta mensualmente, como se puede evidenciar en la Figura 2.

**Figura 2**

*Periodicidad con la que los estudiantes leen*

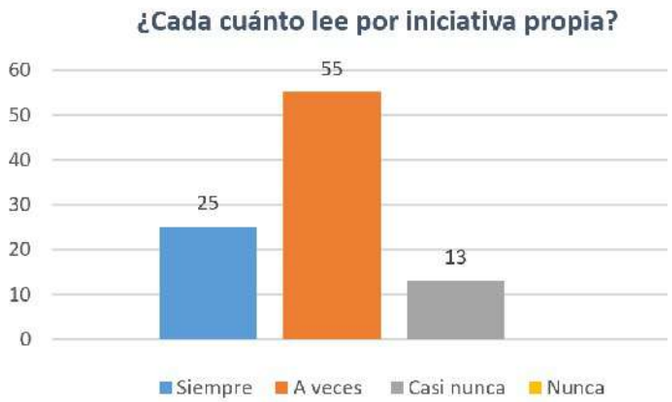



Los estudiantes encuestados, en un 42 % afirman leer diariamente; un 33 % afirma leer con una frecuencia semanal; un 11 % dice leer mensualmente y, un 7 % y un 6 % leen cada 15 días o con otra frecuencia, respectivamente, con lo cual podemos ver que el hábito de la lectura no es tan frecuente como se esperaría en estudiantes de un programa de Licenciatura que tiene, entre sus énfasis, la Lengua Castellana.

Para la pregunta: ¿Cada cuánto lee por iniciativa propia?, se empleó una escala de medición de frecuencia, representada con adverbios de tiempo, mediante los cuales los estudiantes califican la periodicidad con la que leen por iniciativa propia, como se muestra en la Figura 3.

**Figura 3**

*Frecuencia con la que los estudiantes leen por iniciativa propia*




Los estudiantes encuestados leen por iniciativa propia, a veces, como se evidencia en el 59 % de los casos, representado en 55 estudiantes, mientras un 27 % afirma leer siempre por iniciativa propia y un 14 % casi nunca lo hace, a no ser como una actividad impuesta. Esto demuestra que los estudiantes, en un 40 % aproximadamente, no sienten gusto por la lectura; por tanto, no leen si no se les solicita que lo hagan.

Continuando con el propósito de identificar los logros y dificultades de los estudiantes en cuanto al proceso de lectura, se les planteó la pregunta: ¿Considera importante identificar la idea principal de los textos que lee?, buscando determinar la frecuencia con la cual ellos reconocen la importancia de identificar la idea principal de un texto, ante lo que se obtuvo las respuestas presentadas en la Figura 4.

**Figura 4**

*Es importante identificar la idea principal del texto*

La mayoría de los estudiantes considera que, identificar la idea principal de los textos es una acción importante dentro del proceso de lectura; por ello, un 74 % afirma hacerlo siempre; un 17 % dice hacerlo casi siempre; un 6 % a veces, mientras que un 3 % nunca lo hace.

Luego, se les solicitó determinar los aspectos que más les afectan para la comprensión de un texto, frente a lo cual determinaron seis aspectos relevantes, los cuales se relaciona en la Tabla 2 y son visibilizados en la Figura 5:

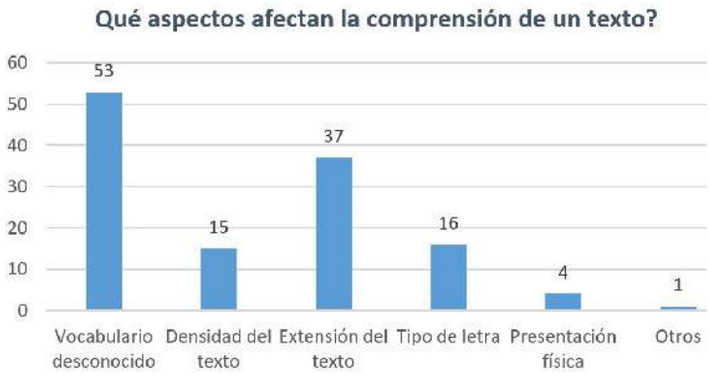
**Tabla 2**

*Aspectos que afectan la comprensión de un texto*

| Aspecto | N° de estudiantes |
|---|---|
| Vocabulario desconocido | 53 |
| Densidad del texto | 15 |
| Extensión del texto | 37 |
| Tipo de letra | 16 |
| Presentación física | 4 |
| Otros | 1 |

**Figura 5**

*Aspectos que afectan la comprensión de un texto*




Ante esta pregunta, en la Figura 6 se aprecia que los estudiantes consideran que uno de los aspectos que más les afecta en el momento de comprender un texto es el vocabulario desconocido, seguido por la extensión del texto. Sin embargo, se puede evidenciar que, factores físicos como el tipo de letra y la presentación del texto, también pueden ser relevantes al momento de comprender lo que leen.

Con la siguiente pregunta se quiso saber si otros factores como la baja motivación, interfieren en la comprensión de los textos que los estudiantes leen:

**Figura 6**

*La motivación como factor para la comprensión textual*

Los estudiantes encuestados consideran la motivación, como un factor muy importante al momento de comprender un texto; por lo tanto, el 88 % manifiesta que la falta de motivación interfiere en su proceso de comprensión lectora.

Dentro de las preguntas planteadas en la encuesta se busca que los estudiantes identifiquen algunas de las principales dificultades que tienen al momento de leer y comprender un texto, obteniendo diversidad de respuestas, como se nota en la Tabla 3.

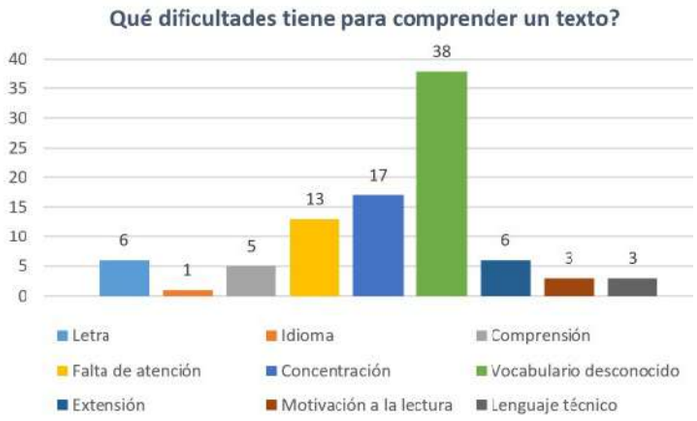
**Tabla 3**

*Dificultades para comprender un texto*

| | |
|---|---|
| Letra | 6 |
| Idioma | 1 |
| Comprensión | 5 |
| Falta de atención | 13 |
| Concentración | 17 |
| Vocabulario desconocido | 38 |
| Extensión | 6 |
| Motivación a la lectura | 3 |
| Lenguaje técnico | 3 |

**Figura 7**

*Dificultades para comprender un texto*




Dentro de las dificultades más comunes que los estudiantes expresan tener para comprender un texto (Figura 7), aparece el vocabulario desconocido, con un 41 % teniendo en cuenta que, poseer un vocabulario amplio es una de las características de los lectores hábiles, a quienes se les facilita comprender lo que leen. Se puede inferir que, los estudiantes encuestados poseen serios problemas en cuanto al proceso de comprensión, aunque aparecen aquí también, cuestiones referentes a condiciones físicas y de formación de hábitos, como la concentración y la falta de atención.

En concordancia con la pregunta anterior, se cuestionó a los estudiantes respecto a las estrategias que implementan para superar las dificultades que se les presentan para comprender un texto, y sus respuestas fueron, como se detalla en la Figura 8.

**Figura 8**

*Estrategias que implementan los estudiantes para superar las dificultades*

La Figura 8 permite evidenciar que la estrategia más implementada por los estudiantes para poder comprender un texto es la búsqueda del vocabulario desconocido, propuesta en la cual coinciden 28 de los 93 estudiantes encuestados, además de buscar un lugar donde no les distraigan de la actividad de lectura. Las estrategias propuestas se complementan con otras como: leer diariamente, releer, consultar libros e internet, indagar y buscar maneras para concentrarse.

Con la pregunta ¿Qué estrategias, para comprender un texto, le han enseñado en la universidad?, se busca que los estudiantes reflexionen sobre las prácticas y técnicas de lectura que utilizan en el momento de realizar una lectura, y que consideran han adquirido por sugerencia o guía de sus docentes en la universidad. Las respuestas son resumidas en la Figura 9.

**Figura 9**

*Estrategias para comprender un texto, adquiridas en la universidad*

Las estrategias que les han enseñado a los estudiantes en la universidad para lograr comprender un texto, van desde la elaboración de organizadores gráficos -29-, hasta aquellos que manifiestan no haber aprendido ninguna, pasando por subrayar: 21, extraer ideas principales, 18 y, elaborar resúmenes, 12 estudiantes.

Finalmente, se les pregunta si aplican o no las estrategias aprendidas en la universidad para comprender un texto, ante lo cual se obtuvo las respuestas que se relaciona en la Tabla 4 y que se visibiliza en la Figura 10.

**Tabla 4**

*Aplica estas estrategias*

| | |
|---|---|
| Sí | 70 |
| No | 9 |
| No responde | 14 |

**Figura 10**

*Aplica o no las estrategias aprendidas en la universidad*

Se puede observar que, los estudiantes responden en un 75 % que sí aplican las estrategias aprendidas en la universidad, al momento de tratar de comprender un texto, mientras un 10 % dice no aplicarlas.

## 6. Conclusiones

La encuesta aplicada como diagnóstico para identificar las dificultades que presentan los estudiantes en cuanto al proceso de comprensión lectora permitió evidenciar que existen factores y aspectos que afectan el proceso, que les impiden un buen desempeño como lectores competentes.

De acuerdo con las respuestas dadas por los estudiantes, se puede afirmar que para ellos la lectura es importante porque facilita su proceso de aprendizaje y la adquisición de nuevos conocimientos, aunque admiten tener algunas debilidades en cuanto al proceso de comprensión lectora.

Los estudiantes señalan que realizan el proceso de lectura en forma diaria o semanal en su gran mayoría; sin embargo, pocos leen por iniciativa propia, de acuerdo con lo cual podemos decir que la lectura que realizan es debida a sus actividades académicas y, en algunos casos, por imposición de los profesores.

El diagnóstico permitió evidenciar que los estudiantes, para poder comprender un texto, necesitan fortalecer estrategias como, buscar el vocabulario desconocido, leer diariamente, releer, hacer lectura en un lugar donde no se distraigan, identificar ideas principales, realizar organizadores gráficos, entre otras, con lo cual sienten que mejoran significativamente la comprensión lectora y, por ende, su rendimiento académico.

El estudio hizo posible descubrir la necesidad de implementar unas estrategias encaminadas al fortalecimiento del hábito lector y de la comprensión lectora en los estudiantes universitarios de VII y VIII semestre del programa de Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Matemáticas, Humanidades y Lengua Castellana del CREAD Tunja.

Es necesario concientizar y motivar a los estudiantes en el reconocimiento de la lectura y la comprensión, como un aprendizaje fundamental no solo para mejorar sus desempeños académicos, sino como un aspecto de vital importancia para la vida cotidiana, profesional y social.

## Referencias


Arrieta, B. y Meza, R. (2005). La comprensión lectora y la redacción en estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana de Educación, 36*(13), 1-11.

Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (2000). *Enseñar lengua* (5.ª ed.). Editorial Graó.

Echevarría, M.Á. y Gastón, I. (2000). Dificultades de comprensión lectora en estudiantes universitarios. Implicaciones en el diseño de programas de intervención. *Revista de Psicodidáctica,* (10), 59-73.

Fons Esteve, M. (2005). El papel del maestro: hacer lectores y escritores. *Infancia, Educar de 0 a 6 años,* (93), 34-39.

Guerra, J. y Guevara, C.Y. (2017). Variables académicas, comprensión lectora, estrategias motivación en estudiantes universitarios. *REDIE, Revista Electrónica de Investigación Educativa, 19*(2), 78-90.

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill / Interamericana Editores, S.A. de C.V.

Lewin, K. (1948). *Resolving social conflicts and Field Theory in Social Sciences*. Harper & Brothers.

Loret de Mola, J. (2008). Los estilos de aprendizaje de Honey - Alonso y el rendimiento académico en las áreas de formación general y formación profesional básica de los estudiantes del instituto superior pedagógico privado «Nuestra Señora de Guadalupe» de la provincia de Huancayo. *Revista Estilos de Aprendizaje, 1*(1), 201-213.

Makuc, M. (2011). Teorías implícitas sobre comprensión textual y la competencia lectora de estudiantes de primer año de la Universidad de Magallanes. *Estudios pedagógicos 37*(1), 237-254.

Niño Rojas, V.M. (1985). *Los procesos de comunicación y del lenguaje*. Ecoe Ediciones.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). (2011). *PISA: Comprensión lectora. I. Marco y análisis de los ítems*. ISEI.IVEI.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2017). Aportes para la enseñanza de la lectura. http://www.unesco.org/new/es/media-services/single-view-tv-release/news/aportes_para_la_ensenanza_de_la_lectura/.

Palincsar, A. y Brown, A. (2004). La Enseñanza para la lectura autorregulada. En Resnick, L. *Currículum y Cognición*, Aique, pp. 43-73.

Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura* (8.ª ed.). Editorial Graó.

Tuning Project. (2007). *Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina*. Publicaciones de la Universidad de Deusto.

# El aprender haciendo y la matemática en la escuela por medio de la madera

**Wilson Ancizar Galviz Alzate**[1]

**José Eriberto Cifuentes Medina**[2]

**Resumen**

Por tradición, es de conocimiento que la matemática ha sido una de las áreas que mayor rechazo han tenido los estudiantes; varios autores sugieren que, una de las causas que más repercute, es la evidente actitud con relación al método de enseñanza por parte de los profesores, en especial de aquellos que fomentan la pasividad en el estudiante, indiferentemente del nivel en el que se encuentren. Por tanto, ése es uno de los factores a los cuales apuntan las instituciones y los profesionales de la Didáctica en la matemática, para superar los obstáculos, los contextos desconocidos y el miedo que tiene el estudiante al enfrentarse con problemas en los que sufre a veces, dificultades inmediatas.

Para enmarcar este proyecto se ha elegido algunos modelos pedagógicos contemporáneos significativos, creados para la enseñanza de la matemática y la geometría, apoyados con los aportes de la teoría de la experiencia de John Dewey, los cuales se conjugan para dar como resultado, un proyecto innovador en el proceso de la enseñanza de la matemática.

La presente investigación pretende demostrar por medio de una secuencia didáctica en el grado 5° en la que, utilizando el recurso de la madera, tomando como ejercicio específico la elaboración de mesas, se puede generar un ambiente de enseñanza con didáctica efectiva para una mayor comprensión en el aprendizaje de la matemática, haciendo énfasis en los cinco pensamientos matemáticos: numérico, geométrico, espacial, aleatorio y variacional. Para ello se tuvo en cuenta el enfoque cualitativo con la línea de investigación 'Desarrollo de competencias didácticas', la cual ha permitido establecer una relación continua desde los instrumentos de evaluación con los resultados. Al finalizar el proceso de este proyecto, a los estudiantes se les evidenció por medio de las evaluaciones y la exposición final de proyectos, el afianzamiento y avance de conocimientos matemáticos, además de comprender el sentido, la importancia de la matemática, mantener la motivación y atención en cada una de las actividades planteadas.

*Palabras clave:* Didáctica; matemática; madera; proyectos.

[1]Magíster (C) en Didáctica de la Matemática; Especialista en Didáctica de la Matemática para la Educación Básica, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia; Licenciado en Pedagogía Infantil, Universidad del Tolima; Tecnólogo en procesos productivos de la madera. Docente en el Colegio Canadiense, La Estrella, Docente Hora Cátedra Universidad del Tolima. Correo electrónico: wilson.galviz@uptc.edu.co

[2]Magíster en Educación; Especialista en Pedagogía y Docencia, Fundación Universitaria del Área Andina, Especialista en Evaluación Educativa; Licenciado en Teología, Licenciado en Filosofía, Universidad Santo Tomas. Docente investigador Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Investigador Asociado (I) Convocatoria 833/2018. Correo electrónico: joseeriberto.cifuentes@uptc.edu.co

# Learning by doing and mathematics in school through wood


**Abstract**

By knowledge, mathematics has been one of the areas that generate the greatest rejection in students; several authors suggest that one of the most outstanding causes is the evident attitude towards the teaching method on the part of teachers, especially those who promote passivity in students, regardless of their level. Therefore, this is one of the factors to which the institutions and professionals of Didactics in mathematics aim, to overcome obstacles, unknown contexts, and the fear of students when facing problems in which they suffer, sometimes, immediate difficulties.

To frame this project, some significant contemporary pedagogical models have been chosen, created for the teaching of mathematics and geometry, supported with the contributions of John Dewey's theory of experience, which combine to result in an innovative project in the process of teaching mathematics.

The present research aims to demonstrate, employing a didactic sequence in grade 5 in which the wood resource is used, taking as a specific exercise the elaboration of tables, that a teaching environment with effective didactics can generate a greater understanding in the learning of mathematics, emphasizing the five mathematical thoughts: numerical, geometric, spatial, random and variational. For this, the qualitative approach was taken into account with the line of research 'Development of didactic competencies', which has allowed establishing a continuous relationship from the evaluation instruments with the results. At the end of the process of this project, the consolidation and advancement of mathematical knowledge could be evidenced in the students, in addition to understanding the meaning, the importance of mathematics, maintaining motivation and attention in each of the proposed activities.



*Keywords:*Didactics; mathematics; wood; projects.


# Aprender fazendo e matemática na escola através da madeira


**Resumo**

Pelo conhecimento, a matemática tem sido uma das áreas que geram maior rejeição nos alunos; vários autores sugerem que uma das causas mais marcantes é a evidente atitude dos professores em relação ao método de ensino, especialmente aqueles que promovem a passividade dos alunos, independentemente do seu nível. Portanto, este é um dos fatores para os quais as instituições e profissionais da Didática da Matemática apontam, para superar obstáculos, contextos desconhecidos e o medo dos alunos diante de problemas nos quais sofrem, por vezes, dificuldades imediatas.

Para enquadrar este projeto, foram escolhidos alguns modelos pedagógicos contemporâneos significativos, criados para o ensino da matemática e da geometria, apoiados nos contributos da teoria da experiência de John Dewey, que se conjugam para resultar num projeto inovador no processo de ensino da matemática.

A presente pesquisa visa demonstrar, empregando uma sequência didática na 5ª série em que o recurso madeira é utilizado, tomando como exercício específico a elaboração de tabelas, que um ambiente de ensino com didática efetiva pode gerar um maior entendimento na aprendizagem da matemática, enfatizando os cinco pensamentos matemáticos: numérico, geométrico, espacial, aleatório e variacional. Para tanto, foi considerada a abordagem qualitativa com a linha de pesquisa 'Desenvolvimento de competências didáticas', o que tem permitido estabelecer uma relação contínua dos instrumentos de avaliação com os resultados. Ao final do processo deste projeto, foi possível constatar a consolidação e o avanço do conhecimento matemático nos alunos, além de compreender o significado, a importância da matemática, mantendo a motivação e a atenção em cada uma das atividades propostas.

*Palavras-chave:* Didática; matemática; madeira; projetos.

## 1. Introducción

Es frecuente conocer las dificultades que muchos estudiantes tienen para asimilar los conceptos y adquirir las competencias matemáticas en el contexto escolar; probablemente, sea esa una de las mayores preocupaciones que tengan las instituciones para estar en la búsqueda permanente de un modelo pedagógico ideal para que sus estudiantes asimilen las matemáticas y las otras áreas del conocimiento en forma fluida y así, dar respuesta a esa necesidad. Son muchos los obstáculos que se puede encontrar; sin embargo, cada día se puede descubrir métodos y didácticas que lleven a la motivación, frente a lo cual es probable que algunos obstáculos o rechazos hacia las matemáticas, tengan relación con la percepción de verlas como algo abstracto, sin muchas conexiones con la cotidianidad; es decir, muchos se preguntan ¿para qué sirven los cálculos?, ¿en dónde tienen aplicación? Esto es, que la enseñanza de procedimientos, fórmulas, teoremas, algoritmos, sin una aplicación directa en el aula de clase, a veces no tiene sentido, ya que el estudiante no comprende la intención.

A nivel mundial, las matemáticas se relacionan con otras disciplinas. Peralta (12998) hace una descripción de cómo se puede relacionar las matemáticas con el arte y la literatura; incluso, de cómo en las obras de arte en el renacimiento se hace esa alianza. Peña-Becerril y Camacho-Zuñiga (2020) relacionan las matemáticas con las ciencias sociales, afirmando que los contextos específicos permiten una mejor comprensión de dicha área. En el caso de la relación de la madera con la matemática, no es común encontrar proyectos con secuencias didácticas que estén encaminados a fortalecer algún pensamiento matemático en particular; lo que sí es común, es hallar artículos comerciales didácticos realizados con dicho material, para favorecer en especial, la dimensión corporal y cognitiva del desarrollo infantil como el tangram, regletas de *cuisenaire*, ábacos, entre otros.

Bajo este panorama y, por medio de la modelación que realizan los estudiantes de educación básica primaria en el taller de madera, se pretende el desarrollo de una serie de actividades para relacionar diferentes temas, a fin de contribuir con el sistema educativo colombiano como una herramienta más para el proceso de enseñanza aprendizaje. Aunque la mayoría de los temas propuestos en este proyecto están dirigidos específicamente a grados tercero a quinto, es importante saber que este método permite brindar a los estudiantes de otros grados, ya sean de preescolar o de educación media, otra forma de motivación para el acercamiento o inmersión del mundo del conocimiento y la investigación.

Cuando se hace referencia a un trabajo que se pretende realizar en un taller de madera, los hechos generalmente nos llevan a pensar que allí solo se puede elaborar artículos de utilidad cotidiana o de artesanía; no obstante, son innumerables las relaciones académicas que se puede desarrollar, adecuando el aprendizaje en función de los estudiantes.

El colegio canadiense, en el año 2005, creó el taller de maderas '*Workshop*', como recurso clave para relacionar los temas de emprendimiento con la práctica, todo un desafío que dejó resultados

muy positivos para lo que se esperaba, teniendo en cuenta que esa experiencia no se conocía en el contexto colombiano y las que sí se conocía a nivel global, iban encaminadas a fortalecer el desarrollo motriz, la dimensión corporal, la coordinación óculo manual y el aprovechamiento del tiempo libre.

Para algunos padres, pensar en una práctica en un taller de maderas puede generar en su mente, el riesgo de accidentes a los cuales se pueden ver expuestos los estudiantes por su inexperiencia con el uso del tipo de herramientas que allí se utiliza, pero, la idoneidad, preparación pedagógica y profesional del docente que orienta el proceso, evita esos inconvenientes.

Son varias las experiencias significativas que se ha vivido durante los últimos diez años, después de varios intentos por lograr proyectos que se acoplen a un ambiente académico, al tiempo de ejecución, al grado de complejidad según la edad, al impacto emocional del estudiante en cuanto a la motivación para iniciar cada proyecto y la utilidad del mismo, factores fundamentales que influyen en el éxito del diseño de cada proyecto a realizar.

Los proyectos que se presenta tienen componentes con una relación directa con la modelación matemática y las secuencias didácticas, fundamentales en el proceso de la enseñanza y aprendizaje de la matemática. Para la relación de la matemática se tendrá como referencia, el método Singapur, el cual ha contribuido desde hace algunos años con el fomento de la mejor comprensión de la matemática (Juárez y Aguilar, 2018) y con respecto a la geometría, se hará énfasis en el modelo de Van Hiele (Vargas y Gamboa, 2013) con sus cinco niveles para llevar a cabo las actividades: visualización o reconocimiento, análisis, ordenación o clasificación, deducción formal, rigor.

Se espera que este proyecto, el cual ha tenido su avance en la práctica pero que, previamente, no había tenido una fundamentación en cuanto a la investigación, continúe con los lineamientos que aquí se describe y que, al mismo tiempo, sea de utilidad como referencia para las futuras investigaciones afines a este modelo.

Teniendo en cuenta la descripción del contexto anterior, se formuló la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo inciden los proyectos implementados en el taller de madera del colegio canadiense para la comprensión de las matemáticas en los estudiantes que cursan la educación básica primaria?

Desde tiempo atrás, las matemáticas se han convertido para muchos estudiantes en el 'talón de Aquiles', expresión que indica que no las comprenden y, tampoco muestran interés por compréndelas, ya que la educación tradicional ha marcado historias y mitos que no favorecen mucho la motivación a desarrollar, incluso frente a esas habilidades innatas que tienen muchos estudiantes para aprender.

> Estudios diversos muestran que, en efecto, el profesorado atribuye espontáneamente el éxito o el fracaso escolar a factores externos a la escuela, particularmente, al ambiente familiar y a la capacidad intelectual y actitud negativa de los alumnos (consideradas como algo fijo, predeterminado). (Guzmán, 1993, p. 42).

En los años 70, tres emprendedores, Yves Chevallard, Guy Brousseau y Gérard Veranad, junto con otros colaboradores, crearon en Francia la escuela de la didáctica de la matemática; ese legado se expandió por todo el mundo llegando a Colombia en busca de nuevas herramientas para que los educandos no se apartasen del bello mundo de las matemáticas y las vieran con total importancia. En el año 1993 se creó la Ley 115 de educación, que permite una flexibilización en la enseñanza; es allí en donde se confiere una autonomía a las instituciones de educación para diseñar planes de estudio, proyectos de aula y proyectos pedagógicos que propendan por el mejoramiento continuo en la educación, de acuerdo con los estándares y lineamientos curriculares establecidos.

El colegio canadiense se ha interesado por ir más allá de los lineamientos curriculares, respetando los estándares en cuanto a la implementación de métodos para brindar una educación que garantice una mejor comprensión de los temas, contenidos y actividades que los docentes preparan para sus estudiantes. Como evidencia de ese interés, ha implementado espacios físicos por fuera del aula común de la clase,

para la ejecución de actividades prácticas como la robótica, el trabajo en la huerta, la granja, la cocina y el taller de maderas, en los que desarrolla un proceso de enseñanza-aprendizaje basado en el aprender haciendo; de esa forma, también da cumplimiento al proyecto educativo institucional en el que uno de sus pilares es el emprendimiento.

La enseñanza para la comprensión es el enfoque metodológico (Wiske, 1999) con el que se fundamenta el colegio canadiense para transmitir a sus estudiantes ese saber competente que tiene cada uno de los docentes, con el propósito de que sea asimilado con mayor facilidad, derivado de ese enfoque de enseñanza en el que las teorías del constructivismo cobran gran importancia, cuyos artífices fueron Jean Piaget y Vygotsky, quienes aplicaron sus postulados a la importancia de cómo se construye el conocimiento a partir del contacto con el medio. Derivado de ese enfoque y de esta corriente pedagógica, se llega a una metodología muy eficaz, lúdica y llamativa, que es el aprender haciendo, también llamada *Learning by doing*.

Retomando el enfoque de la enseñanza para la comprensión de Gardner (2013), se puede decir que el profesor no debe centrarse en un solo estilo de aprendizaje, sino que debe enseñar de modo que los conceptos impartidos sean comprendidos por la totalidad de los estudiantes, atendiendo las diferentes formas que tienen para captar los contenidos. La actividad manual consiste en tratar directamente con materiales que incorporen o transmitan el concepto, aplicando las matemáticas como base para desarrollar habilidades, buscando las mejores formas, estrategias y metodologías para que comprendan la esencia. Esta estrategia puede ser utilizada para fomentar habilidades matemáticas en los niños y acercarlos a vivenciar las matemáticas con un aprendizaje más significativo, que va hacia la práctica. Un buen docente debe orientar el aprendizaje a través de la experiencia, de modo que conduzca a un cambio en el significado del conocimiento adquirido.

El taller de madera es un recurso didáctico que se puede aprovechar en cualquier etapa del sistema educativo, para hacer conexión con las diversas áreas del currículo educativo y que permite explorar innumerables disciplinas; a veces el docente se sorprenderá de las preguntas formuladas por los estudiantes, las cuales lo llevarán a un mejoramiento continuo en los diversos tipos de saberes (pedagógicos, científicos, filosóficos, técnicos, políticos, legislativos, etc.) para dar respuesta a esas valiosas inquietudes que genera un aprendizaje significativo.

Por otra parte, con este proyecto se pretende contribuir al sistema educativo colombiano en la disciplina matemática, con un programa que tenga aplicación en el aula de clase, a fin de que, por medio de proyectos elaborados en madera que han sido exitosos en clases pasadas y con proyectos innovadores, el estudiante se sienta motivado a aprender y a explorar otras disciplinas diferentes, para dar respuesta a sus preguntas de conocimiento, comprensión, aplicación, análisis y síntesis.

## 2. Desarrollo

Con el presente proyecto se relaciona los contenidos matemáticos del grado 5° con proyectos que se lleva a cabo en el taller de madera del colegio canadiense, los cuales son de gran utilidad para ser aplicados en las aulas de clase, como un modelo didáctico innovador en beneficio de los estudiantes y, como recurso del docente.

En la ejecución de este proyecto fue necesario un periodo escolar; los estudiantes comprendieron tanto las técnicas de construcción del producto como las operaciones matemáticas que se derivan de allí, como las medidas y sus conversiones, los cálculos de costos y presupuestos, las variables, dependiendo del tamaño y la calidad de los materiales y los tiempos de elaboración. Brindarles un espacio en el cual pudieran interactuar directamente con ejercicios prácticos relacionados con las matemáticas, fomentó la didáctica en el aula, para que adquirieran mayor comprensión.

Al desarrollar este tipo de actividades con material concreto, con este proyecto se logró fortalecer las competencias matemáticas en los estudiantes de educación básica primaria del colegio canadiense; se pudo abordar los cinco pensamientos matemáticos que sugiere el Ministerio de Educación Nacional, siendo ésta una manera diferente a la tradicional, de

implementar proyectos en el taller de madera educativo, como estrategia para mejorar las habilidades matemáticas en la resolución de problemas escolares y cotidianos, teniendo en cuenta los lineamientos curriculares, los estándares y los derechos básicos de Aprendizaje (DBA) de los estudiantes de los grados 3°, 4° y 5° de educación básica primaria.

En este tipo de investigación se diagnostica las problemáticas sociales, políticas, laborales, económicas, etc., de naturaleza colectiva; se elabora categorías sobre las causas y consecuencias de las problemáticas y sus soluciones. Kurt Lewin (1948) fue una de las primeras personas en conceptualizar la investigación acción, proponiendo este orden: Objetivo a alcanzar, espiral de etapa de análisis, Búsqueda de hechos, Planificación y ejecución.

En cuanto a las fases de los instrumentos de investigación para conocer el impacto inicial y final del proyecto, se elaboró una prueba diagnóstica, seis pruebas de desempeño y una lista de chequeo que fue utilizada para verificar la respuesta de cada estudiante Dichos instrumentos fueron validados por dos expertos, quienes hicieron en su momento las observaciones y mejoras pertinentes; las pruebas fueron realizadas por medio del formato en línea de Google Forms.

**Figura 1**

*Diseño del producto*

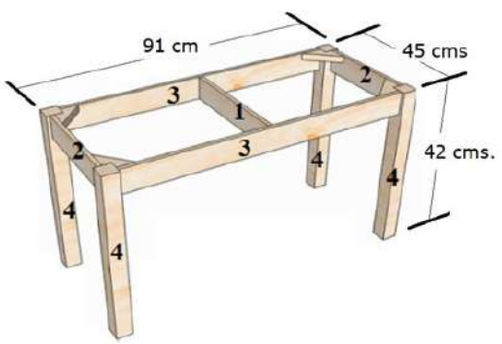



**Figura 2**

*Medición de las piezas*

**Figura 3**

*Cortes en ángulo*

**Figura 4**

*Ensamble del proyecto*

## 3. Conclusiones

Por medio de las actividades que se ha realizado en el taller de madera relacionadas con la matemática, se ha podido evidenciar que los estudiantes sienten una mayor motivación por aprender y emprender proyectos, haciendo que siempre estén en búsqueda de nuevas

alternativas para la construcción de sus ideas que, por lo general, las lleva a buen término.

Este proyecto permitió profundizar el modelo de situaciones didácticas de Brousseau (2000) en las que, en el conjunto de los cinco pensamientos de la matemática, los estudiantes participaron específicamente en cada uno, desde el más simple hasta el más complejo, por medio de las secuencias didácticas.

El desarrollo de otras competencias como el emprendimiento, el inglés y los valores, fueron evidentes durante el proceso, ya que este proceso se ejecutó en el área de emprendimiento, con el acompañamiento de otro docente que impartía los conceptos de la actividad en inglés. Por otra parte, el respeto por el otro, la optimización de recursos y el cuidado por el medio ambiente, fueron temas transversales que se fomentó durante el proceso.

**Referencias**


Brousseau, G. (2000). Educación y didactica de las matematicas. *Educación Matemática, 12*(1), 5-38.

Congreso de la República de Colombia. (1994). Ley 115 de febrero 8 de 1994 "por la cual se expide la ley general de educación". https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

Gardner, H. (2013). *La mente no escolarizada: cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas* (Trad. Ferrán Meler Ortí). Paidós Ibérica.

Guzmán, M. (1993). Tendencias innovadoras en educación matemática. http://blogs.mat.ucm.es/catedramdeguzman/tendencias-innovadoras-en-educacion-matematica/.

Juárez, M.R. y Aguilar, M.A. (2018). El método Singapur, propuesta para mejorar el aprendizaje de las Matemáticas en primaria. *Números, Revista de Didáctica de las Matemáticas, 98*, 75-86. http://www.sinewton.org/numeros/numeros/98/Articulos_02.pdf

Lewin, K. (1948). *Resolving social conflicts and Field Theory in Social Sciences*. Harper & Brothers.

Peña-Becerril, M. y Camacho-Zuñiga, C. (2020). El contexto como una estrategia para fomentar el sentido de utilidad de las Matemáticas en estudiantes de ciencias sociales. *Formación Universitaria, 13*(1), 145-156. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062020000100145

Peralta, J. (1988). Las Matematicas en el arte, la musica y la literatura. *Tendencias Pedagogicas,* (2), 235-244. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=287556

Vargas, G. y Gamboa, R. (2013). El modelo de Van Hiele y la enseñanza de la geometría. *Uniciencia, 27*(1), 74-94.

Wiske, M.S. (1999). *Enseñanza para la comprensión*. Editorial Paidós.

# Aportes al sentido de la vida desde la inteligencia espiritual

**Karen Margarita Gamarra Senior**[1]

**Flor Elba Meneses Arias**[2]

**Candy Lizette** Ríos Romero[3]

**Deicy Tatiana Vargas Marín**[4]

**Resumen**

Esta investigación expone la genealogía del concepto de inteligencia espiritual desde las teorías de Gardner y Goleman, hasta los planteamientos de Zohar, Marshall y Francesc Torralba. Este recorrido tiene por objeto establecer una consideración nueva acerca de la inteligencia que permite demostrar que el ser humano aprende de diversas maneras. La consecuencia de este conjunto de investigaciones será la fundamentación teórica de un nuevo tipo de inteligencia que tiene que ver con las inquietudes existenciales más profundas del ser humano. El artículo reflexiona finalmente acerca del aporte de la inteligencia espiritual al sentido de vida de las personas y se plantea la posibilidad de establecer pruebas psicométricas capaces de medir habilidades que tienen que ver con la definición del proyecto de vida o su contraparte y, el vacío existencial que viven algunos jóvenes de hoy en el contexto educativo.

*Palabras clave:* Inteligencia; inteligencia espiritual; sentido de la vida; test estandarizados.

[1]Estudiante de Licenciatura en Educación Religiosa, Universidad Católica de Oriente, Rionegro, Antioquia. Correo electrónico: karensenior24@gmail.com

[2]Estudiante de Licenciatura en Educación Religiosa, Universidad Católica de Oriente, Rionegro, Antioquia. Correo electrónico: sorflormeneses@gmail.com

[3]Estudiante de Licenciatura en Educación Religiosa, Universidad Católica de Oriente, Rionegro, Antioquia. Correo electrónico: candyrios2007@gmail.com

[4]Estudiante de Licenciatura en Educación Religiosa, Universidad Católica de Oriente, Rionegro, Antioquia. Correo electrónico: deicytatianavargas@gmail.com

# Contributions to the sense of life from spiritual intelligence

**Abstract**

This research focuses on the genealogy of spiritual intelligence following the theories of Gardner and Goleman and also the assumptions of Zohar, Marshall, and Frances Torralba. This research paper also has as an objective, sharing new findings of intelligence and how humans learn in different ways. Based on this research, the theoretical basis for a new intelligence related to existentialism and the human quest for meaning will be addressed. Finally, reflections on contributions made by spiritual intelligence to human's meaning and purpose of life are made, posing also the possibility of applying psychometric tests that measure skills related to project life definition or its opposite, and the emptiness of life that some young people today live in the educational context.

*Keywords:* Intelligence; spiritual intelligence; meaning of life; psychometric tests.

# Aporte ao sentido da vida desde a inteligência espiritual

**Resumo**

Esta pesquisa expõe a genealogia do conceito de inteligência espiritual desde as teorias de Gardner y Goleman, e também as suposições de Zohar, Marshall e Francesc Torralba. Este trabalho de pesquisa tem por objeto, estabelecer como, uma consideração nova referente à inteligência, permite demostrar que o ser humano aprende de diversas maneiras. A consequência deste conjunto de investigações será a fundamentação teórica de um novo tipo de inteligência que tem a ver com as inquietudes existenciais mais profundas do ser humano. Este artigo finalmente faz a reflexão sobre o aporte da inteligência espiritual ao sentido da vida das pessoas, propondo também a possibilidade de aplicação de provas psicométricas capazes de medir habilidades que tem a ver com a definição do projeto de vida ou a sua contrapartida e o vazio existencial no qual vivem alguns jovens de hoje no contexto educativo.

*Palavras-chave:* Inteligência; inteligência espiritual; sentido da vida; provas psicométricas.

## 1. Introducción

La formación del ser humano ha constituido una tarea muy importante en el transcurso de la historia. Precisamente, su humanidad, la convierte en un misterio para sí mismo y para los demás y, al mismo tiempo, es lo que le impulsa a rebasar el propio umbral ontológico y trascender su realidad. Desde los orígenes de los primeros grupos humanos se ha hecho evidente la necesidad entrañable de saciar la sed de trascendencia, un deseo profundo de superar la finitud del propio ser, de encontrar respuestas a preguntas vitales que exceden los límites de la individualidad y que, al mismo tiempo, llenan de vida el interior e impulsan a dejar huella en la historia. Nadie quiere ser olvidado y todos, en definitiva, buscan la realización personal y la felicidad.

El arduo camino de búsqueda de sentido es lo que dinamiza el proceso de humanización. La realidad de ser seres inacabados y en constante construcción crea una curiosa paradoja: por un lado, las personas buscan la manera de entrar en sí y encontrar la riqueza que las habita; pero, por otro, constatan con no poco desconcierto que, mientras más se buscan a sí mismas, más desconocidas se hallan. Sin embargo, el estar sumergidos en este camino de búsqueda nunca satisfecha del todo, nos hace sentir vivos y libres. Moltmann (1976) afirma en este sentido: "Siempre que tengamos experiencia del ser humano, lo experimentamos como pregunta, como libertad y apertura, 'somos, pero no nos tenemos'- ésta es manifiestamente la *conditio* humana" (p. 16).

Esta realidad (búsqueda de lo trascendente, búsqueda de sí, sed de humanidad, ir más allá de lo conocido, superar los obstáculos) toca las fibras más íntimas de las personas y es muy valorada dentro de la formación integral, como proceso que apunta al desarrollo armónico de todas las dimensiones del ser humano para lograr su auténtica realización personal y social. Justamente, la educación valora en gran medida las capacidades que tienen los individuos para ir más allá de lo biológico, para ampliar su horizonte existencial y para enfrentar nuevas situaciones.

## Aproximaciones al concepto de *inteligencia*

El concepto de inteligencia escapa a una univocidad en su definición y toma cuerpo, dependiendo de la vertiente desde donde se analice. Durante mucho tiempo, la inteligencia fue reducida al campo meramente cognitivo; específicamente, a los aspectos lógico-matemáticos y lingüísticos. Una persona se definía inteligente si su capacidad intelectual se evidenciaba en una fuerte habilidad de memorización y de destreza para los cálculos matemáticos. Pero, la inteligencia es la capacidad de relacionar los conocimientos, para resolver una determinada situación tanto en el ámbito personal como en el educativo, en el que son involucrados los diferentes procesos cognitivos en interacción con el ambiente.

Gardner (2016) define la inteligencia como una capacidad, convirtiéndola en una destreza que se puede desarrollar, sin negar el componente genético correspondiente. De hecho, una de las cosas que hicieron los primeros estudiosos del término fue crear herramientas para medir dicha capacidad. Según Domenech (1995), tal fue el caso de Francis Galton en 1869 y de Binet y Simon en 1905: "Las pruebas ideadas por Galton para medir la inteligencia eran medidas fisiológicas de rapidez y precisión frente a los estímulos. Galton estableció las bases para el análisis cuantitativo, correlacional y estadístico de la inteligencia" (p. 150).

Las escalas de inteligencia de Binet y Simon (1905, 1908) y Binet (1911) se caracterizan por incluir pruebas más complejas, destinadas a explorar procesos mentales de orden superior, tales como la memoria, las imágenes mentales, la comprensión o el juicio (Mora y Martín, 2007, p. 309)

No obstante, con el paso de los años, este concepto fue evolucionando para dar entrada a comprensiones más humanistas de la inteligencia, de modo que se pasó de una concepción meramente cognitiva, a una más vital. Entre tantas definiciones que se pueden hallar sobre este concepto tan complejo, se encuentra la realizada por Ardila (2011) quien intenta elaborar una definición integradora, al expresar que la "inteligencia es un conjunto de habilidades cognitivas y conductuales que permite la adaptación eficiente al ambiente

físico y social. Incluye la capacidad de resolver problemas, planear, pensar de manera abstracta, comprender ideas complejas, aprender de la experiencia" (p. 100).

Cuando ya se creía que el concepto de inteligencia estaba más despejado y hasta aceptado por una gran mayoría de académicos, surgió el cuestionamiento de si existe una sola inteligencia o si son varias. Esta idea chocaba fuertemente con lo que ya había planteado Spearman (1927, citado por Ardila, 2011) quien, en su propuesta afirmaba la existencia de una capacidad cognitiva amplia, la cual denominó **inteligencia general** (o factor g) y, a la vez, de unos **factores específicos** (factores s) de esa inteligencia general, "como el factor verbal, cuantitativo, espacial, la memoria inmediata, la velocidad mental o de percepción y la capacidad para captar reglas y relaciones lógicas" (Ardila, 2011, p. 98).

Más adelante, Sternberg (1985, citado por Pérez y Medrano, 2013) aportó a la evolución de este concepto, formulando una teoría de la inteligencia exitosa basada en tres categorías: a) la inteligencia analítica, ligada a la resolución de problemas abstractos con una respuesta correcta y particularmente relevante en el ámbito académico; b) la inteligencia creativa, que se manifiesta primordialmente en la formulación de nuevas ideas y la resolución de problemas novedosos; c) la inteligencia práctica, que permite encontrar soluciones frente a problemas de la vida cotidiana.

**Inteligencias múltiples e Inteligencia Emocional**

El impulso dado por estas teorías permitió que se reconociera otro tipo de inteligencia y, confirmó la idea de que no existía uno solo y, mucho menos, que el Coeficiente Intelectual (CI) era lo definitivo. La teoría de la Inteligencia Emocional (IE) postulada por los psicólogos americanos Peter Salovey y John Mayeren (1990, citados por Ardila, 2011) y luego confirmada por los estudios de Daniel Goleman (1995) representó una nueva forma de entender la cuestión. Básicamente la IE consiste en la "capacidad para reconocer los sentimientos propios y ajenos y la habilidad para manejarlos. Se organiza en cinco capacidades: conocer las emociones y sentimientos propios, manejarlos, reconocerlos, crear nuestras propias motivaciones y manejar las relaciones interpersonales" (Ardila, 2011, p. 99).

Sin embargo, el personaje que revolucionó con toda la fuerza el concepto de inteligencia en todos los ámbitos, especialmente en el campo educativo, fue Howard Gardner, quien en 1983 publicó la teoría de las Inteligencias Múltiples (IM). Con esta novedosa propuesta, criticó con dureza el enfoque de la inteligencia general que se deriva de los test psicológicos y propuso en su tesis, la existencia de muchas formas de inteligencia en las personas, que les permite aprender de diversas maneras. Estas inteligencias no son aisladas o fragmentadas, sino que trabajan de modo interdependiente y ninguna es más indispensable que otra.

Según Torralba (2018), la inteligencia para Gardner consiste en "una capacidad que sirve para resolver problemas a través de unas potencialidades neuronales que pueden ser o no activadas, dependiendo de muchos factores, como el entorno cultural y familiar" (p. 28). Esta anotación es muy importante, al tener presente que los seres humanos no son unidimensionales sino polifacéticos y, ciertamente la variedad de inteligencias, les ayudan a dar respuesta a múltiples realidades. En esta misma línea, Gardner (2016) en su libro *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*, nos presenta su mapa de inteligencias:

> Más adelante, en la Segunda Parte del libro, describo con detalle las siete inteligencias consideradas: la inteligencia lingüística y lógico-matemática que de tantos privilegios gozan en las escuelas hoy en día; la inteligencia musical; la inteligencia espacial; la inteligencia cinestésica-corporal; y dos formas de inteligencia personal: una que se dirige hacia los demás y otra que apunta hacia la propia persona. (p. 5)

En estudios posteriores a la lista anterior, Gardner (2016) enriquece su trabajo anexando la inteligencia naturista y la existencial o trascendental. Es precisamente en esta última inteligencia donde se detendrá el análisis de esta investigación, puesto que constituye la base para desarrollar el tema de la Inteligencia Espiritual (IES).

Los debates que han generado las diferentes teorías, específicamente la de IE y la de

las Inteligencias Múltiples (IM), son muchos y desde diferentes disciplinas, pero todos convergen en señalar que el ser humano no es solo un ente pensante, sino que, ante todo, es un ser sintiente, dotado de razón y también de corazón. Pensamiento y emoción son dos dimensiones estrechamente unidas en la persona. No obstante, Gardner supera la IE al abrir una nueva ventana con la idea de la inteligencia trascendental, donde plantea que hay situaciones existenciales que pueden ser resueltas únicamente con esta inteligencia, situaciones que rebasan el pensamiento y el sentimiento. En esta tónica, Gardner (2016) se refiere a esta inteligencia, como una capacidad que posee el ser humano para reconocerse a sí mismo y dar sentido a su vida:

> Tal convicción quizá sea una de las razones por las que los grandes científicos típicamente se han preocupado por las cuestiones más cósmicas y que, en particular en los años más tardíos de la vida, a menudo se dan a hacer pronunciamientos acerca de cuestiones filosóficas, como la naturaleza de la realidad o el significado de la vida. (p. 123)

También Viktor Frankl (1991) enriquece este debate con su aporte frente al tema de la trascendencia. A partir de allí señala que dicha trascendencia es una capacidad única en las personas, que las conduce a superar grandes barreras y a sumergirse en lugares desconocidos; a ir más allá de las fronteras del conocimiento.

**La Inteligencia espiritual en perspectiva científica**

Las anteriores consideraciones permitieron a muchos autores cuestionarse acerca de la posibilidad de hablar de una IES, una inteligencia capaz de responder a las inquietudes existenciales más profundas del ser humano, al anhelo universal de la búsqueda de sentido, al deseo de autoconocimiento para aprender a compartir la vida con los otros. Atención especial merecen los aportes de los profesores Zohar y Marshall (2001), quienes acuñaron el término Inteligencia Espiritual (IES) en la literatura científica. Estos dos investigadores explican la base neurológica de dicho tipo de inteligencia. Para ellos no fue nada fácil exponer estas investigaciones en el mundo científico, debido a que este campo es más bien escéptico frente a fenómenos que no pueden ser medidos objetivamente. Para esto, se basaron en tres investigaciones que hasta ahora han sido poco conocidas: el primer trabajo se da en los años 90. El neuropsicólogo Michael Persinger y el neurólogo hindú Vilayanur Ramachandran, con su equipo de la Universidad de California, desarrollaron unas investigaciones que señalan la existencia de un punto divino en el cerebro humano:

> Este centro espiritual incorporado está localizado entre las conexiones neurales de los lóbulos temporales del cerebro. En los escáneres tomados con topografía de emisión de positrones, estas zonas neurales se iluminan siempre que los sujetos estudiados deben hablar sobre temas espirituales o religiosos. Estos varían con las culturas: los occidentales reaccionan ante la mención de «Dios»; los budistas y otros lo hacen ante símbolos significativos para ellos. (Zohar y Marshall, 2001, p. 26)

La conclusión de que en el cerebro existe un punto divino, señala que el cerebro ha evolucionado de tal forma, como para realizarse preguntas trascendentales y, tiene una capacidad muy fina para significados y valores muy profundos.

La segunda investigación llevada a cabo por el neurólogo austríaco Wolf Singer también en la década de los 90, tiene que ver con la posibilidad de la existencia de un proceso neural en el cerebro, que se encarga de unificar y dar sentido a las experiencias; en otras palabras, que las fija concretamente. Este hallazgo es muy significativo, porque anterior al trabajo de Singer sobre las oscilaciones neurales unificadoras y sincrónicas en todo el cerebro, los científicos y neurólogos solo reconocían dos formas de organización cerebral neural, que Zohar y Marshall (2001) describen así:

> Una de estas formas, la de conexiones neurales en serie, es la base de nuestro CI. Los tractos neurales conectados serialmente permiten que el cerebro acate normas, piense lógica y racionalmente, paso a paso. En la segunda forma de red de organización neural, grupos de cientos de miles de neuronas están conectados al azar con otros grupos múltiples. Estas redes son la base de nuestra IE, nuestra inteligencia impulsada por emociones, reconocedora de pautas y creadora de hábitos. (p. 26)

No obstante, lo propuesto por estas dos formas de organización cerebral neural, ninguna de ellas respondía a trabajar con significados, o sea, a dar sentido a las experiencias; ninguna presentaba la capacidad de cuestionarse el porqué de las cosas o realidades, si éstas podrían ser mejoradas, transformadas o alteradas. Por esto, el aporte de Singer sobre las oscilaciones neurales unificadoras es importante, dado que abre el umbral a un tercer modelo de pensamiento: el pensamiento unitario y, la inteligencia que lo abarca es, justamente, la IES, puesto que es la única que puede responder y dotar de significaciones a las experiencias humanas.

En tercera instancia está la investigación ejecutada por el neurólogo y antropólogo biólogo de la Universidad de Harvard, Terrence Deacon quien, en su publicación sobre los orígenes del lenguaje humano, *The Symbolic Species* (1997), destaca que el lenguaje es privativo de los seres humanos; está dotado de símbolos, centrado en los significados y, ha evolucionado juntamente con el desarrollo asombroso de los lóbulos frontales del cerebro. En su estudio, se empeñó en enfatizar que ningún otro ser vivo diferente a las personas, puede usar el lenguaje, porque no tiene desarrollados los lóbulos frontales. Es precisamente esta parte del cerebro la que permite la toma de decisiones, soñar el futuro, dar significado a lo vivido, preguntarse por la existencia, imaginar, gobernar la conducta; en definitiva, es la parte del cerebro que hace humano al hombre.

Para Zohar y Marshall (2001), estas investigaciones representan una base fundamental para hablar de una fundación neural de la IES, puesto que ésta permite sobrellevar todo el entramado de situaciones y acciones que son producidas en los lóbulos frontales. Estos autores concluyen que la IES no es fruto de un ejercicio de prácticas religiosas ni de estudios dogmáticos y teológicos, sino que procede netamente de un proceso neurobiológico propio del ser humano; es una capacidad interna e innata del cerebro y de la psiquis humana, que extrae sus recursos más profundos del meollo del mismo universo; es una prestación desarrollada a lo largo de millones de años que permite al cerebro encontrar y usar significados en la solución de los problemas; "tenemos que usar nuestra IES innata para forjar nuevos rumbos, para encontrar alguna sana expresión de significado, algo que nos emocione y nos guíe desde nuestro interior" (p. 24).

**Algunos aportes de otros autores sobre el concepto de la Inteligencia Espiritual**

Después de haber realizado un acercamiento a una posible explicación científica de la IES, es preciso revisar el aporte de otros autores respecto a la concepción de este término. En primer lugar, se valora el pensamiento de Francesc Torralba (2018), filósofo, teólogo y pedagogo español, uno de los mayores exponentes en el campo educativo y social, quien manifiesta que:

> La inteligencia espiritual es propia y característica de la condición humana y, además, posee un carácter universal. Todo ser humano, más allá de sus características externas o internas, posee este tipo de inteligencia, a pesar de que puede hallarse en grados muy distintos de desarrollo. Toda persona tiene en su interior, la capacidad de anhelar la integración de su ser con una realidad más amplia que la suya y, a la par, dispone de la capacidad para hallar un camino para tal integración. (p. 55)

Seguidamente, se presenta el aporte de la psicóloga americana Frances Vaughan (2002), pionera en la psicología transpersonal y estudiosa de diferentes tradiciones espirituales, para quien la IES es la vida interior de la mente y el espíritu, que permite la comprensión en profundidad de las realidades existenciales; es una habilidad mental que vincula lo personal con lo transpersonal y el yo con el espíritu. En definitiva, es una capacidad que posibilita la conexión con todo lo existente.

Asimismo, está la contribución de David King (2007, citado por Torralba, 2018) quien ha investigado el concepto y expresa que la IES

> capacita para el pensamiento existencial y crítico, faculta para contemplar críticamente la naturaleza de la existencia, la realidad […]. En este sentido, trasciende lo lógico matemático, porque ésta no se adentra en las cuestiones existenciales y, tampoco tiene capacidad crítica. (p. 50)

Por su parte, Zohar y Marshall (2001) manifiestan que la IES es el alma de la inteligencia, con una facultad sanadora, restaurativa, que unifica la

vida fragmentada y maltratada del ser humano. A menudo, las personas sienten una sed de unidad, de paz interior, que no logran satisfacer por el propio egoísmo o por las barreras que les imponen las estructuras sociales y los valores prefijados. Entonces, se descubre que la IES logra penetrar esos lugares más recónditos del ser humano, porque precisamente mora allí, en lo más profundo de la persona, rebasando el ego y los valores ya establecidos, debido a que posibilita el descubrimiento de nuevos valores, de nuevas soluciones.

En esta misma tónica se encuentra la definición que otorga Vázquez (2010) respecto a la IES:

> Es capacidad de trascendencia, capacidad de hacer las cosas cotidianas con un ‹sentido de lo sagrado›; usar recursos espirituales en problemas prácticos […]. Es conciencia de lo universal, conciencia de la humanidad y fraternidad entre todos los seres, capacidad de maravillarse del cosmos, sentido de lo místico, disponibilidad para escuchar y comprender a los demás. Es también la que nos permite ser felices, independientemente de las circunstancias, de si estas son favorables o desfavorables, porque la fuente de la felicidad viene de adentro. (pp. 43-44)

Otro teórico que aporta en este recorrido conceptual es Tony Buzan (2003), quien manifiesta que la IES ayuda en el conocimiento y comprensión del propio ser de cada persona y, a la par, colabora en el aprecio y comprensión de la vida de los otros y de toda forma de vida en el cosmos. Este autor, famoso por ser uno de los grandes defensores de los mapas mentales, expresa de una manera particular, con una pedagogía muy llamativa, diez herramientas a las que llama ‘poderes de la IES’, a cada uno de los cuales le dedica un capítulo de su libro *El poder de la inteligencia espiritual. 10 formas de despertar tu genio espiritual*. A continuación, se enuncia de forma parafraseada y de modo breve, estos poderes que contribuyen al cultivo de la IES:

1. Reconocer lo grandioso que es el ser humano
2. Descubrir los propios valores
3. Planificar lo que se quiere alcanzar
4. Fortalecer la comprensión y compasión consigo mismo y con los demás
5. Donarse gratuitamente
6. Reírse con frecuencia
7. Volver al juego, a la espontaneidad
8. Detenerse y vivir cada ritual de la vida
9. Ser positivo y constructor de paz y, finalmente,
10. Amar y amar.

Por otro lado, Ramón Gallegos (2005), psicólogo y sociólogo, autor de la educación holista, realiza una clasificación de tres niveles básicos de inteligencia, donde ubica a la IES en el tercer nivel, es decir, en el nivel superior, dándole el puesto de mayor importancia, dado que se ocupa de la formación del ser, e incluye a la inteligencia emocional (encargada del sentir), jerarquizada en el nivel más básico y de la inteligencia intelectual (ocupada del pensar), situada en el segundo nivel.

También, Teijero (2016), afirma que:

> La inteligencia espiritual es la capacidad de ir más allá de lo biofísico y social, del cuerpo y las emociones. Opera con el ojo de la contemplación; es una inteligencia transpersonal porque se sitúa distante del ego narcisista. Opera con visión universal. Es transracional, porque no se limita a la racionalidad instrumental mecánica de la ciencia. Es la única inteligencia que puede darle sentido espiritual a la vida; es decir, generar sentido trascendente para vivir, alimentar y potenciar la integridad de la mente. (p. 63)

Desde el campo bíblico se observa una alusión bastante interesante respecto a la IE; específicamente, siete citas bíblicas en el Nuevo Testamento (Mc 12,33; Lc 2, 47; Ef 3,4; 1 Cor 1,19; Col 1, 9; Col 2,2; 2 Tim 2,7) que utilizan en común el verbo griego ‘*synesis*’, que traduce tanto inteligencia como conocimiento, entendimiento y capacidad de comprensión. El autor sagrado se refiere a la adquisición de la sabiduría y al cultivo de la capacidad de discernimiento para poder conocer en los diferentes acontecimientos, cuál es la voluntad divina; y es gracias a esa IE que se puede dar el conocimiento de lo que Dios quiere para cada persona, mediante una experiencia no intelectual sino de relación y encuentro.

A partir de este breve acercamiento epistemológico realizado gracias a los aportes

de diversos autores, todos ellos empeñados en el estudio de la IE, es posible hacerse una idea de lo que comporta este concepto del cual, poco a poco se viene conociendo en el contexto latinoamericano y su importancia en la construcción y formación del ser humano. Sin embargo, falta por aclarar si el hecho de llamarse IE, tiene que ver con alguna confesión religiosa o, netamente, con una creencia. En este punto, es menester distinguir con claridad la significación del término espiritual, en el cual se hará mayor énfasis, debido a que el concepto 'inteligencia' ya ha sido estudiado en los párrafos anteriores.

El término espiritual conlleva una dificultad a la hora de su comprensión, por su inadecuada utilización en el transcurso histórico donde tradicionalmente se usó para acentuar la oposición a lo corporal, alimentando la visión dualista de las personas. Asimismo, se utilizó para referirse a la huida de todo lo material, del mundo, de las sensaciones, de todo lo físico. No obstante, con el pasar del tiempo esta visión ha cambiado, hasta el punto de considerar lo espiritual, íntimamente unido a la vida corporal. En efecto, quien cultiva la vida espiritual tiene la capacidad de vivir con intensidad y profundidad toda acción física, desde el experimentar una sensación, hasta la vivencia de las relaciones sociales y, al mismo tiempo, quien se entrena en la vida física, prepara su vida espiritual; es decir, la una necesita a la otra.

La vida espiritual, dice Torralba (2018) es: "apertura, movimiento, dinamismo hacia lo infinito. Este dinamismo todavía no demuestra la existencia de un Absoluto, pero indica una sed de plenitud, un movimiento hacia lo que no se es, hacia lo que no se posee" (p. 59). Lo espiritual es inherente a la persona, lo que la ennoblece y la eleva más allá de su finitud.

Con todo, lo espiritual no es privativo de una confesión religiosa; todo ser humano, en virtud de su humanidad, tiene la facultad de vivir la espiritualidad dentro o fuera del ámbito de las religiones. Esto no quiere decir que se desprecia las religiones; la IES en ningún momento es antirreligiosa; de hecho, la mayoría de las personas necesitan la referencia de un marco religioso; sienten la necesidad de apoyarse en creencias, en el testimonio de personajes que dejaron huella en la historia, gracias a su vida espiritual. Justamente, la existencia del punto divino en el cerebro, demuestra que la fe, las creencias o las diversas manifestaciones religiosas, han contribuido a aventajar al hombre en su evolución frente a otros seres vivos. Pero lo que sí se aclara es que la IES no se confina a ella. Por esto, cabe señalar que no debe confundirse netamente, con la consciencia religiosa; así lo puntualiza Torralba (2018):

> Sólo porque el ser humano tiene esta forma de inteligencia [la espiritual], puede vivir la experiencia religiosa; pero, la inteligencia espiritual es un dato antropológico, no una cuestión de fe. La creencia religiosa es una manifestación, un desarrollo de la inteligencia espiritual que consiste en la adhesión a un tipo de verdades que no pueden [ser demostradas] racionalmente, que son objeto de fe. Esta adhesión da sentido a la vida humana y permite comprender los grandes momentos de la existencia: eventos como el nacimiento, la muerte, el amor y el sufrimiento. (p. 51)

**Vacío existencial y el sentido de vida**

Luego de esta oportuna aclaración, se procede a analizar la importancia de la IES en el contexto actual, cómo contribuye a la consolidación del sentido de la vida y a la formación integral del ser, en qué momentos de la vida se recurre a ella y las formas de cultivar este tipo de inteligencia.

En un contexto que padece anemia espiritual, como lo expresa Torralba o, en palabras aún más fuertes pronunciadas por Zohar y Marshall (2001), una sociedad espiritualmente enfermiza. La IE se convierte en una emergencia humana que, en medio de la continua marea del activismo y el materialismo en que viven sumergidas las personas, invita a entrar en la interioridad y responder a la necesidad más fundamental del ser humano: la búsqueda de sentido.

Son muchos los autores, confesionales como aconfesionales, que convergen en afirmar que se está viviendo una época sin memoria espiritual; el hecho de no tener raíces espirituales conlleva una sociedad volátil y masificada, donde las motivaciones son distorsionadas; se crea necesidades superfluas y las personas experimentan cada día, un vacío en la existencia, que buscan llenar de muchas maneras. Precisamente, Zohar y Marshall (2001), después de atender a muchas personas en diferentes

partes del mundo, que les manifestaban el deseo de querer ser escuchadas porque experimentaban un vacío que no lograban llenar, un sinsabor en sus vidas, pese a tener todas las comodidades, títulos universitarios y empleos, expresan que lo existente en el mundo de hoy es una crisis espiritual; propiamente, una crisis de sentido en una sociedad que se preocupa por su continuo enriquecimiento a nivel material, pero que poco se preocupa por el creciente empobrecimiento espiritual.

> Con «espiritualmente pobre» quiero decir que hemos perdido el sentido de los valores fundamentales, aquellos enraizados a la tierra y sus estaciones, al día y a las horas que pasan, a los instrumentos y rituales cotidianos de nuestras vidas, al cuerpo y sus cambios, al trabajo y sus frutos, a las etapas de la vida y a la muerte como fin natural. Vemos, usamos y experimentamos sólo lo inmediato, visible y pragmático. Estamos ciegos ante los niveles más profundos de símbolos y significados que nos colocarían, junto con nuestros objetos y actividades, en un superior marco existencial. (Zohar y Marshall, 2001, pp. 34-35)

La búsqueda de sentido no es un fenómeno cultural ni artificial, como tampoco un producto de la imaginación; surge de lo más íntimo de la persona, como una pulsión fundamental; en esta línea, Viktor Frankl (1991) en su libro *El hombre en busca de sentido*, expone que:

> La búsqueda por parte del hombre del sentido de la vida constituye una fuerza primaria y no una 'racionalización secundaria' de sus impulsos instintivos. Este sentido es único y específico en cuanto es uno mismo y uno solo quien tiene que encontrarlo; únicamente así logra alcanzar el hombre un significado que satisfaga su propia voluntad de sentido. (p. 57)

La pregunta por el sentido, dice Torralba (2018) "es la primera expresión de que el ser humano no es un mero hecho natural; está abierto a unas realidades y a unos valores que dan a su vida dignidad" (p. 80) y, la IES posibilita el cuestionamiento sobre el sentido existencial, además de ayudar a buscar respuestas a la misma. En toda persona anida un deseo de vivir con sentido, lo que Frankl (1991) llama una *voluntad de sentido*. Específicamente, los adolescentes y los jóvenes son quienes más experimentan esa inquietud de hacer algo que realmente incida en la vida, de experimentar la alegría de la donación y el servicio, de salir del estado de tedio en el que muchas veces se sienten inmersos, y de romper esos extremos viciosos que decía Schopenhauer en los cuales está condenada a moverse la humanidad: los extremos de la tensión y el aburrimiento.

Todos estos cuestionamientos e inconformidades que se van gestando en las personas, se dan en virtud de la IES, la cual conduce al individuo a ir más allá de su racionalidad y emocionalidad, para situarlo de cara a lo que da realmente plenitud y significación a su vida.

Al llegar aquí es fundamental explicar lo que comporta la expresión 'sentido de la vida', término que, por su alta densidad se puede tornar difícil de comprender o delimitar. Para esto, resulta oportuno acercarse a la explicación de Torralba (2018):

> La expresión sentido de la vida incluye, al menos, tres significados: en primer lugar, se refiere al significado que contienen los múltiples acontecimientos que configuran la vida. Esto supone que la vida humana, con todas sus ondulaciones, tiene una lógica. El segundo significado se apoya en la imagen de la dirección, como la del curso de un río. Tal imagen representa la vida como una sucesión de momentos orientados entre un antes y un después, una espera y un cumplimiento, una posibilidad y una realización […]. La tercera significación lleva a relacionar sentido con valor y, aplicado a la vida, es lo que la hace digna de aprecio y lo que justifica que valga la pena vivir. (p. 82)

En efecto, el tercer significado que presenta Torralba es el de mayor interés para la IES, debido a la íntima relación que le otorga a la realidad de sentido, con la realidad de la valoración de la vida y es justamente, esa voluntad de sentido despertada por la IES, que lleva a comprender la existencia como un proyecto creativo, donde se problematiza, se busca soluciones y se va a la raíz de los acontecimientos.

Teniendo presente el enfoque sobre el cual se analiza el concepto del sentido de la vida, se retoma la idea de Frankl sobre la voluntad de sentido, como aquel motor que impulsa la

búsqueda de lo que realmente llena la vida, realidad que se hace cada día más urgente en la sociedad actual, la cual busca desesperadamente razones para vivir la existencia en plenitud, pero, al mismo tiempo, sofoca esa necesidad espiritual con situaciones externalizantes y atrofiantes que, en lugar de llenar, lo que hacen es aumentar el vacío existencial, porque se cree que las cosas, las personas y las situaciones externas al ser humano son las que otorgarán ese sentido, y se olvida que la búsqueda de sentido es ante todo, una construcción interior; esto no quiere decir que lo anterior sea accesorio e innecesario, puesto que no se puede desconocer que el sentido de la vida se enmarca en una realidad, en una época, en un tiempo, en situaciones concretas de la persona; pero es ella quien decide desde su trabajo interior, cómo utiliza esos recursos que la misma vida le ofrece.

Sin embargo, lo verdaderamente importante en esta conquista de la búsqueda del sentido de la vida es que la persona logre descubrir en su interior lo que en realidad ella es, sin máscaras ni subterfugios y es aquí donde la IES ofrece su aporte, porque posibilita esta búsqueda, más allá de una satisfacción meramente intelectual y emocional. Al respecto, Frankl (2009) expresa:

> La máxima ‹llega a ser el que eres› no significa sólo ‹llega a ser el que puedes y debes ser›, sino también, ‹llega a ser lo único que puedes y debes ser›. No se trata sólo de que yo sea hombre, sino de que llegue a ser yo mismo. (p. 250)

Este aspecto, el de ser lo que realmente se es, en una sociedad consumista, líquida y de apariencias, deja mucho que desear. Las personas experimentan una angustiante paradoja dentro de sí; por un lado, anhelan ser auténticas, porque los momentos que lo han sido han sentido una felicidad y una realización indescriptible; pero, por otro, se sienten obligadas a ser lo que el contexto les impone para poder sobrevivir y encajar en el sistema. No obstante, el resultado de esta situación es el creciente vacío existencial del que ya se ha hablado.

Una persona que sufre un vacío existencial, dice Torralba (2018), “padece una sobria y seca seriedad. Nada le alegra, nada le estimula, nada despierta su interés. Los placeres sensibles le agotan pronto; la compañía se vuelve en seguida aburrida, el juego termina cansándole” (p. 282). Este aburrimiento vital habla de una fuerte anemia espiritual que traslada a quienes la sufren, a refugiarse en diversos tipos de adicciones como el trabajo, el activismo, la dependencia de la tecnología, de las drogas, del consumismo, entre otros. Los individuos que experimentan apatía en sus vidas por la falta de objetivos, de sentido, de un algo que los haga vibrar, solo piensan en pasar el tiempo y necesitan de muchos aspectos externos para tratar de saturar el vacío. Por el contrario, quien cultiva la IES, se interesa por aprovechar el tiempo.

> Un ser espiritualmente cultivado encuentra en sí mismo, recursos suficientes para llenar el tiempo con una actividad que tenga sentido. Tiene consciencia de su condición mortal y para él, el tiempo no es algo que deba matar, sino vivirlo con intensidad, dándose a una causa más grande que el propio yo. (Torralba, 2018, p. 285)

Cuando el vacío existencial coge ventaja en el ser humano, pasa a convertirse en una especie de parálisis vital, típica manifestación del *nihilismo práctico*, fenómeno que atrofia directamente el sentido y la autotrascendencia. Los valores se relativizan y ya no hay horizontes que entusiasmen ni que animen a querer alcanzar un mejor porvenir. La vida se torna pesada, se vive por obligación, aceptando con resignación y pesimismo los acontecimientos. Lo más grave es que se acaba en las personas el interés por ser mejores, por transformarse. Así lo anota Lipovetsky (2000): “la gente quiere vivir enseguida, aquí y ahora, conservarse joven, y ya no aspira a forjar el hombre nuevo” (p. 9). Las personas se sumergen en un deseo de eternizar el presente y realizan lo que sea con tal de prolongar una vida de apariencias; si es necesario, cirugías, dietas, maquillaje, obsesión por el ejercicio físico; todo eso se hace porque lo que interesa es el ahora, y se cae en un egoísmo desencarnado que se ciega a la realidad de los demás.

> Se privatiza el existir; se encierra en un individualismo que se jacta de su indiferencia ante los dramas ajenos, y predomina la insensibilidad ante las cuestiones colectivas. La ética cede el lugar a la estética. La política

> es mirada con disgusto, y la vida como un videoclip anabolizado por el dinero, la fama y la belleza. (Vázquez, 2010, p. 50)

Ante esta dificultad, se observa que la IE tiene la facultad de dotar de dinamismo la vida, de revitalizarla y sacarla del aletargamiento en el que está, sobre todo por medio de experiencias que conducen a salir de sí para entregarse a otros. Precisamente, Frankl y Lapide (2005), acentúan en que el ser humano encuentra su pleno sentido cuando es capaz de darse a los demás, y expresan: "El hombre tiene capacidad, fuerza, vocación para superarse a sí mismo, olvidarse de sí, perderse de vista, cuando se entrega […] a un semejante" (p. 83). Únicamente en la medida en que el individuo, por medio de su IES entiende que su vida es una misión, descubre el valor pleno del sentido de su existir. Otro aspecto que es fruto del vacío existencial y que contribuye fuertemente a la esclavitud del ser, es el consumismo, que se traduce en un deseo desaforado de tener y acaparar. Torralba (2018) describe con preocupación esta contaminación vital:

> En la cultura del tener, la pregunta más relevante no es *Quién eres tú*, sino *cuánto tienes tú*. En ella se confunde el rol con la persona, el ropaje con el cuerpo, la fachada con el interior del edificio personal. Abrumada por el peso del tener, la persona carece de espacio, de tiempo para ser, para cultivar su vida espiritual y experimentar el gozo de ser, de conectar con las cosas pequeñas. (p. 278)

El consumismo es peligroso porque logra entrar a lo más íntimo, cosificando a las personas y convirtiendo las relaciones humanas en relaciones funcionales. Es una cultura del descarte que se interesa por lo inmediato y desprecia el arte de esperar en los proyectos a largo plazo. La IES ayuda a superar el consumismo en el momento en que la persona trasciende el impulso de poseer y el deseo desordenado de consumir, proporcionando una educación en la interioridad y la sobriedad, que permita comprender que lo esencial no está por fuera.

La IES conduce a la libertad del desprendimiento, la cual desemboca en una reconciliación con los otros y con la ecología. No es una tarea fácil pero tampoco es imposible; lo confirma el hecho de que los numerosos personajes que han dejado huella en el mundo por su impronta espiritual, han sido mujeres y hombres profundamente austeros y respetuosos con quienes les rodeaban y con la naturaleza; no se consideraban dueños de la creación, sino sus simples administradores y cuidadores.

Desde la perspectiva religiosa, se habla de una crisis de sentido generado por un gran vacío de Dios, aunque ya se había aclarado que la IES no se confina a ninguna religión; también se enfatizó en que tampoco la desprecia; es por esto que, de igual manera, resulta importante señalar este aspecto. "Hoy se experimenta un gran vacío de Dios y va suscitándose un hambre de Dios, un deseo de Dios, pero confusa y oscuramente, sin saber exactamente qué es […]. Pero en el fondo, es de Dios mismo" (Vázquez, 2010, p. 51). Cultivar la relación con el Ser trascendental, con el totalmente 'Otro', es de suma importancia en quien se empeña en tener una IES ligada a Dios, porque en la filiación de amor que se establece con la divinidad, se reconoce lo más auténtico de la humanidad; el ser humano descubre su esencia sin miedos ni vergüenza y se lanza con audacia a la felicidad que encuentra en el servicio, apertura y donación a sus semejantes.

En definitiva, la búsqueda del sentido de la vida es cada día más urgente, debido a la banalidad y materialidad que se ha introducido en todos los ámbitos en los que se desenvuelve el ser humano; esa banalidad de la vida comporta un continuo tránsito hacia la superficie, hacia el exterior, un éxodo masivo hacia la distracción y los placeres que, a fin de cuentas, solo dejan angustia e insatisfacción en un ser que está hecho para las alturas, para trascender y ser dueño de su propia historia.

**Algunas pruebas psicométricas para el análisis del sentido de la vida**

Desde hace tiempo, los interesados por este tema han deseado medir, si se podría utilizar esta palabra, el nivel de sentido de vida de algunas personas, sobre todo las que han atravesado alguna experiencia difícil en sus vidas; de ahí surgen diversas pruebas estandarizadas que dan resultados sobre este tema; el más conocido e implementado es el test PIL (*Purpose in life Test*), creado por Crumbaught y Maholick (citados por Martínez, Trujillo y Trujillo, 2012), psicólogos estadounidenses en 1964, test de

tinte logo terapéutico que tiene como fin, analizar el sentido de vida o su contrario, el vacío existencial, por medio de preguntas de carácter cuantitativo en su primera parte y ya en la segunda y tercera parte, con un carácter más cualitativo. PIL ha sido validado y aceptado en diferentes países, incluyendo Colombia. Se plantea la traducción del test desde la tesis doctoral de Noblejas (1994) y su respectiva estructura factorial planteada por Martínez et al., (2012).

Otra prueba es el Logo-Test, herramienta psicológica creada por la doctora Elisabeth Lukas (1996), discípula del propio Víctor Frankl, psicólogo que desde su vivencia del sufrimiento y dolor creó la experiencia de la logoterapia. Logo, significa sentido y terapia es sinónimo de tratamiento. Este test tiene como propósito, cuantificar la realización interior del sentido y frustración existencial. Lukas, por su parte, es una filósofa y psicóloga nacida en Viena, con una gran experiencia en el trabajo logoterapéutico en Alemania, dedicándose a realizar investigaciones y estudios sobre este método psicológico humanista, demostrando que el tema de sentido de vida no solo es abordado como un tema religioso, sino que puede ser tratado también desde la ciencia. A este respecto, Frankl (1984) sostiene que "la voluntad de sentido no es tan sólo una cuestión de fe, sino también un hecho" (p. 31). El sentido de vida no son solo aspiraciones interiores, espirituales y religiosas; es un hecho que, de forma empírica, se puede confirmar.

El test planteado por Lukas (1996) realiza su investigación en situaciones diferentes que trabajan con la única pregunta: "¿Puede decirme si existe para Usted algo que podría calificarse como dador de sentido de su vida, y si así fuera, podría expresar este sentido de su vida en unas pocas palabras?" (p.13); surge de aquí un primer cuestionario de cinco partes que tiene la intención de reconocer los problemas existenciales comunes de las personas y su enclave vital para alcanzar la plenitud.

Lukas (1996) dice que el objetivo principal del logotest es, "descubrir en poco tiempo, la posible problemática noógena de un individuo, con el fin de emprender un tratamiento gradual necesario o, al menos, a fin de tenerla en cuenta en las entrevistas de asesoramiento y apoyo" (p. 14).

Se estima oportuna la aplicabilidad de las pruebas psicométricas propuestas ya que, a nivel educativo, permite que los estudiantes reconozcan y les den nombre a aquellas situaciones de dolor y sufrimiento que han vivido; más, cuando les impiden trazarse un proyecto de vida que los motive y los oriente, con metas claras y aterrizadas a su contexto sociocultural. Además, permite al mismo tiempo, que se inicie un proceso de superación a nivel personal, familiar e institucional de las situaciones difíciles que los y las estudiantes han experimentado, el grado en el que perciben que su existencia tiene sentido, el nivel de frustración existencial y la propia valoración frente a la actitud que tienen hacia las metas, éxitos y fracasos. Todo esto ofrece una posibilidad de autoconocimiento personal de sus dimensiones, con relación a lo trascendente y, brinda un soporte que pueda realmente dar frutos a esa búsqueda de sentido de la vida. Estas herramientas permiten a los maestros ahondar la situación de los estudiantes y acompañar los procesos de crecimiento desde la IES.

## 2. Conclusiones

De acuerdo con toda la exploración bibliográfica que se realizó en el transcurso de esta investigación, se logró descubrir que la IES va más allá de un esquema religioso, porque es propiamente una necesidad antropológica; es decir, todos los seres humanos, por el mero hecho de serlo, tienen la capacidad de cultivar la vida espiritual y, en virtud de este ser espiritual, se sienten inquietos por preguntas y situaciones de la vida que las otras inteligencias no logran dar respuesta y es por esto que muchos estudiosos han apoyado un tipo de inteligencia que ayude a enfrentar de forma exitosa esas realidades que ponen en juego su felicidad; así lo afirma la filósofa francesa Simone Weil (citada por Torralba, 2018): la IES responde a unas necesidades espirituales que tienen todas las personas y que difícilmente pueden ser abordadas desde otras inteligencias. Las necesidades de orden espiritual son las siguientes:

> La de sentido, la de reconciliación con uno mismo y con la propia vida, la de reconocimiento de la propia identidad como

> persona, la de la verdad, la de la libertad, la de orar, la de soledad y el silencio. (p. 62)

La humanidad se cuestiona al verse inmersa en una sociedad marcada por el materialismo, donde el sentido de trascendencia es casi nulo, donde la velocidad, la inmediatez, la productividad, el funcionalismo, son los que parecen tener las riendas de una vida a la carrera y cargada de actividades. Las personas no se dan la posibilidad de detenerse y cuestionarse por el propio ser, sino que por el contrario, viven en un mundo donde huyen de sí mismas; les cuesta cultivar la interioridad; evitan a toda costa la adversidad y hay pocas herramientas para su confrontación; experimentan una soledad impuesta, donde muchas veces no se sienten valoradas ni tratadas como personas, sino como objetos; su consecuencia es el experimentar la frustración, el abandono, el descarte, el poco sentido a la vida, agresividad mezclada con indiferencia; ante todo este panorama tan desolador, la IES se presenta como una emergencia humana que, si es bien orientada, puede ayudar a dar respuesta a estas problemáticas o, por lo menos, orientar para afrontarlas. Así, Torralba (2018) expresa que la inteligencia es "la capacidad y la habilidad para responder de la manera más adecuada posible a las exigencias que presenta el mundo […]. Permite adaptarnos con cierta velocidad a los recursos disponibles y a enfrentarnos a situaciones nuevas" (p. 23).

Al cierre de este artículo, nos podemos preguntar sobre los beneficios de la IES hoy en día, desde los aportes de diferentes autores en respuesta a qué es la IES, el por qué y para qué de ella, en nuestro intento de comprender la realidad humana que frágil se encuentra en relación con nuestros semejantes. Isabel Gómez Villalba (2020) en su conferencia 'Educar la inteligencia espiritual como fuente de innovación educativa', presenta algunos beneficios de la IES:

> (1) Para tomar distancia de la realidad circundante y darse cuenta de que uno existe, pudiendo no haber existido. (2) Para conocerse a sí mismo, dar cuenta de que no soy y que estoy vivo, sino que sé de mi ser y sé de mi vida. (3) Nos facilita la trascendencia, motor de la vida humana. (4) Para tomar conciencia de la fraternidad de todo cuanto existe. (5) Nos ayuda a vivir éticamente, a construir una escala de valores. (6) A vivir la experiencia estética y acatar lo sublime de la realidad en lo cotidiano. Descubrir la IES como aquella que puede generar nuevas oportunidades en ese encuentro con nuestra esencia, con nuestro interior, donde se forme acciones concretas de transformación positiva y de profundidad al sentido de nuestra vida. Todas las personas tienen necesidad de buscar respuestas a esos cuestionamientos humanos de su existencia y esto se puede lograr por medio de ese cultivo de la IES.

Un elemento a tener en cuenta es que, las diversas definiciones sobre el tema expuestas anteriormente desde varios autores, parten de los conceptos planteados por Howard Gardner sobre la Inteligencia Existencial o Trascendental, y Daniel Goleman sobre la Inteligencia Emocional. Aunque estos no fueron los primeros en acuñar el término de IES, podríamos decir que sí fueron los encargados de establecer bases sobre las que construyeron los autores de la IES.

La realización de este estudio demostró que ante el hoy que estamos viviendo bajo un mundo capitalista, consumista y materialista, es necesario educar en IES, si se quiere llevar a buen término ese objetivo primordial de la educación: la formación integral de la persona. La IES es apertura a lo transcendente; tiene que ver con la vida interior de la persona. Es la capacidad que nos faculta para tener aspiraciones profundas e íntimas; para anhelar una visión de la vida y de la realidad que integre, conecte, trascienda y dé sentido a la existencia. Nos capacita para comunicar nuestros más hondos sentimientos y pensamientos, a ser receptivos y a confrontar la vida y así, resignificarla.

## Referencias


Ardila, R. (2011). Inteligencia. ¿Qué sabemos y qué nos falta por investigar? *Revista de la Academia Colombiana de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales, 35*(134), 97-103.

Buzan, T. (2003). *El poder de la inteligencia espiritual. 10 formas de despertar tu genio espiritual*. Ediciones Urano.

Deacon, T.W. (1997). *The Symbolic Species. The eco-evolution of language and the brain*. W. W. Norton & Company Inc.

Domenech, B. (1995). Introducción al estudio de la inteligencia: Teorías cognitivas. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 1*(23), 149-162.

Frankl, V. (1984). *Psicoterapia y Humanismo*. Fondo de Cultura Económica de México.

Frankl, V. (1991). *El Hombre en busca de sentido*. Editorial Herder.

Frankl, V. y Lapide, P. (2005). *Búsqueda de Dios y sentido de la vida: diálogo entre un teólogo y un psicólogo*. Editorial Herder.

Frankl, V. (2009). *El hombre doliente: Fundamentos antropológicos de la Psicoterapia*. Editorial Herder.

Gallegos, R. (2005). *Educación y espiritualidad. La educación como práctica espiritual*. Ediciones Fundación Internacional para la Educación Holista.

Gardner, H. (2016). *Estructuras de la mente. La Teoría de las inteligencias múltiples* (3.ª ed.). Fondo de Cultura Económica.

Gómez, I. (2020, agosto 26). Educar la Inteligencia Espiritual como fuente de innovación educativa [Conferencia]. http://ciec.edu.co/noticias-recientes/webinar-educar-la-inteligencia-espiritual-como-fuente-de-innovacion-educativa/

Lipovetsky, G. (2000). *La era del vacío. Ensayos sobre el individualismo contemporáneo*. Editorial Anagrama.

Lukas, E.S. (1996). *Logo-Test. Test para la medición de la 'realización interior del sentido' y de la 'frustración existencial'. Fundamentos, instrucciones y evaluación*. Editorial Almagesto.

Martínez, E., Trujillo, Á.M. y Trujillo, C.A. (2012). Validación del Test de Propósito Vital (PIL Test - Purpose in Life Test) para Colombia. *Revista Argentina de Clínica Psicológica, 21*(1), 85-93.

Moltmann, J. (1976). *El Hombre: antropología cristiana en los conflictos del presente*. Ediciones Sígueme.

Mora, J. y Martín, M. (2007). La Escala de Inteligencia de Binet y Simon (1905); su recepción por la psicología posterior. *Revista de Historia de la Psicología, 28*(2-3), 307-313.

Noblejas, M. (1994). *Logoterapia. Fundamentos, principios y aplicación. Una experiencia de evaluación del logro interior de sentido* [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid] https://eprints.ucm.es/3776/1/T19896.pdf

Pérez, E. y Medrano, L. (2013). Teorías contemporáneas de la inteligencia. Una revisión crítica de la literatura. *PSIENCIA, Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica, 5*(2), 105-118.

Teijero, S. (2016). Uso de las múltiples inteligencias en la solución uso de los problemas complejos de la nueva gerencia en las organizaciones del siglo XXI. *Revista Venezolana de An*álisis de C*oyuntura, 22*(1), 57-74.

Torralba, F. (2018). *Inteligencia Espiritual*. Editorial Plataforma.

Vaughan, F. (2002). What is Spiritual Intelligence? *Journal of Humanistic Psychology, 42*(2), 16-33. https://doi.org/10.1177/0022167802422003

Vázquez, J. (2010). *La Inteligencia Espiritual o sentido de lo sagrado*. Desclée de Brouwer.

Zohar, D. y Marshall, I. (2001). *Inteligencia espiritual*. Plaza & Janes Editores, S. A.

# Posición categórica del juego constructivo para fortalecer la competencia comunicativa en lengua extranjera

Magali del Rocío Paz Yanguatín[1]

Evelin Dayana Gómez Vallejos[2]

**Resumen**

**Objetivo**: determinar la influencia de la implementación de la posición categórica fundamentado en el juego constructivo, para fortalecer los funcionamientos cognitivos de la competencia comunicativa en lengua extranjera en los niños de grado transición de la Institución Educativa Municipal Obonuco de la ciudad de Pasto. **Metodología:** la investigación es de tipo aplicada, pre experimental, cualitativa y de enfoque etnográfico con procedimientos descriptivos, interpretativos y de análisis, aplicada a 27 niños, a través de la implementación de la posición categórica del juego constructivo. **Resultados**: existen mayores coincidencias en las categorías de Competencia comunicativa, Lengua extranjera y Funcionamientos cognitivos. **Conclusiones:** se infiere la implementación del juego constructivo, como factor indispensable dentro del proceso comunicativo, pues actúa como andamiaje para fortalecer los funcionamientos cognitivos de competencia comunicativa de inglés en los niños, de manera espontánea, convencional y no convencional.

*Palabras clave:* Competencia comunicativa; lengua extranjera; funcionamientos cognitivos.

Reflexiones a la Educación desde la Investigación Pedagógica

[1]Universidad Mariana. Correo electrónico: magapaz@umariana.edu.co
[2]Universidad Mariana. Correo electrónico: evegomez@umariana.edu.co

# Categorical stand of constructive play to strengthen communicative competence in the foreign language


**Abstract**

**Objective**: To determine the influence of the implementation of the categorical position based on the constructive game, to strengthen the cognitive functioning of the communicative competence in a foreign language in the children in transition grade of the Obonuco Municipal Educational Institution of San Juan de Pasto. **Methodology**: The research is of an applied, pre-experimental, qualitative, and ethnographic approach with descriptive, interpretive, and analytical procedures, applied to 27 children, through the implementation of the categorical position of constructive play. **Results**: There are greater coincidences in the categories of Communicative competence, Foreign language, and Cognitive functioning. **Conclusions**: The implementation of constructive play is inferred, as an indispensable factor within the communicative process, since it acts as a scaffolding to strengthen the cognitive functioning of communicative competence of English in children, in a spontaneous, conventional, and unconventional way.



*Keywords:* Communicative competence; foreign language; cognitive functions.


# Posição categórica de jogo construtivo para fortalecer a competência comunicativa na língua estrangeira


**Resumo**

**Objetivo**: determinar a influência da implementação da posição categórica baseada no jogo construtivo, para fortalecer o funcionamento cognitivo da competência comunicativa em língua estrangeira nas crianças em grau de transição da Instituição Educacional Municipal Obonuco em San Juan de Pasto. **Metodologia**: a pesquisa é de abordagem aplicada, pré-experimental, qualitativa e etnográfica com procedimentos descritivos, interpretativos e analíticos, aplicada a 27 crianças, por meio da implementação da posição categórica do brincar construtivo. **Resultados**: há maiores coincidências nas categorias Competência comunicativa, Língua estrangeira e Funcionamento cognitivo. **Conclusões**: infere-se a implementação do brincar construtivo, como fator indispensável dentro do processo comunicativo, uma vez que atua como uma plataforma para fortalecer o funcionamento cognitivo da competência comunicativa do inglês em crianças, de forma espontânea, convencional e não convencional.



*Palavras-chave:* Competência comunicativa; língua estrangeira; funções cognitivas.

## 1. Introducción

Es a partir del proyecto investigativo denominado 'Posición categórica del juego constructivo para el fortalecimiento de los funcionamientos cognitivos de la Competencia Comunicativa de la Lengua Extranjera', que se plantea horizontes con un fin motivador e innovador en el campo de la pedagogía infantil, lo que significa que éste es el preámbulo que posibilitará que los infantes accedan a un cúmulo de experiencias y aprendizajes transversalizados por un intercambio comunicativo fluido, asertivo e intersubjetivo.

El plan de ejecuciones lúdico pedagógicas aquí relacionado se proyecta hacia iniciativas específicas que estimularán e invitarán a los estudiantes a compartir espacios pedagógicos, donde coloquen en juego sus saberes previos, sus habilidades, actitudes, percepciones, disposiciones cognitivas, socioafectivas y psicomotoras durante el desarrollo de las mismas, adaptándose a un contexto determinado y, relacionándose de esta forma, para conseguir un desempeño oportuno y coherente en los diferentes escenarios de aprendizaje.

Tomando en cuenta la necesidad del abordaje de la lengua extranjera en los ambientes preescolares, emerge la idea de dar respuesta a una motivación de la población objeto de estudio, quienes, en este caso específico, constantemente abordan con preguntas frecuentes al vocabulario en la lengua extranjera que desean tener; en este caso, el inglés. Es entonces cuando nace la intención de dar respuestas a esos intereses y necesidades, a partir de una Posición Categórica que lleva inmerso un componente lúdico pedagógico, para encaminar los saberes previos de los niños hacia la concreción de nuevos constructos de aprendizaje.

De este modo, se plantea el título del proyecto investigativo, que busca generar goce y deleite en la didáctica de la lengua extranjera en los diversos escenarios de aprendizaje donde los infantes interactúan, contando con los funcionamientos cognitivos propios de la edad preescolar, los cuales posibilitarían de una manera muy espontánea, la contextualización de la lengua extranjera.

En este sentido, las niñas y los niños accederán a nuevas herramientas a partir de actividades que los posicionen como sujetos epistémicos capaces de apropiar y proponer frente a la realidad circundante, lo que significa que estarán en disposición de colocar en juego sus habilidades comunicativas, como preámbulo de adquisiciones mayormente complejas, en la medida en que se avance con la implementación de actividades propuestas en la Posición Categórica.

## 2. Desarrollo

¿Qué tipo de juegos podemos utilizar en la posición categórica para el fortalecimiento de la competencia comunicativa en lengua extranjera?

El proyecto de investigación se inscribe dentro del paradigma cualitativo; según Murcia y Jaramillo (2008) "la importancia de éste radica en la descripción de las cualidades de un fenómeno u objeto de estudio, abarcando un entendimiento holístico de una realidad, mas éste no trata de probar o medir algo con exactitud" (p. 68), lo que permite realizar un trabajo investigativo flexible, profundizando en la interpretación de aquellos factores que posibilitan el descubrimiento de tantas características o comportamientos como sea posible, dentro de la población sujeto de estudio. Es así como el tema de investigación sobre el fortalecimiento de competencias comunicativas está ligado a este paradigma, dado que se enfoca hacia la subjetividad, logrando revalorizar la capacidad autorreflexiva para construir, a través de la experiencia, la racionalidad humana, por medio de la interpretación y comprensión de la realidad social.

### Enfoque

Este proyecto de investigación se estudia bajo los parámetros del Método Etnográfico, porque se requiere de una elaboración teórica, un análisis de conceptos y una observación participativa en la vida académica de los niños durante un tiempo relativamente extenso, para la comprensión de la realidad y para tener claro el problema que se va abordar. La etnografía no es el describir una realidad, sino reflexionar sobre la percepción que el investigador va construyendo sobre ella. Es así como el investigador se convierte en el principal instrumento y fuente de sensibilidad para recoger y reflexionar sobre los datos obtenidos, cuestionando y observando todo, con el fin de definir las categorías sociales y las definiciones institucionales de la realidad.

### Tipo de Investigación

Investigación de tipo aplicada, pre experimental, que corresponde al siguiente diseño de investigación:

| GE: O1 X O2 |
|---|

GE: grupo experimental
$O_1$: pretest
X: Posición Categórica
$O_{2:}$ post test

Acudiendo a la anterior referencia, se puede afirmar que el trabajo investigativo cuenta con unas amplias

características que lo posicionan en este marco, puesto que la pretensión es realizar un análisis profundo y sistemático sobre la problemática, acudiendo a diversas estrategias que permitan esclarecer, confirmar, aportar o incluso, transformar sobre aquellas realidades presentes en la población sujeto de estudio.

**Unidad de análisis**

La población sujeto de estudio con la cual se llevó a cabo el proyecto de investigación corresponde a 27 niñas y niños de la salita 1 de la IEM Obonuco, cuyas edades oscilaron entre los cinco y los seis años; pertenecen a los estratos socioeconómicos 1 y 2. Se evidenció en ellos, comportamientos de inhibición, debilidad en la anticipación, elaboración y textualización, funcionamientos propios de la competencia comunicativa, producto de la debilidad presente con respecto a la didáctica de la lengua extranjera. Se analizó que aquellas habilidades comunicativas son propias de la competencia comunicativa de la lengua extranjera, lo que implica que deben estar presentes en los espacios pedagógicos, como eje central dentro de los procesos abordados en educación preescolar.

**Método de análisis de datos**

Se procedió a realizar la encuesta a la muestra conformada por los 27 niños en un día a la semana, sesiones de 5 horas aproximadamente, con el objetivo de recolectar la información requerida sobre la variable y sus dimensiones de investigación. Los datos fueron analizados a través del programa estadístico SPSS versión 24 y los resultados fueron plasmados en tablas y gráficos, haciendo uso de la estadística descriptiva basándose en frecuencias y porcentajes.

**Aspectos éticos**

Esta investigación se apoyó en la veracidad de los datos consignados, con seriedad al momento del procesamiento de la información, dándole el respeto correspondiente a los autores que han sido referenciados; asimismo, se citó y se referenció de acuerdo con las exigencias de las normas APA, según el manual de referencias estilo APA 2017 (adaptación de la noma de la *American Psychological Association*). Los participantes gozaron de voluntad y credibilidad, dándoles el anonimato que exige toda ética investigativa.

## 3. Resultados

Pretest

**Tabla 1**

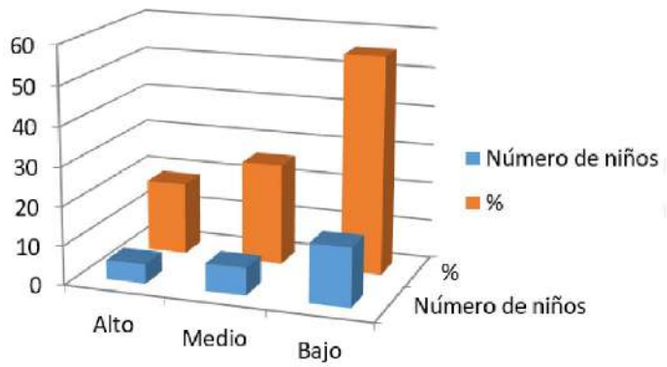
*Resultados de niveles de funcionamientos cognitivos de la lengua extranjera*

| Nivel | Número de niños | % |
|---|---|---|
| Alto | 5 | 18,52000 |
| Medio | 7 | 25,93000 |
| Bajo | 15 | 55,56000 |
| **Total** | **27** | **100** |

Guía de observación para niños de 5 años aplicada en 2019

**Figura 1**

*Niveles de funcionamiento cognitivo de la lengua extranjera inglés en niñas y niños de 5 años (pretest) de la Institución Educativa Municipal Obonuco*




**Análisis e interpretación**

El tamaño de la muestra fue de 27 estudiantes encuestados, de los cuales 15 son niños y doce son niñas. Se encontró que el 55,56 % se ubica en un nivel bajo de funcionamientos cognitivos; un 25,93 % en un nivel medio para el área de comunicación y un 18,52 % en un nivel alto.

**Postest**

**Tabla 2**

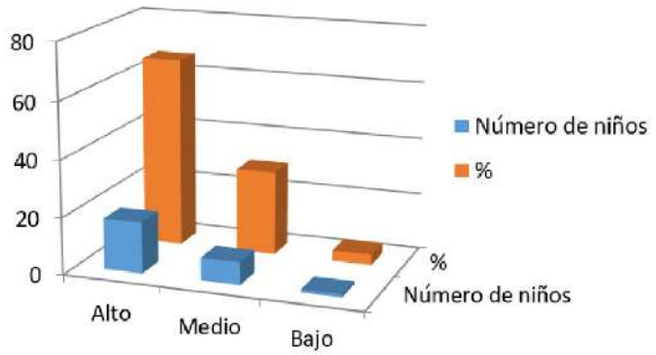
*Resultados de niveles de funcionamientos cognitivos de la lengua extranjera*

| Nivel | Número de niños | % |
|---|---|---|
| Alto | 18 | 66,67 |
| Medio | 8 | 29,63 |
| Bajo | 1 | 3,7 |
| **Total** | **27** | **100** |

Guía de observación para niños de 5 años aplicada en 2019

**Figura 2**

*Niveles de funcionamiento cognitivo de la lengua extranjera de inglés en niñas y niños de 5 años (postest) de la Institución Educativa Municipal Obonuco*




## 4. Discusión

Se analizó epistemológicamente los funcionamientos cognitivos de la competencia comunicativa en la lengua extranjera en los niños de cinco años, con base en los conocimientos que brindan diversos autores para fortalecer dichos funcionamientos.

Este propósito se relaciona con el antecedente del documento 'Aprender y Jugar' del Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2010) de Colombia, el cual hace mención a la competencia comunicativa durante la participación de los niños; pertenece a la expresión simultánea de varios funcionamientos cognitivos, que hacen referencia a que los niños piensan, y piensan bien, lo cual quiere decir que, en la edad preescolar emplean funcionamientos cognitivos para cada competencia; en este caso, corresponden a los de la competencia comunicativa, por lo que se dice que estos procesos están en sus aprendizajes. Es de suma importancia resaltar que es necesario fortalecer los funcionamientos de anticipar, elaborar y textualizar en la etapa infantil, etapa en la que el niño es más receptivo.

En el pretest se diagnosticó el nivel de los funcionamientos cognitivos en la lengua extranjera en la cual están los estudiantes de la IEM Obonuco. Dada la aplicación que se dio, se obtuvo los siguientes resultados: el 25,93 %, equivalente a siete estudiantes, presenta un nivel medio en cuanto a la elaboración y textualización de los funcionamientos cognitivos que se debe fortalecer; el 18,52 % se ubica en un nivel alto, por lo tanto, se origina la siguiente propuesta para fortalecer los funcionamientos cognitivos de la competencia comunicativa en la lengua extranjera (inglés).

Se planteó como estrategia, diseñar una posición categórica denominada 'El mundo mágico del inglés; juego, aprendo y construyo', con la finalidad de trabajar a través del juego constructivo y la lengua extranjera (inglés) por categorías, para fortalecer los funcionamientos cognitivos en dicha lengua, aplicada a los niños de 5 años.

Teniendo en cuenta el pretest y la propuesta para el fortalecimiento de los funcionamientos cognitivos de la competencia comunicativa en inglés, se aplicó un postest, donde se obtuvo una respuesta satisfactoria en cuanto a la evaluación de niveles de funcionamientos cognitivos, demostrando que los niños de la IEM Obonuco se encuentran en un 66,67 %, equivalente a 18 niños, los cuales se ubican en un nivel alto; el 29,63 % se encontró en un nivel medio referente al fortalecimiento de la lengua extranjera y, un estudiante, que obtuvo un nivel bajo, por su inasistencia.

## 5. Conclusiones

La identificación de los funcionamientos cognitivos como procesos mentales que permitieron a los niños y niñas actuar sobre estímulos concretos, situaciones específicas o representaciones mentales, fueron también los encargados de promover herramientas para adquirir nuevas informaciones, adaptarlas, comprenderlas, entenderlas y construir nuevos saberes; de esta manera, la implementación de esta estrategia dentro de los diversos escenarios pedagógicos, propició espacios donde las niñas y niños accedieron a una interacción constante, con el ánimo de activar las herramientas mentales y conjugarlas a través de la clasificación, la planeación, la anticipación, la inferencia y la formulación de hipótesis, permitiéndoles anclar sus preconcepciones a las nuevas adquisiciones de la lengua extranjera, logrando de esta forma que el desarrollo cognitivo transite por una marcha en evolución hacia un nivel de equilibración superior, permitiéndoles una adaptación a su contexto inmediato.

La aplicación de la guía posibilitó evidenciar, mediante una prueba diagnóstica, que los niños requerían una intervención oportuna que contribuyera para que accedieran a despertar los funcionamientos propios para esta edad, pero desde una perspectiva lúdica donde tuvieran la posibilidad de concretar sus constructos; así, la relación de graficas se manifiesta con un alto porcentaje y

requiere aplicar actividades que respondan a la satisfacción de estas necesidades, para lograr que los niños y niñas comuniquen de forma espontánea sus subjetividades. De esta forma se estará trabajando en beneficio de una educación democratizada, multidireccional y holística que favorecerá, sin duda, aquellas habilidades de pensamiento, sin desconocer el componente ontológico y axiológico, prevaleciendo un trabajo encaminado hacia actitudes autónomas, críticas y propositivas, con un alto grado de sentido y significado ajustado a los deseos y necesidades de los niños y niñas.

El juego constructivo es un factor indispensable dentro del proceso comunicativo, dado que actúa como andamiaje para que el niño y la niña expresen de forma espontánea, convencional y no convencional, sus subjetividades, pensamientos o actuaciones; esto se hizo ineludible en el proceso investigativo, para el fortalecimiento de los funcionamientos propios de la competencia comunicativa de inglés, con la población sujeto de estudio. Vale la pena reconocer esta dimensión, como el motor que impulsó a las niñas y niños a autorreconocerse, reconocer a los otros, a su contexto y su objeto de conocimiento, contribuyendo a su salud, equilibrio e interacción, así como a la construcción y deconstrucción de nuevos y mejores aprendizajes, a partir de intercambios comunicativos más productivos.

El fortalecimiento de los funcionamientos cognitivos propios de la competencia comunicativa, concretados y materializados en la posición categórica, con sus respectivos tesoros del conocimiento, contribuyó de forma positiva para que las niñas y niños accedieran a desarrollar aquellas habilidades comunicativas, dando paso a intercambios comunicativos asertivos, basados en la negociación de procedimientos, significados y aprendizajes que los posicionó como agentes activos del proceso, insertándoles en los caminos del lenguaje y la cultura dado que, al formar parte de un contexto y una realidad que les exige sortear una serie de situaciones problémicas, también están en capacidad de actuar como sujetos epistémicos capaces de razonar, proponer y transformar, desde la comunicación, interviniendo como agentes activos, protagónicos y pro sociales.

**Referencias**


Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2010). *Aprender y Jugar. Instrumento diagnóstico de Competencias Básicas en Transición*. Ministerio de Educación Nacional.

Murcia, N. y Jaramillo, L. (2008). *Investigacion cualitativa: la complementariedad*. Editorial Kinesis.

# Bebederos y Mamas: Sufrimiento social, violencia y afrontamiento en el Resguardo indígena del Gran Cumbal

**Diego Meza**[1]

**Resumen**

La venta y consumo de alcohol han ocupado un papel importante en toda la historia del pueblo indígena de los Pastos. El rol de la mujer ha sido fundamental en estas actividades. Basado en una investigación etnográfica en el Resguardo del Gran Cumbal, este artículo describe la historia familiar de estos negocios en donde se vende alcohol. Luego trata de mostrar qué revelan su prevalencia y el control femenino acerca de la naturaleza del sufrimiento social de un pueblo, en un contexto donde la pobreza, el machismo y el alcohol son realidades existenciales. Al vincular las biografías individuales con el sistema económico y político en el que viven estas personas, este trabajo subraya cómo opera la violencia y de qué forma se legitima.

*Palabras clave:* Alcohol; sufrimiento social; violencia; Pastos; comunidades indígenas.

[1]Doctorando en Ciencias Sociales, Pontificia Universidad Gregoriana, Roma. Máster en Ciencias Sociales, Mención Sociología, Pontificia Universidad Gregoriana, Roma. Baccaleurato en Ciencias Sociales, Pontificia Universidad Gregoriana, Roma. Especialización en Ética y Pedagogía, Fundación Universitaria Juan de Castellanos, Tunja. Licenciatura en Ciencias Religiosas y Ética, Fundación Universitaria Juan de Castellanos. Correo electrónico: diegomegav@gmail.com

# Bebederos y Mamas: Social suffering, violence and coping in the Gran Cumbal Indigenous Reservation

**Abstract**

The sale and consumption of alcohol have played an important role in the entire history of the indigenous people of Los Pastos. Women have been fundamental in these activities. Based on ethnographic research in the Gran Cumbal Indigenous Reservation, this article describes the family history of the places where alcohol is sold within this community. It then tries to show what the prevalence of this spaces and female control reveal about the nature of the social suffering of a people in a context where poverty, machismo and alcohol are existential realities. By linking individual biographies to the economic and political system in which this community lives, this paper emphasizes how violence operates and how it is legitimized.

*Keywords:* Alcohol; social suffering; violence; Pastos; indigenous people.

# Bebederos y Mamas: Sofrimento social, violência e enfrentamento na reserva indígena Gran Cumbal

**Resumo**

A venda e o consumo de álcool hão desempenhado um papel importante em toda a história dos indígenas de Los Pastos. As mulheres têm sido fundamentais nessas atividades. Baseado na pesquisa etnográfica na Reserva Indígena Gran Cumbal, este artigo descreve a história familiar dos lugares onde o álcool é vendido. Busco mostrar o que a prevalência e controle feminino desses espaços revelam sobre a natureza do sofrimento social de um povo num contexto em que a pobreza, o machismo e o álcool são realidades existenciais. Vinculando biografias individuais ao sistema econômico e político em que vive dita comunidade, este artigo sublinha como opera a violência e como é legitimada.

*Palavras-chave:* Álcool; sofrimento social; violência; Pastos; comunidades indígenas.

## 1. Introducción

En varios barrios y veredas de Cumbal hay casas, con una habitación o patio modestos, en donde se vende y consume licor; básicamente, el llamado 'chapil' y los 'hervidos'. Estos lugares, que no son propiamente bares, adquieren un apelativo particular en función de sus propietarios o los materiales comercializados. Con paredes grisáceas que son continuamente deterioradas por la humedad o el hollín, estos sitios no cuentan con un anuncio que permita su identificación. El rumor popular o su fama son las mejores señales de su ubicación; además, una mujer es quien generalmente, entre las labores de casa, administra estos negocios.

A estas 'cantinas', 'estancos', 'chumaderos' o 'bebederos', como se conocen a estos negocios en donde se expende alcohol, acuden en su gran mayoría, hombres de diversas características: jóvenes, adultos, 'gente del pueblo' o de las veredas, mestizos o indígenas. Las ventas no tienen un horario prevalente; pueden empezar un lunes a las 7 de la mañana o, extenderse imprevistamente durante la media noche. Aunque en estos casos, los clientes y sus experiencias de embriaguez son los que habitualmente atraen la atención de académicos y de las autoridades locales, las llamadas 'mamas', propietarias de estos expendios de licor y que se describen a sí mismas como 'mujeres sufridas', son el objeto de esta investigación. Si bien el término 'mama' es utilizado para referirse a las mujeres de la comunidad indígena que son o han sido gobernadoras del cabildo, regidoras, médicas tradicionales, memoristas, popularmente también es asignado a las dueñas de estos estancos.

Contrario a quienes afirman que estas mujeres se deleitan y exaltan un vicio, ellas no lo hacen por ignorancia o perfidia, sino porque 'sus negocios' fueron para sus familias y son en la actualidad, la fuente de su sostenimiento económico. 'Antonia', una mujer de 65 años, ha vivido en uno de los sectores de Cumbal casi toda su vida, a excepción de una pequeña temporada en el pueblo y unos meses en Quito, Ecuador, a donde marchó buscando una oportunidad para su vida. La venta de licor ha sido su salvavidas desde que era una adolescente. 'Marina', de 57 años, es una vendedora conocida en la parte urbana del municipio. Pese al rechazo de sus vecinos, el negocio lo heredó de su madre, quien, huyendo de la violencia causada por su padre, tuvo que emigrar desde otra localidad de Nariño a Cumbal. Ambas atestiguan que sus vidas y la venta del 'chapil' han sido traspasados por el sufrimiento. 'Marina' explica: "Nadie se imagina cómo ha sido nuestra vida. Piensan que el traguito da mucha plata y ya. No saben lo sufrida que ha sido mi mamita y los dolores que nos ha tocado enfrentar".

En este artículo se ofrece un examen etnográfico de las 'cantinas', desde la perspectiva de sus dueñas. Las vendedoras de 'chapil' y 'hervidos', así como los lugares de consumo, han representado un papel importante en toda la historia del pueblo indígena de los Pastos. Basado en un trabajo de campo de nueve meses en el Resguardo del Gran Cumbal, se describe la historia familiar de estos negocios, cómo funcionan y qué revelan su prevalencia y el control femenino sobre la naturaleza del sufrimiento social de un pueblo, contexto en donde la pobreza, el machismo y el licor son realidades existenciales. Al examinar la biografía de dos vendedoras y los espacios en los que ellas trabajan, intento excavar la configuración histórica y social de sus sufrimientos individuales y las oportunidades que esta actividad ha ofrecido a su empoderamiento. Este artículo se suma al debate teórico sobre la economía política del alcohol (Singer, 1986), los efectos del sistema colonial en las comunidades indígenas (Castro, 2005; Estermann, 2014; Segato, 2003) y las discusiones antropológicas sobre las violencias cotidianas (Bourgois, 2003; Farmer, 2004; Fassin y Memmi, 2015; Garcia, 2010; Scheper-Hughes, 1997).

Aunque el interés central de este trabajo es evidenciar el vínculo entre los 'bebederos' y la historia de precariedad de sus propietarias, este artículo también replantea las categorías tradicionales de sufrimiento. Por ejemplo, en el ámbito de la sociología clásica, el sufrimiento social está emparentado con la distribución desigual de los bienes materiales (Bourdieu et al., 1999). No obstante, en la biografía de estas vendedoras puede notarse su vínculo con la experiencia individual y colectiva de dominación y racismo. La descripción de la mera pobreza individual material puede obnubilar la comprensión del sufrimiento como epifenómeno

del orden social injusto imperante o, como incorporación de un pasado aberrante. En modod opuesto, una lectura meramente estructural del sufrimiento arroja conclusiones en torno a las dinámicas a través de las cuales las fuerzas o instituciones sociales infringen dolor sobre la carne y la *psicke*, pero no explicitan el impacto de estas fuerzas en el sujeto humano (Azétsop, Tchawa y Omgba, 2018). De otra parte, las prácticas de estas personas consideradas en su conjunto, desafían una visión mecanicista de la opresión, según la cual, el dominado siempre es un sujeto pasivo. Al contrario, al exhibir cómo actúa la violencia en la vida cotidiana de estas personas, se puede observar cómo el sufrimiento se enreda en los procesos de empoderamiento de estas mujeres.

Las autoridades locales mantienen una posición ambivalente con respecto a estos establecimientos. Por una parte, los desaprueban y señalan su ilegalidad; por otra y, particularmente, en temporadas de fiestas populares y actividades pre-electorales, promueven indirectamente su funcionamiento. Estas intervenciones han girado alrededor de decretos, inspecciones de vigilancia y decisiones sancionatorias, ignorando el contexto social de su origen y las dimensiones políticas que brotan de ellos. Así mismo, una tendencia moralista sustentada en la fuerte raigambre religiosa de estas comunidades ha potenciado la sanción social de sus propietarios y la segregación espacial de los locales. Las dos vertientes refuerzan una visión minimalista de la adicción al alcohol, el ocultamiento del espacio político de estas actividades y su desconexión preocupante con respecto a la vida cotidiana de estos microespacios (Fassin, 1996). En Cumbal, así como en otros lugares de Colombia, esta escisión ha provocado la exclusión de estos negocios y especialmente, de las mujeres que están a cargo de ellos. De hecho, la ausencia de investigaciones sobre estos lugares demuestra la marginalidad de los sujetos humanos que están insertados en ellos.

Mi objetivo no es efectuar un juicio valorativo sobre sus prácticas, ni examinarlos bajo la lupa de una inspección sanitaria, sino leer su cultura y comprender cómo la socialidad que producen y el sufrimiento en el que han sido engendrados, los convierten en un espejo de este resguardo. La identificación de los procesos que han contribuido a la reproducción de las 'cantinas' es axial. Describo estas líneas de desarrollo, para considerar las motivaciones de sus dueñas y de las familias que dependen de ellas, así como el sentido que les otorgan. Finalmente, postulo algunas preguntas: ¿Cómo se puede "sacar a la política de la clandestinidad" en este contexto? (Tesh, 1988, p. 177) y, ¿cómo se puede hablar de empoderamiento y agencia, no en términos de liberación con respecto al sistemasujeto opresor, sino en la forma como se afronta el sufrimiento cotidianamente? Para abordar tales cuestiones, es necesario un contexto básico sobre las 'cantinas', el papel de las mujeres y la continua historia de marginalización a la cual han sido sometidas.

**No es una historia reciente**

Durante la última década, el consumo de alcohol ha pasado a ser un tema recurrente en los planes de gobierno locales. Un informe presentado por el Observatorio de Drogas de Colombia (2016) establece que en la etnia de los Pastos existen problemáticas relacionadas con la violencia intrafamiliar y social, el alcoholismo, tabaquismo y la desnutrición. Este mismo trabajo señala que, aunque el promedio de consumo en el departamento de Nariño es menor que el nacional, las poblaciones afroamericanas e indígenas son las más afectadas por este tipo de flagelos.No obstante, en este estudio la muestra es pequeña (707 personas) y, adicionalmente, solo se realizó en las tres ciudades principales del departamento: Pasto, Ipiales y Tumaco, a sabiendas de que la mayor parte de la población habita en pequeños pueblos y zonas rurales (Observatorio de Drogas de Colombia, 2016).

En Cumbal, una de las bebidas más consumidas es el 'chapil'; probablemente esté relacionada con la 'chaquira' o 'cañazo' incas" (Polia, 2018, p. 61), licores producidos de la caña de azúcar tras un proceso de fermentación generalmente doméstico. El consumo de esta bebida es un elemento común y casi indispensable en los distintos eventos comunitarios, desde las celebraciones sociales y familiares, hasta la realización de actividades laborales y comunitarias como las mingas. También, para algunos individuos es parte integrante de la vida y dieta cotidianas. Los registros de la Inspección de Policía del municipio y la Oficina

de Subdirección de Salud Pública muestran un incremento en el número de expendios de alcohol durante los últimos años. No obstante, es notorio que existe una cantidad mayor de locales en la periferia urbana y en las veredas, donde a menudo el alcohol es una sustancia de consumo diario y un medio de supervivencia.

En septiembre de 2017, la administración municipal de Cumbal introdujo un decreto en el cual se limitó la venta de alcohol durante los fines de semana en el sector urbano. Aunque el decreto tenía una amplia extensión y contaba con el apoyo de grupos católicos conservadores, su orientación prohibicionista no logró controlar este fenómeno. Al contrario, nuevas 'cantinas' fueron creadas en la clandestinidad y otras fueron trasladadas a la parte rural, en donde la supervisión de las entidades de salud y la vigilancia de la policía son casi nulas e inefectivas. De otro lado, el Cabildo como autoridad tradicional y las dos guardias indígenas presentes en el resguardo, se limitan a prohibir a viva voz -a la manera de una recomendación, a veces de una súplica- la venta de alcohol durante ocasiones extraordinarias.

El vínculo de las mujeres con las 'cantinas' no es reciente. Según Gómez (2014), "en los tiempos prehispánicos, la producción, si no la venta de la chicha, fue una actividad exclusiva de las mujeres indígenas, pero esta tarea no tardó en ocupar las ciudades" (p. 53). También sostiene que en Quito existían las "gateras", vendedoras indígenas o mestizas que expendían en los mercados diversos productos al por menor. Su nombre procede del lugar en donde se ubicaban para vender sus productos: ciertas esquinas denominadas "gatos" (p. 53).

Durante el período colonial esta relación se fortaleció aún más. Las mujeres empezaron a convertirse en dueñas de las pulperías, lugares en donde se vendía todo género de mercancías. Esta situación supuso una mejoría en sus condiciones socioeconómicas. Hay que tener en cuenta que, durante este período, los españoles introdujeron la venta de aguardiente de caña, pólvora, tabaco y naipes. Con estos productos fundaron los 'reales estancos', que eran monopolios para la compra y venta del licor en muchas provincias de la Nueva Granada (Calvo y Saade, 2002). Poco a poco, los estancos se convirtieron en una forma de explotación, ya que sus propietarios compraban barata la materia prima y vendían caro el producto. Al final de cuentas, se trataba de fomentar la venta de licor con objetivos comerciales. De otra parte, el consumo de chicha, la bebida indígena más tradicional, fue condenado por la corona y por la iglesia, en tanto que fue etiquetada como "una de las causas del atraso y barbarie de estos pueblos" (Alzate, 2006, p. 16).

Como puede notarse, la sanción no solo partía de una cuestión moral o religiosa; el interés económico estaba en primera fila. "Las autoridades abogaron por la defensa del estanco del aguardiente y vetaron cualquier otra forma de consumo que no representara un beneficio para las arcas reales" (Pita, 2012, p. 147). Con respecto al monopolio del aguardiente en las provincias de Pasto y de los Pastos y en la Costa, no existió del todo antes de 1778. Así mismo, los pequeños productores, que no eran pocos, no pagaban ningún tributo. Estas circunstancias motivaron la imposición directa del monopolio del aguardiente luego de la visita del gobernador de Popayán durante este año. Esta situación originó el descontento popular y también varias revueltas (Minaudier, 2000). A pesar de ello, estas alternativas sobrevivieron, especialmente en las poblaciones más aisladas, lugares en los que el control y las medidas implementadas por las diferentes autoridades no surtieron efecto. Ante la imposición de mayor vigilancia e impuestos, los trapiches domésticos, las rutas de contrabando y las ventas clandestinas, pervivieron durante mucho tiempo.

Ahora bien, la existencia de las haciendas en las que se producía enormes cantidades de aguardiente y miel y sus propietarios, poseedores de un gran capital económico, contrasta con la difusión de los 'trapicheritos' y sus pequeñas fábricas domésticas. Estos últimos "eran productores pobres, dueños de algunos cultivos de caña o arrendatarios que, ayudados por el trabajo familiar, luchaban contra los intereses de los hacendados" (Mora de Tovar, 1988, p. 61). En otras palabras, en el trapiche, así como en las 'cantinas', se efectuó una diferenciación social que incluía la discriminación racial e igualmente, una opresión de tipo económico. Esta última estaba garantizada por el favoritismo comercial concedido a los grandes terratenientes, lo cual impedía la libre competencia de los pequeños

productores y, por la sanción social y moral de las autoridades religiosas. Probablemente, muchas de las actuales formas de producción, transporte y venta de 'chapil' en el municipio de Cumbal, sigan reproduciendo estas características.

Estos 'bebederos' son comparados a veces con los actuales bares y 'cantinas', lugares que, en los últimos 20 años han atraído a diversos clientes a través de una oferta diferenciada de licores y una readaptación y mejoramiento de sus instalaciones. La comparación es comprensible, dado el énfasis compartido en los efectos del alcohol. Sin embargo, existen diferencias significativas entre los dos lugares: los actuales bares acogen a poblaciones social y económicamente diversas, la mayoría de las cuales opta por licores foráneos. Entre los clientes se suman mujeres universitarias y profesionales y, normalmente, sus actividades están limitadas al fin de semana. Los propietarios, en su mayoría hombres, son empresarios jóvenes o adultos que, a nivel individual o asociativo, cuentan con un capital económico considerable. De otro lado, la mayor parte de ellos están regulados por las oficinas de control del municipio y del departamento.

En contraste, la población más vulnerable de Cumbal frecuenta los 'bebederos'; la participación suele ser masculina y de las veredas. Los productos que se adquieren son exclusivamente el 'chapil' y el 'hervido', obtenidos en botellas plásticas reutilizables de todas las formas y tamaños. Las propietarias suelen ser mujeres adultas que han heredado el trabajo de sus familias. El espacio de consumo es la pequeña casa adaptada en cada ocasión al visitante de turno o la calle y la tapia, en donde se comparte con los compañeros ocasionales. Ubicados mayoritariamente en las veredas o periferias del pueblo, no caen bajo la lente reguladora del gobierno. Es perentorio, por tanto, un trabajo académico con estos lugares y sus dueñas, para comprender los mecanismos de su producción, las tensiones que comportan y los procesos de subjetivación que generan. Este propósito es aún más importante en la medida en que, al menos desde la perspectiva de la percepción social, los índices de consumo de alcohol han aumentado en esta localidad.

Los 'bebederos' suelen pasar inadvertidos ante la mirada del extraño. Pueden ser casas de familia normales en cuya sala, patio o cocina, los consumidores pueden charlar y beber por horas. También son casas, desde las cuales, a puerta o ventana medio abiertas, se despacha inmediatamente al comprador. La propietaria suele ser la que administra el negocio; sin embargo, otros miembros de la familia también pueden colaborar con el oficio. Muchos de ellos pasan a ser dueños de sus propios negocios cuando conforman otra familia. Actualmente, los distribuidores de 'chapil' llegan hasta estas zonas con las canecas o neumáticos llenos de licor, procedentes de Mayasquer, resguardo indígena ubicado en el municipio de Cumbal en límites con el Ecuador, el sector de San Martín o los municipios de Mallama y Ricaurte. Generalmente, cada propietaria tiene ya proveedores estables; sin embargo, el precio suele variar en razón de la época o la cantidad requerida. No siempre el pago es dinero; algunos clientes ya conocidos, acostumbran a intercambiar papas, leña o truchas por licor.

## 2. Metodología

Cumbal es un municipio grande y variado; no incluye solamente las poblaciones de la sierra ubicadas a las faldas de los volcanes Chiles y Cumbal, sino también otras comunidades de clima cálido en la frontera con el Ecuador y en límites con Ricaurte y Piedrancha. Por tal motivo, esta investigación describe solo una parte de las 'cantinas' y sus propietarias. Se concentra en el Resguardo del gran Cumbal, situado al occidente de la cabecera municipal y que es, el de mayor dimensión poblacional (21.889 hab.). Incluye el casco urbano y nueve veredas: Guan, Tasmag, Cuaical, Quilismal, Cuetial, Boyera, Cuaspud, Llano de Piedras y Miraflores – San Martin (Alcaldía Municipal de Cumbal 2016). En este territorio visité y observé más de 15 cantinas y pasé más de nueve meses frecuentando dos de los negocios descritos. El trabajo de campo incluyó varias visitas directas a estos dos lugares, entrevistas semi-estructuradas con sus propietarias y la observación del ambiente y de la ubicación. El examen de algunos documentos históricos y la información emanada por las autoridades locales proporcionaron un contexto para comprender las condiciones bajo las cuales han surgido estos espacios y en donde se ha reproducido el dominio de la mujer.

El acercamiento respetuoso con las propietarias, gracias a la ayuda de algunos líderes de la comunidad y la posterior interacción cercana con ellas, fue esencial para obtener la información, especialmente si se considera la atmósfera de desconfianza que suele crearse con un forastero. Entrevisté a cada una de las 'mamas' en sus casas, realizando en total, doce entrevistas. No obstante, después de analizar los datos, presento la información suministrada por dos de ellas. La selección se hizo pensando en la importancia de sus negocios, la tradición creada alrededor de sus personalidades y, la tipicidad de su información. Sus nombres y localización han sido modificados, con el fin de salvaguardar su privacidad.

**Fronteras de la violencia**

La historia continuada de estas 'cantinas' es difícil de establecer. De este modo, los antecedentes aquí suministrados, basados en mi propia investigación, son provisionales. A partir del material hasta ahora recolectado, planteo dos etapas en el presente reciente de estos lugares: el primero de ellos tiene que ver con el consumo preferente del licor en eventos comunitarios y familiares: fiestas religiosas, sacramentos, mingas, recuperación de tierras, etc. Durante este período, las ventas de licor habitualmente controladas por mujeres, estaban asociadas con estas fechas, así como con los fiesteros, padrinos o mingueros. Estos lugares tenían un carácter tradicional. De forma corriente, los domingos, los hombres y mujeres de las veredas, al regreso del mercado se reunían en estos espacios del pueblo para tomar, hablar de negocios y compadrazgos o, intercambiar noticias.

Con la reforzada intervención prohibicionista de los sacerdotes católicos y la difusión de grupos evangélicos, las fiestas religiosas tradicionales de Cumbal han empezado a desaparecer, como en el caso de la fiesta de San Pedro; o, a celebrarse sin consumo de bebidas embriagantes, so pena de suspensión de la ceremonia. De igual forma, los recientes cambios en la economía de la población rural, preponderantemente abocada hacia la ganadería y una creciente migración hacia la zona urbana, han originado el quiebre de algunos lazos comunitarios tradicionales y la adopción de un estilo de vida más individualista. No es trivial la influencia de la narco-cultura. Las personas que se desplazaron al Putumayo y al pacífico nariñense, a su regreso a Cumbal, añoran y pretenden copiar el estilo de vida de esos lugares. Con estas transformaciones, el consumo de alcohol sale en su gran mayoría del contexto comunitario y festivo y empieza a trasladarse al ámbito de los billares y 'cantinas' controladas ahora por hombres negociantes que se dedican exclusivamente a esta actividad. Si bien, en la etapa anterior las cantinas también eran frecuentadas individualmente o en grupos de amigos, esta tendencia se ha reforzado en los últimos diez años, dada la desaparición de los otros espacios y el crecimiento de la oferta de licor a bajo precio.

Lo que podría representar un cambio no relevante, muestra, al contrario, la operación de la violencia en el mundo y en la vida cotidiana de las personas. La violencia ejercida por el imperio de un sistema económico desigual y los límites hacia los cuales estas fuerzas abocan; no solo perfilan las sinuosidades de la injusticia social, sino la producción de formas de escape y resistencia mediadas por nuevos comportamientos y representaciones culturales. En otras palabras, "la violencia modifica la experiencia social, al punto que modela la vida ordinaria de los individuos y, con demasiada frecuencia, ésta se tuerce, dobla e incluso, se rompe" (Kleinman, 2000, p. 238). Desde un punto de vista relacional o socio-somático, hay una interconexión entre el sistema económico y político y los mundos morales locales que están bajo ese dominio. De ahí que, las variaciones al interior de nuestras 'cantinas', no sean solamente el resultado del cambio de estilo de vida personal de los cumbaleños, sino el producto de la transformación de las fuerzas políticas y económicas que regulan estos micromundos.

Por tanto, en lugar de ver la violencia como un acto único que irrumpe en nuestros mundos, extraordinariamente, lo que propongo es exhibir esas formas de ordenar el mundo social y la cultura, como dispositivos ordinarios de violencia (Das, 2015; Scheper-Hughes, 1997). "Mecanismos comunes y rutinarios a través de los cuales se forman las imágenes de las personas, se coaccionan las experiencias de los grupos y se engendra la agencia misma" (Kleinman, 2000, p. 239). Esta modalidad también opera en las instituciones que intentan

regular estos fenómenos; sin embargo, y como se ha visto en el caso de los decretos municipales, la intervención policial y las prescripciones pastorales, estas formas de respuesta emplean la misma lógica de la violencia y el sufrimiento que intentan controlar (Das, 1995; Quaranta, 2006). La aplicación de categorías legales o morales a un problema social, simplemente muestran la incongruencia de estos sistemas de respuesta. Así como "no puede haber un remedio médico para un problema que no es una enfermedad" (Alexander, 2012, p. 1480), "tampoco puede existir una infracción judicial o religiosa para un problema social" (Tootle, Ziegler y Singer, 2015, p. 1041).

**Lugares de dolor, mujeres sufridas**

Las dos 'cantinas' que son analizadas en este trabajo, están ubicadas en el Resguardo del gran Cumbal. Una de ellas en la zona urbana y la otra en la parte rural. Se trata de dos casas de familias pobres; ambas retratan la marginalidad, el abandono estatal, el desorden; incluso, puede notarse cómo el frío y la humedad deterioran estos espacios de pobreza (Moore, 2005). Muchas de las propietarias de estos lugares fueron unánimes en describir sus negocios y sus historias, como lugares y vidas de dolor.

El sufrimiento en Cumbal es palpable en muchas zonas y en el rostro de varios de sus pobladores. A menudo, estos cuadros contrastan con la fuerza e imponencia de sus paisajes y la cordialidad de sus gentes. Los 'bebederos' y sus propietarias son un símbolo de la pobreza y exclusión a las que han sido expuestas las comunidades indígenas por varios siglos y, particularmente, de cómo las mujeres han sido marginadas por el machismo y por un sistema económico que, generalmente, las descarta. La fisonomía de estos lugares, las paredes desdibujadas por la humedad, las canecas ambarinas llenas de licor, los neumáticos sucios tirados en el piso, el platón lleno de botellas de plástico listas para ser repletas no están lejos de los 'trapicheritos' del tiempo de la colonia y de las 'gateras' que se rebuscaban la vida en la esquina de los antiguos poblados.

Las casas convertidas en 'cantinas' son, hoy, una parte constitutiva del paisaje de Cumbal. Este panorama saca a la luz realidades complejas, intereses económicos y políticos y transformaciones de la subjetividad. Bajo la guía de los relatos de mama 'Antonia' y mama 'Marina', se intenta comprender el conjunto de fuerzas que han reproducido estos lugares y cómo ellos están incrustados en el tejido de la vida de los pobladores de este resguardo. Así pues, describo el contexto general de origen de estos negocios. Si bien hay algunas diferencias, hay temas comunes basados en su experiencia personal y familiar que pueden ayudar a guiar la narrativa que sigue.

Durante las entrevistas, las 'mamas' a menudo describen desgarradoras experiencias de pobreza y violencia durante su infancia y al interior de sus círculos familiares. Estas vivencias han sido completamente grabadas e incorporadas en sus recuerdos, sentimientos y actitudes ante la vida y el dolor (Rappaport, 1993). Por ejemplo, reiteradamente figuran varios momentos de su propia juventud como 'muertos de hambre', una expresión que denota la precariedad de sus vidas y el constante peligro al que estaban expuestas por la pobreza. Ambas coinciden en sostener que, a través de la venta de trago, pudieron llevarse un pan a la boca y a la de sus familiares y escapar de la violencia padecida en sus hogares. Por tanto, la creación de estos negocios domésticos representa una forma angustiosa de resolver los problemas de la pobreza y la violencia familiar. Este paso es dado normalmente en la juventud, como una manera de huir del mundo hogareño y, particularmente, del dominio paterno. De hecho, 'Antonia' dijo que, cada vez que su situación empeoraba, sea por el control de su padre o de su marido, recurría al licor para "buscar alguito de comer y vivir tranquila".

Aunque tales declaraciones pueden ser interpretadas como la resolución de un problema económico por un camino fácil -el del trago, la droga, el contrabando-, la lógica subyacente es significativamente diversa. En Colombia, la 'vida fácil' enfatiza una apuesta individual asignada generalmente a los pobres ansiosos de dinero. Esta opción está vinculada con un deseo: el 'hambre' de tener rápidamente más. Por el contrario, estas mujeres recurren a la venta de licor, sin hacer alusión a esas expectativas, pero con la convincente aseveración de que no había otra opción para calmar el hambre y liberarse de los golpes y humillaciones de sus familiares. 'Antonia' cuenta que, si hubiesen existido otras

posibilidades, ella hubiese optado por otro camino; sin embargo, ella misma aclara, que no se trataba solo de "otro trabajo" sino de una salida angustiosa a su "pequeño infierno":

> Me escapé de la casa después de que mi papá me dio una fueteada bien verraca… estuve viviendo en otra vereda y de ahí me salí porque me fue a traer mi mamita… Luego, una señora del pueblo me llevó a trabajar al Ecuador, con solo 14 añitos y allá todo me salió bien jodido; a la dueña de la casa no le gustaba nada y me gritaba y golpeaba todo el tiempo... De ahí me quedé trabajando en Cumbal un año y medio. Aunque allá me trataban bien, siempre me sentí como una esclava.

La etiqueta de 'vida fácil' no es un artificio nuevo con respecto a fenómenos asociados con sectores pobres y oprimidos. Cuando estos lugares son desconectados de sus contextos de precariedad, normalmente son vistos como 'antros', 'lugares de ilegalidad o inmoralidad'. Esta construcción negativa no se debe únicamente a su ubicación periférica, a las malas condiciones o a la falta de educación de sus dueñas, sino a la vinculación de estas mujeres pobres con robos, violencia y otros delitos.

A este punto, me gustaría introducir a "Antonia" y "Marina". Como muchas propietarias y vendedoras de chapil que llegué a conocer, estas dos mujeres no tuvieron la posibilidad de frecuentar la escuela. Desde pequeñas tuvieron que trabajar para ayudar a mantener a sus familiares:

> Mi papá era una tula de trago; vea, como dicen, el sufrimiento del campesino es mucho duro; mi mamá se pensionaba todo el tiempo por andar a buscar la comida, para dar de comer a toda la manada de chinitos… nos tocaba salir a buscar la vida, como dicen a ‹chular›. Cuando eso, en esos tiempos nos tocaba ir a esos trigalones y cebadales por allá a Chaviznán… allá no nos dejaban entrar solas; teníamos que ir junto a un 'pion'. Entonces, sabía estar por ahí en el río grande, preguntando a los hombres que pasaban con quién van… algunos decían 'voy con mi hija' o 'con mi mujer'… cuando iban solos, les pedíamos que nos dejaran ir con ellos; así, con el 'pion' nos entrábamos a recoger y les decíamos a los dueños: háganos recoger por dios, taitico, qué ha de hacer. Y como no tenía escuela, era lo único que podía hacer. Luego, a los 10 años, mi mamita me decía "ya tenís que poner la remesa" y yo por qué… no tenía ninguna necesidad de poner la remesa, pero la mamita así me decía… para darte de comer y dar de comer a mis hermanos y para que mi papá ande babeando… En ese tiempo solo andábamos con chulla pollera, ni zapatos ni botas, así no más; las patas peladas; nos tocaba salir a trabajar.

La situación de 'Marina' es similar; su mamá tuvo que escapar de la casa paterna tan solo cuando era una niña. Al llegar a Cumbal, se dedicó a trabajar en un hogar como criada. Los patrones le pagaban con la comida, la vivienda y la ropa usada de sus hijas.Aunque esta actividad le proporcionaba cierta tranquilidad, no le garantizaba ningún futuro. Esto le hizo pensar que la única forma de tener una posibilidad segura era irse a vivir con alguien. Antes de cumplir los 18 años consiguió marido, aunque tuvo que repetir con él la historia de violencia y embriaguez de su padre. A su lado tuvo nueve hijos; una de ellas es 'Marina', quien tuvo que cuidar a sus hermanos después de que su papá muriera. Como puede constatarse, no solo la pobreza se incrusta en la historia de estas mujeres, sino también algunos dramas familiares:

> A veces me pongo a pensar y digo por qué sería… mi mamita era como… ser que no fuera mi mamá… parecía… como dicen, que yo fuera una extraña, como ser una entenada… De la mala vida que tenía yo, me fui… allá, en la otra vereda donde me recibieron, una mujercita me cuidó más que mi mamá".

En este contexto se incrusta el tema de la venta de licor. Nuestras dos informantes se iniciaron en este negocio desde muy niñas. Sus trabajos empezaron con la adquisición del 'chapil'. Tradicionalmente, esta sustancia llega a Cumbal desde tres zonas: Mayasquer, San Martín y Ricaurte-Piedrancha. La fuente preponderante de abastecimiento para las cantinas que yo visité es San Martín. La tarea de ellas consistía, aunque no por largo tiempo, en viajar hasta esta vereda y traer algunos recipientes llenos de licor. Por el camino antiguo, reemplazado hace dos años por una nueva carretera, se bordeaba el nevado de Cumbal y luego se caía por un sendero lleno de piedras y riachuelos hasta esta vereda. El camino duraba aproximadamente doce horas a pie desde el pueblo. En algunas ocasiones, los viajeros acampaban en inmediaciones del páramo para

descansar o evitar la lluvia; otras veces, el recorrido era directo. A veces estas mujeres bajaban solas y retornaban en compañía de los moradores de San Martín. 'Antonia' señala:

> Yo empecé muy jovencita a vender trago. Mi mamita me enviaba a traer el 'chapil' a San Martín. 8 o 16 litros a pie, sin caballo ni nada. Yo traía unas vejigas de puerco en un canasto… por eso, donde se rompía la vejiga, no quedaba ni harto ni poco. Por eso había que tener mucha técnica con esas vejigas… en esas sabían caber cuatro litros; después aparecieron unos zurrones que traían del Ecuador. A veces cargaba cuatro vejigas en los canastos… una a la frente y las otras a la espalda… o di no, de pecheras también. A veces bajaba solita…. Para la subida sí me daba altos y bajos… a veces me venía en compañía, pero sí me daba cositas bajar… de ahí, dando gracias a Dios, no me salió nada, ni oso de cuatro ni de dos patas.

Con el paso de los años, las mujeres de Cumbal dejaron de bajar directamente a San Martín y empezó a difundirse el trabajo de los transportadores de licor, tradicionalmente conocidos como arrieros que, normalmente, eran familiares cercanos de las propietarias de las 'cantinas'. Estos personajes, o los moradores de San Martín, sacaban el licor al pueblo en caballos. Los recipientes inicialmente fueron las vejigas, los zurrones, algunos botellones de vidrio y, finalmente, las canecas y los neumáticos de las llantas de carro. Sin embargo, con el creciente control de las autoridades del departamento y del municipio, particularmente, los funcionarios de la oficina de rentas y los guardas, el transporte y venta de licor se convirtieron en una odisea.

> Esos guardas salían al páramo a quitarnos el traguito. Ellos quitaban a los arrieros y a los que vendían. Tocaba hacerlos de amigos, invitarlos a la casa y darles comida, pelarles un cuy, unas gallinas o darles huevos cocinados con papa y pasarles para que no quiten el trago. Con esos tocaba unos gastos tremendos, unas comilonas y unas bebelonas, toda la noche dele a beber y bailar… a ver… eso era un buen gasto, gallinas y cuyes. Tocaba hacerles como una fiesta para convencerlos; eso era como comprarlos. Salía caro. Eran doce o diez del pueblo… esos se reunían y tenían informantes. Uno de los más malos era ‹el pan de sal›, ese nos quitaba todo. ¡Qué malo que era ese hombre! Solo era verlo de lejos y ya no más daba miedo. Cuando no podían quitarnos las canecas o los neumáticos, cogían un cuchillo y a lo lejo cogían guaz, guaz, guaz y yora… esas tulas no aguantaban y chorriaban todo el trago y pior: las bestias de arriba abajo botaban todo… y luego nos quitaban el resto. Por eso una vez, se habían reunido unos chancuqueros de Guan, de Cuetial y de San judas y se habían conversado y se habían venido de San Martín con más de 15 cargas de caballos juntos, todos uniditos y con unos buenos berraquillos y unas buenas peinillas bien barberitas…. casi no los habían muerto, los habían dejado de muerte. De ahí ya no jodían y cuando nos cogían, tocaba arreglar con ellos. Luego, se acabaron los guardas y ya no ha pasado nada.

En el caso de 'Antonia', que habita en la zona rural, hacía los ajustes con los guardas, con invitaciones a comer o con las mismas canecas de licor. La situación de 'Marina' era algo peor: cuando se enteraban que los guardas estaban esperando a los arrieros que salían de San Martín, su madre la dejaba al cuidado de sus hermanos y ella, junto con el niño más pequeño a sus espaldas, salía presurosa del pueblo para adelantar a los oficiales y esperar en el camino a los transportadores que venían de la vereda. Sin saber los horarios ni tener un medio de comunicación, tanto 'Marina' en su casa como su mamá en el páramo, tenían que aguardar el tiempo necesario para que los arrieros regresaran. En algunas ocasiones, el viaje tenía que hacerse de madrugada o en la noche, para evitar los problemas con la ley. Otras veces, los guardas llegaban directamente a la casa; por esa razón, había que esconder las canecas y los neumáticos en el soberado[2] o enterrarlo en algún piso falso de los cuartos, para no ser sorprendidos. Todas estas peripecias tenían que ver con la adquisición y transporte del licor.

**Un espacio ambivalente**

Como se ha visto, la venta de licor ha representado una solución de las mujeres a su situación de precariedad material y también una alternativa

[2]Espacio pequeño que queda entre el techo y las habitaciones. Normalmente es acondicionado para almacenar alimentos o herramientas de trabajo.

a los hechos violentos acaecidos generalmente en sus mismos hogares. Los recursos económicos controlados por ellas han garantizado una mejoría en sus condiciones materiales de vida y la producción de una subjetividad diversa. Además de su independencia, se caracterizan por sus capacidades de mando, control y un espíritu sarcástico. Así lo describe 'Marina': "Aquí mando yo y tanto los borrachos como los de la ley tienen que respetarme… los borrachitos son buenos y no molestan para nada… y cuando están jodiendo, los saco para que me dejen tranquila". Probablemente, la autonomía económica y el ambiente de sociabilidad de estos lugares hayan permitido que ellas, a diferencia de la gran mayoría de mujeres en Cumbal, se burlen directamente de sus clientes y hagan referencia directa a temas que son considerados tabú.

Empero, no siempre las formas de violencia contra las que ellas contestan, desaparecen. Muchas de estas mujeres han tenido que sustentar a sus hogares a través del licor, mientras sus compañeros no contribuyen a este objetivo; de ahí que, su independencia o agencia estén coartadas por sus obligaciones:

> Cuando me fui a vivir con el marido a una vereda, ya no podía vender porque él no me dejaba por celos a los borrachos. Cuando nos botó el suegro y nos tocó gastarnos todo en un pedacito de tierra para la casa, yo le dije al marido: yo voy a negociar un trago porque no hay más de que vivir… con tres guaguas y no había ni vaca ni caballo ni nada… y no podíamos darles de comer… Para ese tiempo ya me traían el chapil de San Martín a la casa; yo lo vendía y no le daba ni un rial a él, porque además de no hacer nada, se iba a beber y a buscar la segundera. Yo me los guardaba y con esos riales compraba las cosas que hacían falta: el arroz y la sal y, de vez en cuando, un pedacito de carne ('Antonia').

Considerando la anterior información, se puede observar algunas contradicciones en cuanto a la construcción del rol que asume la mujer en el manejo de las 'cantinas' y lo que se espera de ella en este contexto. Al administrar directamente los 'bebederos', los ingresos económicos son controlados como propios. Esta dinámica rompe con la dependencia generalizada de la mujer con respecto al hombre. Esta fractura genera una estructura de personalidad fuerte y autónoma. No obstante, la dependencia con relación al sistema patriarcal no se desvanece totalmente. Algunas de ellas suelen suplir el rol de sus compañeros cuando ellos faltan; en otros casos, se encargan de las responsabilidades del hogar, mientras hay una desatención masculina de estas cosas. Así mismo, el servicio y cuidado de los borrachos, generalmente hombres, conserva y perpetúa ciertas características de sumisión.

**La rutinización del sufrimiento**

Las formas de violencia a las que se ha hecho mención, acostumbran a cancelar las huellas de sus operaciones (Fassin, 2016). Este procedimiento se logra a través de diversas formas de justificación que operan de forma casi invisible y, a través de las cuales no solo se ocultan los mecanismos de violencia, sino que también se legitiman. Scheper-Hughes (1997) habla de "formas blandas de control social", "el guante de terciopelo que cubre el puño del Estado" (p. 218) o, de la violencia que el mismo cuerpo social infringe sobre sus miembros. Las formas blandas de poder están relacionadas con la violencia simbólica, definida por Pierre Bourdieu (1998) como "suave, imperceptible e invisible, incluso para sus víctimas, ejercida en su mayor parte a través de los canales puramente simbólicos de comunicación y cognición (más precisamente, desconocimiento), reconocimiento o incluso sentimientos" (pp. 1-2). La fuerza de la violencia simbólica está en la normalización del orden impuesto.

La naturalización de estos lugares y del sufrimiento que esconden, se logra a través del esencialismo o la rutinización. Por ejemplo, al incluir estos espacios dentro del folclor o la tradición cultural de este pueblo, se simplifica los procesos de su producción, así como los mecanismos de opresión que los han generado. Así las cosas, el mundo social ordena el flujo de estas experiencias dentro de los cuerpos y subjetividades de estas personas. Al hacerlo, las violencias ejercidas por el sistema político y económico y el mundo patriarcal, convierten el resentimiento y la resistencia en un bello paisaje ancestral-cultural que es preciso mostrar y reproducir. La representación cultural

de estos 'bebederos' o 'estancos' caricaturiza el sufrimiento social de estas mujeres y lo reordena dentro de un modelo que hay que conservar sin modificaciones.

En este caso, es llamativo el uso que se le da a los apodos de estos lugares o de sus propietarias; además de llamarlas 'mamas', algunas de ellas reciben otros apelativos: 'Mama Aruzpa', 'Mama Chiguaca', 'Mama grande', 'El angelazo', 'La viuda de blanco', 'La zamba', etc. Tal vez estas formas podrían encuadrar dentro del trato amigable con una persona en donde los apelativos (apodos) recuerdan o festejan alguna característica física, tradición familiar o anécdota; no obstante, en vez de ver estos 'usos lingüísticos' como instrumentos para anular los formalismos, las distancias sociales y los condicionamientos morales y religiosos, podrían ser pensados como dispositivos verbales para recordar, recabar y acentuar como en un ritual de intensificación, más que de inversión o excepción, las estructuras de dolor (Scheper-Hughes, 1997). El juego cómico se convertiría en la estrategia para volver normal y aceptable lo intolerable (Fassin, 2014). Por tanto, las múltiples formas de violencia padecidas por estas mujeres son enterradas por esta recubierta cultural que las vuelve parte rutinaria de la vida cotidiana.

En consecuencia, la normalización o naturalización en un entorno como el de las 'cantinas' y sus mujeres, es el resultado de acciones repetidas que violan los límites de lo que una sociedad considera tolerable (Fassin, 2014) y, terminan siendo incorporadas al comportamiento de los perpetradores y las víctimas. Este hábito conduce a una situación en la que tanto el sufrimiento de las personas, como las causas que las motivan y las respuestas que las legitiman, se vuelven normales y ya no conmueven a nadie. La rutinización y la indiferencia hacia estas mujeres pueden verse como normales, cuando se sanciona la clandestinidad de sus negocios, pero no se crítica las condiciones legales, políticas y económicas que permiten su reproducción.

Además, la vivencia prolongada de la exclusión y la persecución, han generado en esta población, la asimilación de actitudes traspasadas por la resignación y la culpa. La percepción de que su pobreza y sufrimiento se deben al círculo familiar o a una responsabilidad individual, ha permitido que estas mujeres adopten un modo de ser ambivalente, a través del cual se adaptan a las injusticias imperantes. Su sufrimiento es atenuado por la posibilidad de "vender calladito" y sin trabas. Así, el sistema de dominio pacifica a sus gentes, a través del autodisciplinamiento de sus integrantes.

## 4. Conclusiones

### Sufrimiento social vs. paisaje cultural

Existe una vasta literatura antropológica sobre la producción del sufrimiento social y su normalización (Wilkinson, 2005; Delvecchio, Brodwin, Good y Kleinman, 1994; Kleinman, Das y Lock, 1997; Farmer, 2003). Estos estudios muestran que el sufrimiento social es producto indirecto o directo de la intervención del poder político, económico e institucional sobre una población. Claramente, este enfoque permite ir de las experiencias individuales a los malestares colectivos y, observar las raíces sociales de los primeros. Acertadamente, Quaranta (2006) señala que, mediante diversos procedimientos legales, religiosos, médicos o culturales, se puede convertir lo arbitrario en natural, llegando a legitimar la opresión y a ocultar la responsabilidad.

Para entender estas 'cantinas' y las vidas de estas mujeres, quizás sea útil desentramar la dimensión política de estos eventos, asumiendo con Fassin (1996) que esta "esfera es un referente superior que engloba las demás y, al mismo tiempo, las determina" (p. 16). De esta forma, podemos pasar del análisis del resentimiento, angustia y afrontamientos individuales, a un examen del sistema político y económico en el que viven. En esta dirección, probablemente, sea ventajoso recordar que estas 'cantinas' fueron prohibidas durante décadas por la corona española y luego por el gobierno nacional y local, y que han resurgido en los esfuerzos de sobrevivencia económica de estas familias. El drama de estas mujeres expone la trayectoria colectiva de una etnia que lucha, desde la época colonial hasta ahora, contra regímenes, instituciones y poderes que no reconocen derechos, limitan las libertades económicas y gobiernan a través de la violencia. Tomar en serio la experiencia de estas mujeres requiere

una comprensión más matizada de cómo y por qué la violencia está vinculada a estos espacios de sociabilidad y diversión, no solo en términos de sitios y actividades, sino también en los procesos de su formación.

La imaginación sociológica-antropológica de la violencia en un dominio de fiesta y sociabilidad podría revelarse como una fantasía conceptual del investigador; sin embargo, este desplazamiento se debe a que la violencia es parte integral de la vida cotidiana en Colombia y, particularmente, de muchas comunidades indígenas. ¿Cómo podría la violencia estar ausente de estos 'bebederos', si está presente en todas partes?, ¿Por qué tratar la violencia de las 'cantinas' como si existiera independientemente del mundo en el que se encuentra? La cuestión no es la pacificación o regulación de estos lugares, sino la transformación del Cumbal colonial y la desestructuración de las fuerzas que siguen haciendo multiplicar estas formas de violencia.

La pregunta de si estas 'cantinas' funcionan o si estas mujeres se han recobrado de su sufrimiento a través de ellas, es comprensible, especialmente dado el imperativo moral de curar la miseria del mundo (Bourdieu et al., 1999). Pero he tratado de replantear esta pregunta en los términos que estas estas mujeres han construido sus negocios en sus disímiles condiciones. Ofrezco una respuesta tentativa: no se supera la pobreza, ni se consigue la emancipación; en cambio, lo que está en juego es una forma diferente de expresar y manejar el dolor propio y de la comunidad, con una herencia colonial. En este sentido, el trabajo de superación a través de los 'bebederos', revela el estado de vulnerabilidad de sus propietarias y la precariedad de la vida misma en este resguardo.

Este artículo ha argumentado que, la persecución de estos negocios, los decretos restrictivos y la carencia de políticas sociales, han facilitado la difusión de las 'cantinas' y ha demostrado cómo estas fuerzas están enredadas en interacciones locales de violencia. Subrayo que, las semejanzas entre los 'trapicheritos' del período colonial y republicano y las 'cantinas' de estas mujeres, no sugieren una adaptación o herencia de las formas, sino que muestran que la realidad de la violencia social, jamás ha perimido en estos territorios. Los 'bebederos' retoman todas estas convenciones en un continuo camino de tensión entre pobreza y fiesta, sufrimiento social y olvido. Esto me devuelve a la noción de incorporación de Didier Fassin (2016), según la cual, el pasado no solo se incorpora o deja sus huellas en los cuerpos, sino también en los hábitos y lugares que habitamos y nos habitan. Según este enfoque, no se puede cancelar únicamente las huellas de la violencia a través de mediaciones legales, sino también mediante rumores, denuncias y sospechas. He ha tratado de capturar esta complejidad dentro de los 'bebederos', tomando en serio la perspectiva del sufrimiento social. Cumbal sigue siendo apresado por diversas violencias en la vida cotidiana. Se necesita urgentemente compromisos académicos con estos rincones de la vida cotidiana en donde se esconde y se expresa la violencia.

## Referencias


Alcaldía Municipal de Cumbal. (2016). *Plan de Desarrollo. Municipio de Cumbal 2016-2019. Vamos Cumbal, unidos podemos más*. Alcaldía de Cumbal.

Alexander, B. (2012). Addiction: The urgent need for a paradigm shift. *Substance Use & Misuse* 47(13-14), 1475-1482. https://doi.org/10.3109/10826084.2012.705681

Alzate, A. (2006). La chicha: entre bálsamo y veneno: Contribución al estudio del vino amarillo en la región central del Nuevo Reino de Granada, Siglo XVIII. *Historia y sociedad,* (12), 161-190. 10.15446/hys

Azétsop, J., Tchawa, C., & Omgba, S. (2018). Morphologie du quotidien, souffrance sociale et parcours individuels au Cameroun: la mort de Monique Koumatekel, un problème social? *African Sociological Review,* 22(1), 54-80.

Bourdieu, P. (1998). *Masculine domination*. Stanford University Press.

Bourdieu, P., Accardo, A., Balazs, G., Beaud, S., Bonvin, F., Bourdieu, E., Bourgois, P., Broccolichi, S., Champagne, P., Christin, R., Faguer, J-P., Garcia, S., Lenoir, R., Euvrard, F., Pialoux, M., Pinto, L., Poladylès, P., Sayad, A., Soulié, & Wacquant, L. (1999). *The Weight of the World: Social Suffering in Contemporary Society* (P. Parkhurst, S. Emanuel, J. Johnson and S.T. Waryn, Trad.). Stanford University Press.

Bourgois, P. (2003). *In Search of Respect: Selling Crack in El Barrio*. Cambridge University Press.

Calvo, O.I. y Saade, M. (2002). *La ciudad en cuarentena. Chicha, patología social y profilaxis*. Universidad Nacional de Colombia. 10.15446/achsc

Castro, S. (2005). *La hybris del punto cero: ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada (1750-1816)*. Pontificia Universidad Javeriana.

Estermann, J. (2014). Colonialidad, descolonización e interculturalidad. https://journals.openedition.org/polis/10164

Das, V. (1995). *Critical Events: An Anthropological Perspective on Contemporary India*. Oxford University Press.

Das, V. (2015). *Affliction: Health, disease, poverty*. Fordham University Press.

Delvecchio, M., Brodwin, P., Good, B., & Kleinman, A. (1994). *Pain as human experience. An Anthropological perspective*. University of California Press.

Farmer, P. (2003). *Pathologies of Power: Health, Human Rights, and the New War on the Poor*. University of California Press.

Farmer, P. (2004). An Anthropology of Structural Violence. *Current Anthropology* 45(3), 305-325. https://www.jstor.org/stable/10.1086/382250

Fassin, D. (1996). *L'espace politique de la santé : Essai de généalogie*. Presses Universitaires de France.

Fassin, D. (2014). *Ripoliticizzare il mondo. Studi antropologici sulla vita, il corpo e la morale*. Ombre corte.

Fassin, D. y Memmi, D. (2015). Le gouvernement de la vie, mode d'emploi. En *Le gouvernement des corps, Cas de figure* (pp. 9-33). Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales.

Fassin, D. (2016). *Quando i corpi ricordano. Esperienze e politiche dell´AIDS in Sudafrica*. Biblioteca Di Antropologia Medica

Garcia, A. (2010). *The Pastoral Clinic: Addiction and Dispossession Along the Rio Grande*. University of California Press.

Gómez, J. (2014). *Las bebidas de antaño en Quito*. PPL Impresiones.

Kleinman, A. (2000). The violence of everyday life. The multiple forms and dynamics of Social Violence. En V. Das, A. Kleinman, M. Ramphele y P. Reynolds (Eds.). *Violence and Subjectivity* (pp. 226-241). University of California Press.

Kleinman, A., Das, V., & Lock, M. (1997). *Social Suffering*. University of California Press.

Minaudier, J. (2000). ¿Revolución o Resistencia? Fisco y revueltas en la región de Pasto a *finales del período colonial*. Fondo Mixto de Cultura de Nariño.

Moore. D. (2005). *Suffering for territory. Race, place, and power in Zimbabwe*. Duke University Press.

Mora de Tovar, G. (1988). *Aguardiente y conflictos sociales en la Nueva Granada durante el siglo XVIII*. Universidad Nacional de Colombia.

Observatorio de Drogas de Colombia. (2016). *Caracterización regional de la problemática asociada a las drogas ilícitas en el departamento de Nariño*. Ministerio de Salud.

Pita, R. (2012). Sustento, placer y pecado: la represión en torno a la producción y el consumo de chicha en el nororiente neogranadino, siglo XVIII. *Anuario de Historia Regional y de las Fronteras,* 17(2), 143-170. https://revistas.uis.edu.co/index.php/anuariohistoria/article/view/3057

Polia, M. (2018). *Il sangue del condor. Sciamani delle Ande*. Xenia.

Quaranta, I. (2006). Introduzione. Sofferenza sociale. *Antropologia,* 6(8), 6-15.

Rappaport, J. (1993). *Cumbe Reborn: An Andean Ethnography of History*. University of Chicago Press.

Scheper-Hughes, N. (1997). *La muerte sin llanto: violencia y vida cotidiana en Brasil*. Editorial Ariel.

Segato, R. (2003). *Las estructuras elementales de la violencia. Ensayos sobre género entre la antropología, el psicoanálisis y los derechos humanos*. Universidad Nacional de Quilmes.

Singer, M. (1986). Toward a political-economy of alcoholism: The missing link in the anthropology of drinking. *Social Science & Medicine* 23(2), 113-130. https://doi.org/10.1016/0277-9536(86)90360-6

Tesh, S. (1988). *Hidden arguments: Political ideology and disease prevention policy*. Rutgers University Press.

Tootle, W., Ziegler, J., & Singer, M. (2015). Individuals are continents; or, Why it's time to retire the island approach to addiction. *Substance Use & Misuse,* 50(8-9), 1037-1043. 10.3109/10826084.2015.1007684

Wilkinson, I. (2005). *Suffering. A sociological introduction*. Polity Press.

# Enfoque pedagógico y calidad de educación superior en Colombia. Casos de universidades Ibagué y Tolima

**Gina Constanza Quintero Aldana**[1]

**Luz Elena Batanelo García**[2]

**Gabriel Arturo Castro**[3]

**Resumen**

La actual ponencia presenta el avance de la primera fase de la investigación titulada: *Incidencia del modelo pedagógico en la calidad de la educación superior en Colombia*, formulado por la Universidad Santo Tomás de Colombia y ejecutado en convenio con cuatro universidades connacionales. El objetivo general del estudio es justificar la pertinencia de los enfoques pedagógicos en la calidad de la educación y elaborar una propuesta de proceso pedagógico apropiado a los desarrollos culturales y sociales del siglo XXI. La propuesta se sustenta teóricamente en los postulados de Giroux, Ramírez Peña, Ranciére y Skliar. El enfoque de investigación es hermenéutico textual, por cuanto permite abordar, mediante procesos de interpretación y comprensión, diferentes fuentes de información, así como de los datos recolectados. La metodología del estudio se contempla de manera totalizante. Desde la perspectiva de Greene, se usa métodos mixtos para la triangulación de la información y corroborar los resultados. En el actual documento se presenta los resultados preliminares de los casos de la Universidad de Ibagué y la Universidad del Tolima.

*Palabras clave:*Educación superior; modelo pedagógico; calidad de la educación.

[1]Universidad de Ibagué - Grupo GESE. Correo electrónico: gina.quintero@unibague.edu.co
[2]Universidad del Tolima - Grupo LINGUA. Correo electrónico: lebatane@ut.edu.co
[3]Universidad del Tolima - Grupo LINGUA. Correo electrónico: gacastrom@ut.edu.co

# Pedagogical approach and quality of higher education in Colombia. Cases of Ibagué and Tolima universities


**Abstract**

The current paper presents the progress of the first phase of the research entitled: *Impact of the pedagogical model on the quality of higher education in Colombia*, formulated by the Universidad Santo Tomás de Colombia and executed in agreement with four national universities. The general objective of the study is to justify the relevance of pedagogical approaches to the quality of education and to elaborate a proposal for a pedagogical process, appropriate to the cultural and social developments of the 21st century. The proposal is theoretically based on the postulates of Giroux, Ramírez Peña, Ranciére and Skliar. The research approach is textual hermeneutic, which allows addressing, through processes of interpretation and understanding, different sources of information, as well as the data collected. The methodology of the study is contemplated in a totalizing way. From Greene's perspective, mixed methods are used to triangulate information and corroborate the results. In the present document, preliminary results of the cases of the University of Ibagué and the University of Tolima are offered.



*Keywords:* Higher education; pedagogical model; quality of education.


# Abordagem pedagógica e qualidade do ensino superior na Colômbia. Casos das universidades Ibagué e Tolima


**Resumo**

O presente trabalho apresenta o progresso da primeira fase da investigação intitulada: *Impacto do modelo pedagógico na qualidade do ensino superior na Colômbia* formulado pela Universidade Santo Tomás de Colômbia e executado em acordo com quatro universidades nacionais. O objetivo geral do estudo é justificar a relevância das abordagens pedagógicas para a qualidade da educação e desenvolver uma proposta para um processo pedagógico adequado à evolução cultural e social do século XXI. A proposta é teoricamente baseada nos postulados de Giroux, Ramírez Peña, Ranciére e Skliar. A abordagem da investigação é hermenêutica textual, o que permite abordar, através de processos de interpretação e compreensão, diferentes fontes de informação, bem como os dados recolhidos. A metodologia do estudo é considerada de uma forma totalitária. Da perspectiva de Greene, são utilizados métodos mistos para triangular a informação e corroborar os resultados. No presente documento, são apresentados os resultados preliminares dos casos da Universidade de Ibagué e da Universidade de Tolima.



*Palavras-chave:* Ensino superior; modelo pedagógico; qualidade do ensino.

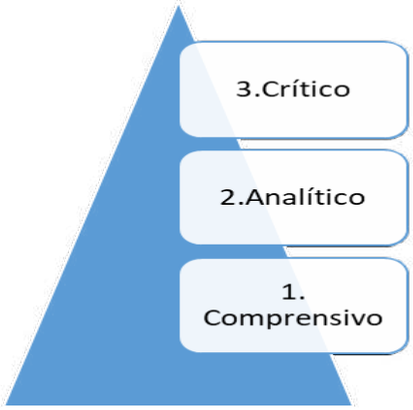
## 1. Introducción

Los actuales resultados parciales desde las universidades de Ibagué y del Tolima son comprendidos a partir de las categorías: Enfoque pedagógico, Fines de la formación, Estilo pedagógico, Sello de identidad, Relaciones entre profesor-estudiante-conocimiento, Didácticas, Retos e innovaciones pedagógicas, Calidad de la enseñanza, Calidad de la educación y Evaluación de los aprendizajes, determinadas por el colectivo de investigación del actual proyecto en curso sobre 'Incidencia del enfoque pedagógico en la calidad de la Educación Superior en Colombia', en convenio entre la Universidad del Tolima y la Universidad Santo Tomás, e inscrito en la Dirección de Investigaciones de la primera, con código interno No. 190120.

A continuación, se presenta una aproximación al entendimiento de las anteriores categorías del Enfoque pedagógico y su incidencia en la calidad de la Universidad de Ibagué y la Universidad del Tolima desde las tres lecturas propuestas por Ramírez Peña (2018) en el libro *Didáctica del lenguaje y la literatura. Retrospectivas y perspectivas*, que plantea: una lectura comprensiva o primer acercamiento a los textos, los sentidos de sus mensajes y las intenciones de su producción (Ramírez Peña, 2018). Segundo, una lectura analítica que posibilite desde el nivel anterior estudiar el tejido de una organización de diferentes voces, las cuales otorgan forma al mensaje desde fragmentos significativos en las partes del texto, por medio de estructuras narrativas, argumentativas o descriptivas, las cuales tienen relación de saberes con su interlocutor (Ramírez Peña, 2018). Y tercero, una lectura crítica, la cual requiere el entendimiento de los textos, sus contradicciones internas y externas, el descubrimiento del propósito y las intenciones explícitas u ocultas, la interpretación del interlocutor, el estudio de los presupuestos de saber, poder y afectos; todo lo anterior para poder interactuar con opiniones, responsabilidad y compromiso crítico y ético (Ramírez Peña, 2018).

**Figura 1**

*Niveles de lectura según Luis Alfonso Ramírez Peña, 2018*




Fuente: los autores

De acuerdo con esto, se presenta el avance de la primera fase de la investigación titulada *Incidencia del modelo pedagógico en la calidad de la educación superior en Colombia*, que busca demostrar la importancia de los modelos pedagógicos en la constitución de la calidad de educación que se propone en las instituciones y en las políticas públicas en educación. Dicho proyecto fue formulado por la Universidad Santo Tomás, primer claustro universitario de Colombia, y se ejecuta en convenio con cuatro universidades connacionales, entre ellas la Universidad del Tolima, donde se identifica con el código de investigaciones 190120. El objetivo general del estudio es justificar la pertinencia de los enfoques pedagógicos en la calidad de la educación y elaborar una propuesta de proceso pedagógico apropiado a los desarrollos culturales y sociales del siglo XXI. El sustento teórico de la investigación son los postulados de la pedagogía crítica, con Rancière (1984), Skliar (2017) y la pedagogía de los límites, con Giroux (2003). El enfoque es hermenéutico textual, puesto que permite abordar, mediante procesos de interpretación y comprensión, diferentes fuentes de información y de los datos recolectados. La metodología se contempla como totalizante, que comprende un paradigma, un enfoque epistémico, un método, instrumentos y estrategias de análisis (Marín Gallego, 2018).

Desde la perspectiva de Greene (2007), se usan métodos mixtos en estudios de investigación a través de la triangulación, que permite corroborar los resultados utilizando distintos tipos de datos, con una variedad de instrumentos; se triangulan los resultados del análisis de lo que expresen los directivos y responsables de la calidad de la educación de las universidades

y en la Asociación Colombiana de Universidades (ASCUN), el Consejo Nacional de Acreditación (CNA), la Comisión Nacional Intersectorial de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CONACES), el Consejo Nacional de Educación Superior (CESU) durante las entrevistas a profundidad, grupos focales, revisiones documentales de la literatura y el análisis de los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) de las universidades. Los resultados de los mencionados análisis fueron procesados con el uso de software como Atlas.ti, R, y N-Vivo.

**Desarrollo desde comprensión, análisis e interpretación en el caso de la Universidad de Ibagué**

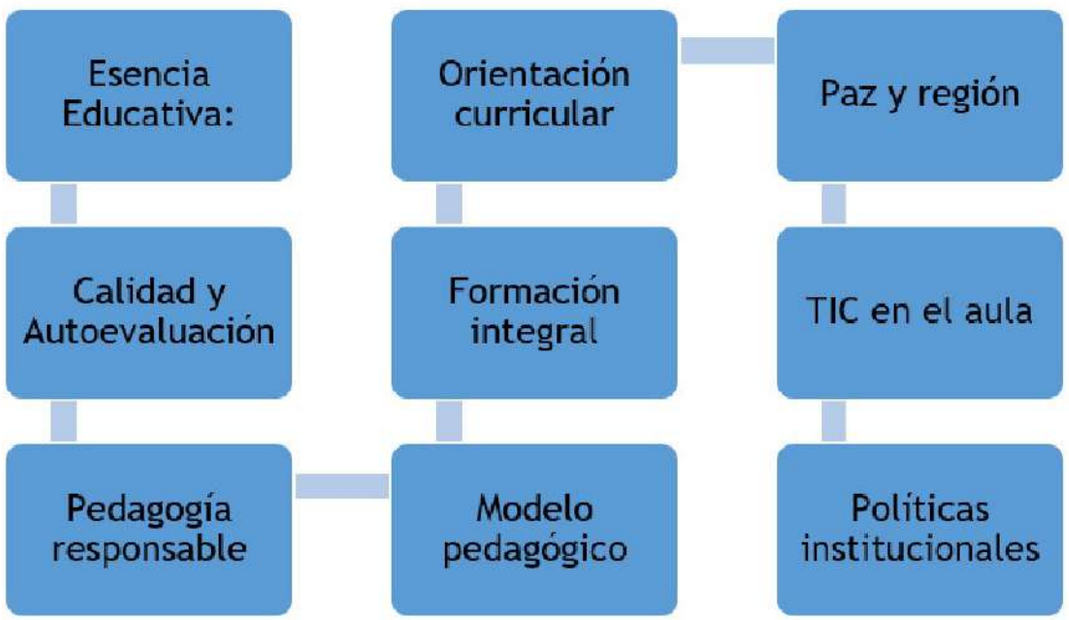
En Colombia, la educación es un derecho constitucional de la persona, según la Carta Magna de 1991. Allí, se explicita las notas fundamentales de la naturaleza del servicio educativo, tales como: que es un servicio público, que tiene una función social y que el Estado lo regula y ejerce la "suprema inspección y vigilancia, con el fin de velar por su calidad, por el cumplimiento de sus fines y por la mejor formación moral, intelectual y física de los educandos" (Ministerio de Educación Nacional, MEN, 2018, p. 1). Esto muestra el interés del gobierno nacional por la educación, pero, la educación está en crisis, pues al parecer el interés está focalizado solo hacia la transferencia de conocimientos y a la adquisición de competencias para el hacer en una determinada profesión, en lugar de considerar otros aspectos como los relacionados con enfoque pedagógico, con los cuales los profesores se relacionan con los estudiantes; a pesar de su importancia, esto no ha sido considerado como factor principal para tener en cuenta en los procesos de acreditación y, tampoco es una exigencia para los profesores de cualquier nivel (Ramírez Peña, 2009).

El presente texto se elabora con base en el documento Acuerdo 315 del 24 de octubre de 2014 mediante el cual la Universidad de Ibagué, Colombia, actualiza el PEI de 1996. Las categorías para el análisis son diez, a saber: Enfoque pedagógico, Fines de la formación, Estilo pedagógico, Sello de identidad, Relaciones pedagógicas o relación profesor-estudiante-conocimiento, Didácticas, Retos e innovaciones pedagógicas, Calidad de la enseñanza, Calidad de la educación y Evaluación de los aprendizajes. El procesamiento de la información se realiza en tres niveles de lectura: comprensiva, analítica y crítica de las categorías del modelo pedagógico institucional con relación a la calidad, propuestos por Luis Alfonso Ramírez Peña.

Encontramos en el PEI de la Universidad de Ibagué, de manera explícita, todas las categorías mencionadas, a excepción de la evaluación de los aprendizajes.

**Figura 2**

*Categorías Universidad de Ibagué*




Fuente: los autores

Antes de hablar del enfoque pedagógico, es conveniente hacerlo sobre el Modelo pedagógico de la Universidad de Ibagué (2014) dado que, en sus documentos institucionales reconoce la importancia de los participantes en los procesos de formación, sus capacidades intelectuales y volitivas requeridas "para tomar decisiones y constituirse en interlocutores válidos, con el fin de avanzar en los propósitos de formación, relacionados con la construcción del propio ser, del saber, individual y colectivo, y del hacer u obrar, como profesional y ciudadano" (p. 14). El modelo pedagógico explícito lo presenta el Centro de Innovación Educativa (Ávaco), como un reto destacado de innovación pedagógica, encargada de la incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en las aulas de la institución y que depende directamente de la Vicerrectoría:

> Modelos pedagógicos cognitivos y, dentro de ellos, en las propuestas constructivistas apoyadas en metodologías activas, como el camino apropiado para valorar las experiencias cognitivas previas de los estudiantes y darles las opciones necesarias para desarrollar competencias en el marco de una formación integral. Todo esto con el fin de incrementar la productividad y la gestión académica y, al mismo tiempo, innovar en las prácticas tradicionales, en el entendido de que la sola incorporación de TIC a la práctica docente no significa mayores y mejores resultados de aprendizaje; es decir, que el problema es pedagógico y no tecnológico. (Inciso 2.3.5. Incorporación de las TIC en el aula, p. 22)

El enfoque pedagógico se basa en la comprensión de los procesos de enseñanza y aprendizaje, en la manera como estos son llevados a cabo, y los medios que se utiliza para el logro de los propósitos de formación.

Respecto a la formación integral, ésta es el centro de los fines de la educación; esto se evidencia desde el planteamiento de la esencia educativa en lo referido a los programas académicos, hasta las políticas institucionales de bienestar universitario. De los programas académicos y la política de bienestar universitario, la Universidad de Ibagué (2014) expresa:

> La formación disciplinar y la formación profesional que proporcionan los programas curriculares de pregrado, tienen el propósito de contribuir a la formación integral del estudiante en los términos antes mencionados, y contribuir, mediante la producción y divulgación de conocimientos en el ámbito universitario, a la satisfacción de las demandas de la sociedad mediante la formación de profesionales con espíritu de emprendimiento y capaces de pensar críticamente para transformar su entorno social. […] Formar, en la Universidad de Ibagué, significa formar a la persona en su carácter tanto individual como para la vida social, política y moral. Y formarlo en la cultura académica, cuyos rasgos son comunes a todas las disciplinas y hacen parte del *ethos* universitario.
>
> El bienestar universitario es un elemento clave de la formación integral de la comunidad académica. Los Estatutos generales, así como la misión, la visión y los planes de desarrollo institucionales consignan la necesidad de crear un conjunto de condiciones que hagan posible el desarrollo de las capacidades del individuo, centro y motor de cualquier propuesta de formación. (p. 13/36)

Es así como se puede inferir que la formación integral es uno de los baluartes de la institución, así como que su sello de identidad es el compromiso con el desarrollo regional, que se menciona a lo largo de todo el documento y, tanto los programas académicos como la organización general, están estructurados en un engranaje que permita cumplir con su compromiso: "El desarrollo de la actividad académica se realizará de acuerdo con las funciones de la institución universitaria y con su mandato misional, como universidad de carácter regional que tiene un profundo sentido de su responsabilidad social" (Compromiso con la región. Inciso 3.2 política profesoral. Universidad de Ibagué, 2014, p. 31). De igual forma, en los pilares de la institución se puede encontrar la alusión al compromiso con el desarrollo de la región de la Universidad:

> […] con el propósito de ofrecer en la región, programas de educación superior de calidad, que contribuyan al desarrollo integral del ser humano sin distingo alguno, al fortalecimiento de la democracia, la equidad de género, la cultura ciudadana y la convivencia, el respeto por los derechos humanos y, la afirmación de los valores esenciales de la persona, acordes con los intereses de la comunidad y con los requerimientos del desarrollo económico y social del país, y, especialmente del Tolima, en un contexto globalizado. (p. 6)

En concordancia con el sello de identidad, la Universidad ofrece el semestre 'Paz y Región' a

los municipios del departamento; éste consiste en que los profesionales en formación se ponen al servicio de una comunidad, apoyando los procesos de la función pública, resolviendo problemas reales *in situ*. A la vez que ganan experiencia profesional, contribuyen con el desarrollo de los pueblos del Tolima.

> La Universidad de Ibagué desarrolló un proyecto para que los jóvenes de sus programas académicos pudiesen adelantar su trabajo de grado en los municipios del departamento. [Fueron elaboradas] monografías de cada municipio y [adelantados] varios proyectos. Paz y Región surge como un nuevo impulso en esta dirección, con propósitos similares, pero con una concepción organizacional diferente.
>
> […] Este programa se concibe como un requisito de grado para todos los estudiantes, y se materializa en la participación en un proyecto que deben adelantar durante un semestre, viviendo en municipios del Tolima. (p. 20)

No obstante su declarada vocación regional, la Universidad de Ibagué se proyecta con interés de permanecer a la vanguardia de los retos del mundo globalizado, razón por la cual creó Ávaco, para hacer posible la implementación de las TIC en las aulas; es decir, puso a disposición toda una dependencia con capacidad instalada de punta y personal idóneo al servicio de la enseñanza y el aprendizaje de su comunidad educativa, cuyo estilo pedagógico reza que "el aprendizaje colaborativo en los procesos de enseñanza y de aprendizaje permite la socialización de los individuos, el fomento del respeto a la diferencia, la multiplicación de experiencias y la creación de ambientes de aprendizaje entre iguales" (p. 22).

En consonancia con lo anterior, el estilo pedagógico para la Universidad de Ibagué tiene que ver con su propósito de formar un profesional íntegro, que participa activa y éticamente en la sociedad gracias a la comprensión de los fenómenos sociales, culturales, políticos e históricos; de ahí que, en programas académicos plantea:

> La enseñanza posibilita pasar de un contexto de construcción del conocimiento inscrito en la esfera de lo privado, a la construcción de juicios públicos que se logran a través de la discusión, la lectura, la escritura y la argumentación y que permiten asumir los códigos básicos de una cultura académica. (p. 13)

De esta forma, las relaciones pedagógicas o la relación profesor-estudiante-conocimiento, son dadas entre la búsqueda del desarrollo del análisis crítico que enfrenta de forma creativa las diversas problemáticas a las que se enfrenta el profesional contemporáneo comprometido con la sociedad (Universidad de Ibagué, 2014). Por ello, la universidad está en permanente búsqueda de formadores de dichos profesionales, por lo que se esfuerza por

> Contar con profesores idóneos, calificados y con vocación académica e investigativa, comprometidos con el desarrollo de la universidad y de la región y con la búsqueda permanente de la excelencia académica: docentes que reflejan en su comportamiento, los perfiles deseados en el estudiante. (p. 8)

La relación profesor-estudiante-conocimiento se expresa también en su política profesoral que, a la vez, alude al concepto de calidad de la Institución, respecto a los procesos académicos y se orienta a la búsqueda de profesores con formación de posgrado y con capacidad investigativa y desarrollo académico. Por su parte, los lineamientos curriculares para los programas de pregrado establecen los componentes que confieren identidad a la formación que ofrece la Universidad, y que son comunes a todos los programas.

De una parte, en el primer semestre se incluye el fortalecimiento del pensamiento matemático, el mejoramiento de procesos de lectura y escritura, la comprensión del contexto regional y la reflexión y tematización de los cambios y dificultades que les plantea la transición de la educación media superior a los estudiantes que ingresan cada vez más jóvenes a la universidad. De otra parte, como ya se mencionó, en el último semestre de todos los programas está establecido el Semestre de Paz y Región, durante el cual los estudiantes participan en la ejecución de proyectos de desarrollo formulados por las administraciones de los municipios del Tolima. Finalmente, están los créditos de formación socio-humanística en artes y deportes, que deben cursar todos los estudiantes, para apoyar el proceso de formación integral. En Estructura y orientación curricular, de igual modo se propende por la interdisciplinariedad, a través de la articulación de diferentes perspectivas disciplinarias y de la comunicación de ideas,

conceptos y metodologías, como "vía de integración de la comunidad universitaria, dado que promueve el trabajo en equipo y las relaciones entre sus diversas dependencias y de éstas, con otras instituciones" (p. 18).

En este sentido, la investigación es una modalidad de grado a través de monografías resultado de la participación de estudiantes en un proyecto de investigación, que deben cumplir con unos requisitos académicos y administrativos. Igualmente, la Universidad acepta como trabajos de grado, los planes de negocio de estudiantes, de la Opción en Emprendimiento que hayan obtenido un reconocimiento destacado en alguna de las convocatorias regionales, nacionales o internacionales avaladas por la Vicerrectoría.

Dada la vocación regional de la Universidad, los contenidos temáticos de las asignaturas son estructurados para abordar problemas pertinentes para la región, como las pobrezas, el uso apropiado del agua y la energía, entre otros. Esta articulación de las asignaturas promueve el trabajo interdisciplinario y la formación integral en los estudiantes.

Los procesos de enseñanza y aprendizaje giran en torno a una formación en competencias. Las competencias genéricas que se espera que desarrollen todos los estudiantes de la Universidad, independientemente del programa que cursen, son: Comunicación en lengua materna, Comprensión lectora, Comunicación en segunda lengua, Pensamiento matemático, Cultura científica y tecnológica, Ética y ciudadanía, Aprender a aprender, Pensamiento crítico, Trabajo en equipo y en ambientes interculturales, Espíritu emprendedor, Cuidado del cuerpo y Pensamiento sistémico.

Con relación a la Didáctica, se entiende como modelos que "proporcionan conocimientos teóricos y operativos relacionados con las formas de conocer y aprender; con la enseñanza y el aprendizaje; y con las interacciones entre estos y los contenidos" (p. 4, inciso d). Además, se afirma que la institución cuenta con un Modelo pedagógico, responsable del desarrollo de los procesos de enseñanza y de aprendizaje basado en problemas (ABP), la investigación reflexiva o investigación acción aplicada en el aula y el aprendizaje significativo.

En cuanto a la calidad de la enseñanza, ésta se orienta "hacia el desarrollo de una cultura humanística, científica e investigativa de la comunidad académica, en un marco de libertad de pensamiento" (Universidad de Ibagué, 2014, pp. 6-7), a fin de formar y consolidar comunidades académicas y establecer relaciones científicas, culturales y de cooperación académica y pedagógica, con instituciones dentro y fuera del país, cuyos fines sean iguales o similares.

Con relación a la calidad de la educación, en los Estatutos Generales, la Misión y la Visión, se promulga el desarrollo educativo integral de la comunidad en la que está inscrita la Universidad, con programas de Educación Superior que respondan a las necesidades de la región y del país para su progreso social, económico y cultural. Todo ello, con una sólida fundamentación científica y humana, y una concreta capacitación práctica:

> La calidad en la Universidad está determinada por los principios de universalidad, la integridad, la equidad, la idoneidad, la responsabilidad, la coherencia, la transparencia, la pertinencia, la eficacia y la eficiencia con que la institución cumple con los grandes fines de la educación superior y, se expresa en un conjunto de aspectos que permiten reconocer si [son cumplidas] o no, las condiciones para la acreditación institucional. No es una suma de aspectos, sino una totalidad en la cual las relaciones entre aspectos y los vínculos entre la Universidad y su contexto, resultan muy relevantes. (p. 11)

Finalmente, respecto a la evaluación de los aprendizajes, es de anotar que se explicita en los Planes de Asignatura o PDA, pero la evaluación se entiende como mecanismo para asegurar la calidad de los programas académicos y de la institución. Ésta responde al propósito del mejoramiento continuo de la calidad, de ofrecer garantía pública de la calidad de la institución y de los diferentes programas y de sustentar la política de la autorregulación. Comprende la autoevaluación y la evaluación por pares. La evaluación de los aprendizajes no tiene una amplia presencia en el PDI de la Universidad de Ibagué. Esta se desglosa en modalidades diversas en cada Plan de Desarrollo de Asignatura (PDA) y, van desde exámenes parciales escritos, pasando por exámenes modulares en derecho, hasta prácticas empresariales.

**Comprensión, análisis e interpretación en el caso de la Universidad del Tolima**

La revista *Perspectivas Educativas*, en su volumen 13, publicó un estudio de cómo la Universidad del Tolima, en su trasegar histórico desde 1945 a 2010, ha apropiado las cuatro miradas de calidad:

1. Entre 1954 y 1980, la Universidad del Tolima profesionalizante es cuestionada por el rector, al tener su centro en la docencia y no posibilitar la investigación y la extensión. Priman en ella los hábitos intelectuales y no las sensibilidades, y se centra en los conocimientos disciplinares de los diversos programas académicos que ofrece.
2. En las décadas de los 80 y 90, la calidad de la educación superior en las prácticas discursivas de la Universidad del Tolima, se estructura en forma intrainstitucional. Aunque los entes gubernamentales nacionales emiten leyes y decretos para regular la educación y las universidades, retoman estos lineamientos, a partir de la Ley 30 de 1992. **El control, la selección y los deseos son determinados al interior de la Universidad** por los Consejos Superior, Académico, Consejos de Facultad y Vicerrectorías, los que rinden informes de la gestión desde los conocimientos, principios e insumos logrados en los procesos.
3. Durante los años 2003 al 2005, con el proyecto 'Hacia la construcción social de la Universidad Regional' y un trabajo por mesas, la institución se enfrenta ante problemáticas como: limitada pertinencia social, carácter profesionalizante, rigidez académica, curricular, pedagógica y administrativa, planeación tradicional, práctica coyuntural, difícil relación entre la academia y la administración, complicación en la estructura y capacidad operativa de la administración.
4. Entre los años 2006 y 2008, se aplica el Sistema de Gestión de Calidad bajo la Norma Técnica de Calidad en la Gestión Pública (NTCGP-1000:2004), el Modelo Estándar de Control Interno (MECI) y el Sistema de Desarrollo Administrativo (SISTEDA). La articulación de estos tres sistemas define el **Modelo Integrado de Gestión hacia la Acreditación Institucional.** Y de 2008 a 2010, la Universidad del Tolima ha trabajado en el **Sistema Integrado de gestión, con el lema "*mi compromiso permanente con la calidad*"**. En este sistema se encuentra el manual de calidad, la caracterización, el mapa de procesos, el listado maestro de documentos, los procesos NTCGP 1000, el control de registros, el normagrama, los indicadores, la matriz de servicio no conforme, los riesgos y los boletines. Este sistema tiene mayor porcentaje de **liderazgo de actores administrativos**, con un **enfoque gerencialista**, que de participantes docentes e investigadores (Batanelo García, 2010).

**Figura 3**

*Línea de tiempo Universidad del Tolima*

Fuente: los autores

La pregunta que emerge en este momento es ¿qué ha ocurrido en la Universidad del Tolima desde la incidencia de los enfoques pedagógicos en la calidad de la educación superior del 2010 al 2020? Para este proceso se ha llevado a cabo una lectura de tres documentos institucionales: el Proyecto Educativo Institucional, los Lineamientos curriculares para los programas académicos y, el Plan de Desarrollo 2013-2022.

La Universidad del Tolima (2014b) explicita desde su PEI, en su enfoque pedagógico, que sus orientaciones abordarán corrientes humanistas, constructivistas, por competencias, por aprendizaje problémico y sistémico, para generar un currículo con principios de integralidad, rigurosidad, pluralismo metodológico, inter-transdisciplinariedad, flexibilidad, autorregulación, comunicabilidad, contextualización y universalidad. Así, sus fines de la formación están centrados en el desarrollo de las capacidades humanas para la formación integral de la persona, el ciudadano, el profesional, el académico que ingresa y se titula de un programa académico en ella (2014a). El estilo pedagógico también se hace visible en el PEI cuando expresa el fomento por la autonomía del estudiante hacia la libertad de pensar, la construcción del conocimiento, el desarrollo de la sensibilidad y la capacidad de argumentación dialéctica y hermenéutica para el desarrollo de capacidades humanas de formación integral (2014b). Todo lo anterior se consolida en un sello de identidad desde 2104, que propende por el autocuidado, la subjetivación política, la sensibilidad artística, la formación ética y el cuidado ambiental (2014b). Este sello se estructura en seis categorías de trabajo académico, investigativo y de vinculación con el contexto: Integración institucional, Vinculación académica, investigativa y social, Producción de conocimiento académico y científico, Modernización curricular, Perspectiva social y, Perspectiva ambiental (2014b).

Desde este enfoque y estilo pedagógicos, junto a sus fines y sello de identidad, se interrelacionan tendencias de formación por competencias, con propuestas de pedagogía crítica. Este conflicto de la universidad para el mercado y la universidad humanista, subjetivista, sensible, ética y responsable con el medio ambiente, se hace evidente cuando Carlos Tünnermann (2008a), en asocio con la UNESCO, IESALC y la Pontificia Universidad Javeriana, presenta la revisión de la educación superior en América Latina y el Caribe, diez años después de la Conferencia Mundial de 1998, y hace un recuento de las políticas planteadas desde las conferencias regional y mundial de educación superior. De esta manera, doce años después, las universidades evidencian en sus discursos, su batalla frente a la pretensión de los organismos como la Organización Mundial del Comercio (OMC), de reducirlas a la categoría de simple mercancía, sujetas a las reglas del mercado: obtención de ganancia, modernización de la economía, competencia profesional, conocimiento útil, eficiencia, productividad, lucro, empleabilidad, competencias y habilidades laborales, éxito individual, eficacia gerencial, planeamiento estratégico, innovación, actitudes emprendedoras (Tünnermann, 2008b).

En coherencia con las anteriores categorías del enfoque pedagógico, la Universidad del Tolima (2014a; 2014b) explicita en sus **retos e innovaciones pedagógicas**, el fortalecimiento y consolidación de la modalidad de educación a distancia, a partir de una estrategia de autoformación que articule la docencia, la investigación y la proyección social; que fundamente la formación en y para la autonomía y en el currículo problémico; que se soporte en la investigación formativa; que se apoye en ambientes mixtos o híbridos de aprendizaje, que integran el trabajo independiente del estudiante y el trabajo orientado por el profesor e incorporan el uso de las TIC. Esta política debe consolidar la inclusión social a través de la oferta de programas de calidad y el uso de mediaciones tecnológicas. También, hace visible la **calidad de la enseñanza**, al comprender en ella el desarrollo de capacidades humanas para la formación integral, de investigación, de formación de profesores y profesoras y del desarrollo de programas académicos en sus diferentes niveles educativos, en beneficio de la proyección social, del bienestar universitario y del cumplimiento del compromiso ambiental. Finalmente, la **evaluación** se asume como académica, para valorar, conocer y comprender la situación educativa del estudiante, el proceso de aprendizaje disciplinar, interdisciplinar o transdisciplinar y, el intercambio dialógico de estudiantes y profesores.

Hoyos Vásquez (s.f.), en su reflexión sobre la participación del Estado, de la comunidad académica y de la sociedad en el mejoramiento de la calidad de la educación superior, convocó

a revindicar el papel de la educación superior en la conformación de la sociedad, no solo desde la productividad, sino para el fortalecimiento de la cultura y la democracia. Desde esta mirada, caracterizó la calidad respecto a la equidad desde la comunicación de saberes, con la pertinencia para la apertura al cambio y a la innovación y, con la capacidad para responder con autonomía ante los desafíos de la sociedad. A partir de los tres sentidos, les delegó cinco escenarios a los tres actores de la educación superior, Estado, comunidad académica y sociedad civil: lo público, lo cultural, las políticas de educación y cultura, lo normativo-legal y lo económico. Esta propuesta de calidad para Colombia le definió al Estado, fomentar y respetar la autonomía, entendida como responsabilidad; a la sociedad, "exigir calidad como ejercicio de la autonomía, apoyando políticas públicas de educación y cultura; y, a la comunidad académica, estimular el *ethos* de la autonomía, como responsabilidad con el bien común, desde las instituciones oficiales y privadas" (Hoyos Vásquez, 2007, p. 16).

No obstante, se hace explícita de nuevo en la Universidad del Tolima (2014c), la lucha entre la coherencia pedagógica, las innovaciones y la evaluación, frente a declarar la calidad de la educación como un compromiso, con el propósito de mejorar sus procesos y cumplir con las necesidades y expectativas de sus usuarios, desde cuatro dimensiones: formación de recursos humanos, vinculación de docentes con las más altas calidades y experiencias, aumento sistemático de la cantidad y calidad de los productos de investigación y, evaluación y acreditación permanente de sus procesos y productos.

Estos roces son visibilizados por Díez Gutiérrez (2018):

> Podemos comprobar cómo determinadas metodologías que surgen o se reeditan, reinstauran viejos principios que poco tienen que ver realmente con la pedagogía y mucho más con las tecnologías o intereses económicos o de control al servicio de ese modelo neoliberal, revestido con tintes de presunta 'innovación pedagógica'. (p. 36)

También, al analizar los documentos de la Universidad del Tolima (2014b), se determina de manera implícita, dos aspectos fundamentales en su configuración pedagógica: **las relaciones pedagógicas entre profesor-estudiante-conocimiento** y **las didácticas**. De la primera, se identifica enunciados que caracterizan el ser estudiante de la universidad y al profesor universitario. En la segunda se conceptualiza, en torno a las estrategias de formación y las prácticas académicas, tales como el seminario, el taller, el observatorio, la asesoría académica, el ambiente de aprendizaje digital.

## 2. Conclusiones preliminares

**Tabla 1**

*Conclusiones caso Universidad de Ibagué*

| Universidad | ¿Qué relata? ¿Cuál es la Mirada al decir? ¿Cómo se plantea? ¿Cuál es su legitimación? | Articulación de lo que se dice | Relación con condiciones culturales, acciones sociales y/o expresiones individuales | Perspectiva del lector del discurso |
|---|---|---|---|---|
| Universidad de Ibagué | Reconoce la importancia de los participantes en los procesos de formación, sus capacidades intelectuales y volitivas requeridas "para tomar decisiones y constituirse en interlocutores válidos, con el fin de avanzar en los propósitos de formación, relacionados con la construcción del propio ser, del saber, individual y colectivo, y del hacer u obrar, como profesional y ciudadano" (p. 14, inciso b, 2.3.1).<br><br>El enfoque pedagógico se basa en la comprensión de los procesos de enseñanza y aprendizaje, en la manera cómo estos se llevan a cabo, y los medios que se utilizan para el logro de los propósitos de formación (PEI, 2014).<br><br>La formación integral es uno de los baluartes de la institución, así como su sello de identidad es el compromiso con el desarrollo regional, que se menciona a lo largo de todo el documento y tanto los programas académicos como la organización general están estructurados en un engranaje que permita concluir con su compromiso. | No obstante su declarada vocación regional la Universidad de Ibagué se proyecta con interés de permanecer a la vanguardia de los retos del mundo globalizado, razón por la cual creó Ávaco para hacer posible la implementación de las Tic en las aulas, es decir, puso a disposición toda una dependencia con capacidad instalada de punta y personal idóneo al servicio de la enseñanza y aprendizaje de su comunidad educativa, cuyo estilo pedagógico propende por: "el aprendizaje colaborativo en los procesos de enseñanza y de aprendizaje permite la socialización de los individuos, el fomento del respeto a la diferencia, la multiplicación de experiencias y la creación de ambientes de aprendizaje entre iguales" (p. 22)<br><br>Inciso 2.3.5 Incorporación de las Tic en el aula<br><br>Los procesos de enseñanza y aprendizaje girarán en torno a una formación en competencias. | En concordancia con el sello de la identidad la Universidad ofrece el semestre Paz y Región a los municipios del departamento; este consiste en que los profesionales en formación se ponen al servicio de una comunidad, apoyando procesos de la función pública, resolviendo problemas reales *in situ* a la vez que ganan experiencia profesional contribuyen con el desarrollo de los pueblos del Tolima.<br><br>Respecto a la calidad de la enseñanza esta se orienta hacia el desarrollo de una cultura humanística, científica e investigativa de la comunidad académica en un marco de libertad de pensamiento. | El asunto de la calidad en la Universidad de Ibagué está relacionado con la enseñanza, la formación de sus docentes y la organización de los procesos de investigación, extensión, a medida en que estos potencian la región. El compromiso con el desarrollo regional es el sello de identidad y se evidencia a lo largo de todo el texto PEI.<br><br>La educación está pensada más desde las tecnologías de la información y la comunicación, la pedagogía y la didáctica, es decir, desde preceptos de la educación, pero no desde las disciplinas o las profesiones para las que forma, a pesar de que tiene Ingeniería Industrial y Contaduría Pública desde sus inicios como corporación universitaria de Ibagué y en la actualidad tiene Facultad de Ingeniería en la que se agrupan más de cuatro programas académicos. |

De acuerdo con lo presentado desde la Universidad de Ibagué, se puede colegir que el asunto de la calidad está relacionado con la enseñanza, la formación de sus docentes y la organización de los procesos de investigación, extensión, en la medida en que estos potencian la región. El compromiso con el desarrollo regional es el sello de identidad y se evidencia a lo largo de todo el texto PEI.

Llama la atención, que en el documento aparece una suerte de reglas, normas sobre estudiantes, profesores bajo la categoría de política. Respecto al asunto de la educación, está pensada más desde las TIC, la pedagogía y la didáctica; es decir, desde preceptos de la educación, pero no desde las disciplinas o las profesiones para las que forma, a pesar de que tiene Ingeniería Industrial y Contaduría Pública desde sus inicios como Corporación Universitaria de Ibagué y, en la actualidad, tiene la Facultad de Ingeniería, que agrupa más de cuatro programas académicos. Adicionalmente, sobre la calidad de la enseñanza, se resalta el énfasis de la formación humanística, formación integral e incluso, por encima de la formación científica. La calidad de la educación está estrechamente relacionada con las necesidades de la universidad para responder por las necesidades de formación de profesionales de la región.

Referente a la evaluación de los aprendizajes, se toma la evaluación como un mecanismo para asegurar la calidad de los programas y de la institución. La evaluación cuenta con un comité de autoevaluación desde los programas y con pares amigos externos.  Por otra parte, la evaluación de los aprendizajes se relaciona con los avances tecnológicos, transformaciones pedagógicas, intereses de los estudiantes y necesidades del entorno social, producción de comunidades científicas. En conclusión, se resalta la coherencia entre los elementos que componen el PEI de la Universidad de Ibagué, orientado hacia el cumplimiento de la misión, la visión y los objetivos de la institución.

**Tabla 2**

*Conclusiones caso Universidad del Tolima*

| Universidad | ¿Qué relata? ¿Cuál es la mirada al decir? ¿Cómo se plantea? ¿Cuál es su legitimación? | Articulación de lo que se dice | Relación con condiciones culturales, acciones sociales y/o expresiones individuales | Perspectiva del lector del discurso |
|---|---|---|---|---|
| Universidad del Tolima | La Universidad del Tolima explicita desde su PEI (2014) en su enfoque pedagógico que sus orientaciones abordarán corrientes humanistas, constructivistas, por competencias, por aprendizaje problémico y sistémico para generar un currículo con principios de integralidad, rigurosidad, pluralismo metodológico, inter-transdisciplinariedad, flexibilidad, autorregulación, comunicabilidad, contextualización y universalidad. (p. 33) Así, su fines de la formación se centran en el desarrollo de capacidades humanas para la formación integral de la persona, el ciudadano, el profesional, el académico que ingresa y se titula de un programa académico en la universidad (Lineamientos curriculares, 2014, art. 4) El estilo pedagógico también se hace visible en el PEI (2014) cuando expresa el fomento por la autonomía del estudiante hacia la libertad de pensar, la construcción del conocimiento, el desarrollo de la sensibilidad y capacidad de argumentación dialéctica y hermenéutica para el desarrollo de capacidades humanas de formación integral. (PEI, 2014: 45) Todo lo anterior se consolida en un sello de identidad desde el 2104 que propende por el autocuidado, la subjetivación política, la sensibilidad artística, la formación ética y el cuidado ambiental. (PEI, 2014: 44) Este sello se estructura en seis categorías de trabajo académico, investigativo y de vinculación con el contexto: integración institucional; vinculación académica, investigativa y social; producción de conocimiento académico y científico; modernización curricular; perspectiva social; perspectiva ambiental. (PEI, 2014: 29) | Explícita en sus retos e innovaciones pedagógicas el fortalecimiento y consolidación de la modalidad de educación a distancia, a partir de una estrategia de autoformación que articula la docencia, la investigación y la producción social.<br><br>Se encuentran de manera implícita dos aspectos fundamentales en su configuración pedagógica: las relaciones pedagógicas entre profesor-estudiante-conocimiento y las didácticas. De la primera, se identifica enunciados que caracterizan el ser estudiante de la universidad y el profesor universitario (PEI, 2014: 57-58). En la segunda, se contextualiza en torno a las estrategias de formación y las prácticas académicas, tales como el seminario, el taller, el observatorio, la asesoría académica, el ambiente de aprendizaje digital. (PEI, 2014: 61) | Hace visible la calidad de la enseñanza al comprender en ella el desarrollo de las capacidades humanas para la formación integral, de investigación, de formación de profesores y profesoras y del desarrollo de programas académicos en sus diferentes niveles educativos, en beneficio de la proyección social, el bienestar universitario y del cumplimiento del compromiso ambiental (PEI, 2014: 47) Y la evaluación se asume como académica para valorar, conocer y comprender: la situación educativa del estudiante; el proceso de aprendizaje disciplinar, interdisciplinar o transdisciplinar; y el intercambio dialógico de estudiantes y profesores (PEI, 2014: 66-68) | En la Universidad del Tolima se destaca que en los últimos cinco (5) años se evidencia la manera en que la calidad está operando en la reforma del individuo y su formación como sujeto, la que se está trabajando en la relación del individuo con su constitución como sujeto ético. (Foucault, 2011b, p. 133) El sello explícito centrado en el autocuidado, la subjetivación política, la sensibilidad artística, la formación ética y el cuidado ambiental. (PEI, 2014: 44) están propiciando la conversión hacia el yo, como un movimiento que propicia una ruptura del yo con respecto al resto para escapar a la sujeción y liberarlo; se está volviendo la mirada hacia ese yo.<br><br>La Universidad del Tolima evidencia una fisura frente a la visión economicista de la calidad de la educación acorde con las demandas del mercado y los propósitos del neoliberalismo, la cual concreta el acontecimiento. |

Para el caso de la Universidad del Tolima, con este recorrido histórico desde 1945 a 2020, en forma preliminar y desde el acercamiento documental, en los últimos cinco años se evidencia la manera como "la calidad está operando en la reforma del individuo y su formación como sujeto, ya que se está trabajando en la relación del individuo con su constitución como sujeto ético" (Foucault, 2011, p. 133). El sello explícito centrado en "el autocuidado, la subjetivación política, la sensibilidad artística, la formación ética y el cuidado ambiental" (Universidad del Tolima, 2014b, p. 44) están propiciando la conversión hacia el yo, como un movimiento que propicia una ruptura del yo con respecto al resto, para escapar a la sujeción y liberarlo; se está volviendo la mirada hacia ese yo; y se está trasegando hacia el yo, como quien va hacia una meta, con un movimiento de todo el ser (Foucault, 2011). Pero esta relación de sí consigo, requiere resistirse al modelo del **sujeto-cliente** y **sujeto empresario de sí mismo**, como expresa Veiga-Neto (2010): "El sujeto ideal del neoliberalismo es aquel capaz de participar compitiendo libremente y es suficientemente competente para competir mejor, haciendo sus propias elecciones y adquisiciones" (p. 225) Este sujeto, quien es empresa de sí mismo, es caracterizado en detalle por Díez Gutiérrez (2018):

> El paso inicial consistió en inventar el 'ser humano del cálculo' individualista, que busca el máximo interés individual, en un marco de relaciones interesadas y competitivas entre individuos, como base y norma esencial del modelo. Se asienta mediante un discurso que alega que la búsqueda del interés propio es la mejor forma mediante la que un individuo puede servir a la sociedad, donde el egoísmo es visto casi como una 'norma y deber social' y las relaciones de competencia y mercado se naturalizan. El efecto buscado en este nuevo sujeto es conseguir que cada persona considere que autorrealizarse es intensificar su esfuerzo, por ser lo más eficaz posible, como si ese afán fuera ordenado por el mandamiento imperioso de su propio deseo interior. (p. 73)

La Universidad del Tolima evidencia una fisura frente a la visión economicista de la calidad de la educación, acorde con las demandas del mercado y los propósitos del neoliberalismo, la cual concreta el acontecimiento a través de los enunciados de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2009) en la conferencia mundial sobre educación superior e investigación para el cambio social y el desarrollo, las metas educativas 2021, ideadas en 2010 y, la intención de la OCDE de lograr y sostener una educación superior de masas, mundializada y transfronteriza. La obtención de las anteriores maquinaciones se estructura con los aportes de una consolidación del Espacio Iberoamericano del conocimiento, que propicie una calidad vinculada a la pertinencia y responsabilidad con el desarrollo sostenible, por medio de alianzas entre gobiernos, sector productivo, organizaciones de la sociedad civil e instituciones de educación superior, ciencia y tecnología. Una educación superior mundializada, inspirada por una calidad a partir de asociaciones responsables y sostenibles transfronterizas entre la educación superior, el mundo empresarial y la sociedad. Un nuevo rol del Estado, estableciendo procesos de fiscalización y control sobre la calidad y pertinencia de la educación superior. Y, como punto de quiebre, la Universidad del Tolima empieza a configurar su acontecimiento de una calidad de la educación para todos, en tanto derecho fundamental de las personas, la cual reúna, según la OREALC y la UNESCO, las dimensiones de respeto de los derechos, relevancia, pertinencia, equidad y, eficiencia y eficacia.

## Referencias


Batanelo García, L.E. (2010). Arqueología de la calidad de la educación superior en la Universidad del Tolima. *Revista Perspectivas Educativas*, *3*, 235-250.

Constitución Política de Colombia. (1991). [Constitución]. http://extwprlegs1.fao.org/docs/pdf/col127440.pdf

Díez Gutiérrez, E.J. (2018). *Neoliberalismo educativo. Educando al nuevo sujeto neoliberal*. Octaedro Editorial.

Foucault, M. (2011). *La hermenéutica del sujeto*. Fondo de Cultura Económica.

Giroux, H. (2003). *Pedagogía y Política de la esperanza*. Editorial Amorrortu.

Greene, J. (2007). Mixed methods in social inquiry. *Journal of Mixed methods research* 2(2), 190-198.

Hoyos Vásquez, G. (s.f.). Participación del estado, de la comunidad académica y de la sociedad en el mejoramiento de la calidad de la educación superior. https://www.mineducacion.gov.co/CNA/1741/articles-186502_doc_academico4.pdf

Hoyos Vásquez, G. (2007). Introducción. Filosofía de la educación. *Enciclopedia Iberoamericana de Filosofía de la Educación*. Editorial Trotta.

Marín Gallego, J.D. (2018). *Investigar en educación y pedagogía. Sus fundamentos epistemológicos y metodológicos* (2.ª ed.). Editorial Magisterio.

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2018). Sistema educativo colombiano. https://www.mineducacion.gov.co/portal/Preescolar-basica-y-media/

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2009). Conferencia mundial sobre la educación superior – 2009: la nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo. https://www.scielo.br/j/aval/a/nncSJSnj8ZvJnXyqgtz5MBq/?lang=es

Ramírez Peña, L.A. (2009). *El diálogo como propuesta pedagógica. Implicaciones para el caso de Colombia* [Tesis doctoral sin publicar]. Universidad Santo Tomás, Bogotá.

Ramírez Peña, L.A. (2018). *Didáctica del lenguaje y la literatura. Retrospectivas y perspectivas*. Ediciones de la U.

Rancière, J. (1984). *El maestro ignorante*. Ediciones Laertes.

Skliar, C. (2017). *Pedagogías de las diferencias*. Praxis Educativa.

Tünnermann, C. (2008a). La educación superior en América Latina y el Caribe: diez años después de la Conferencia Mundial de 1998. http://beu.extension.unicen.edu.ar/xmlui/handle/123456789/310

Tünnermann, C. (2008b). La calidad de la educación superior y su acreditación: la experiencia centroamericana. *Avaliação. Revista da Avaliação da Educação Superior, 13*(2), 44-116.

Universidad de Ibagué. (2014). Proyecto Educativo Institucional. Acuerdo 315, Consejo Superior. https://www.unibague.edu.co/documentos_institucionales/acuerdo_315_de_2014.pdf

Universidad del Tolima. (2014a). Acuerdo 0042 Lineamientos curriculares para los programas académicos de la Universidad del Tolima. Ibagué. https://es.scribd.com/document/436911616/Acuerdo-0042-de-2014-Lineamientos-Curriculares

Universidad del Tolima. (2014b). Proyecto Educativo Institucional, PEI. https://www.unibague.edu.co/documentos_institucionales/acuerdo_315_de_2014.pdf

Universidad del Tolima. (2014c). Plan de desarrollo 2013-2022. http://administrativos.ut.edu.co/la-universidad-ut/planes-institucionales-ut/plan-desarrollo-ut.html

Veiga-Neto, A. (2010). Gubernamentalidad neoliberal: implicaciones para la educación. (C.E. Noguera Ramírez, Trad.). *Educación y Pedagogía, 22*(58), 213-235.

# Servicio a la comunidad desde la perspectiva de las y los jóvenes universitarios

**Alethia Orquídea Gutiérrez Valdez**[1]

**Xaab Nop Vargas Vásquez**[2]

**Resumen**

En este escrito se efectúa una aproximación al concepto de servicio a la comunidad, desde el punto de vista de estudiantes en formación universitaria. El servicio a la comunidad que aquí se analiza, es entendido en el marco del Aprendizaje - Servicio. Se presenta un estudio de tipo cualitativo, diagnóstico – descriptivo. Se realizó la aplicación de un cuestionario y las respuestas son analizadas desde el marco teórico de Wejën Kajën. Se observa que los estudiantes poseen una concepción del servicio a la comunidad en relación con los conceptos de ser y estar *najxwiiny juky´äjtën* (tierra – vida), ser y estar *pujx käjp mëëtunmujkën* (trabajo – tequio) y ser y estar *Kajpjää'y'äjtën* (humano – pueblo) del Wejën Kajën. Se encontró que las y los estudiantes universitarios conceptualizan el servicio a la comunidad respecto a los planteamientos de Wejën Kajën. Se espera que tanto estudiantes como docentes y directivos universitarios, sean sensibles a implementar programas de Aprendizaje - Servicio, tomando en cuenta los resultados de este trabajo.

*Palabras clave:* Aprendizaje; servicio; servicio a la comunidad; Wejën Kajën.

[1]Universidad La Salle Oaxaca. Correo electrónico: alethia.valdez@gmail.com
[2]Universidad La Salle Oaxaca. Correo electrónico: xaabnop@gmail.com

# Community service from a young college students view

**Abstract**

In this investigation report, an approach has been made towards the concept of community service from a university student's point of view. Service to the community, which is analyzed here, is understood within the framework of Service-Learning. A qualitative, diagnostic - descriptive study is presented. A questionnaire was applied, and the responses are analyzed from the theoretical framework of Wejën Kajën. It is observed that students have a concept of community service in relation to the concepts of being *najxwiiny juky´äjtën* (earth - life), being *pujx käjp mëëtunmujkën* (work – communalism, known as 'tequio') and being *Kajpjää'y* 'äjtën (human - people) from the framework Wejën Kajën. It was found that university students conceptualize Community Service in relation to Wejën Kajën's approaches. It is expected that both students and teachers, and university personnel are sensitive to implementing Service-Learning programs, taking into account the results of this investigation report.

*Keywords:* Learning; service; community service; Wejën Kajën.

# O serviço comunitário desde a perspectiva dos estudantes universitários

**Resumo**

Nesta investigação foi feita uma abordagem ao conceito de serviço comunitário do ponto de vista de um estudante universitário. O serviço à comunidade, aqui analisado, é entendido no âmbito do Serviço-Aprendizagem. É apresentado um estudo qualitativo, diagnóstico - descritivo. Foi aplicado um questionário, e as respostas são analisadas a partir do referencial teórico de Wejën Kajën. Observa-se que os alunos têm um conceito de serviço comunitário em relação aos conceitos de ser *najxwiiny juky´äjtën* (vida na terra), ser *pujx käjp mëëtunmujkën* (trabalho - comunalismo, conhecido como 'tequio') e ser *Kajpjää'y* 'äjtën (humano - pessoas) da estrutura Wejën Kajën. Verificou-se que os estudantes universitários conceituam o Serviço Comunitário em relação às abordagens de Wejën Kajën. Espera-se que tanto alunos, professores e funcionários universitários sejam sensíveis à implementação de programas de Aprendizagem em Serviço, levando em consideração os resultados deste relatório de investigação.

*Palavras-chave:* Aprendizagem; serviço; serviço comunitário; Wejën Kajën.

## 1. Introducción

Viviendo en un cambiante siglo XXI, donde todo apunta a que los jóvenes de este siglo encuentran respuestas instantáneas a través de las redes sociales y se perciben más desarticulados de su realidad y de las necesidades que ésta presenta, surge la inquietud grande entre la mayoría de colegas docentes: ¿Para qué estamos educando?, ¿Cuál es la finalidad de ésta?, ¿Cómo articular los contenidos escolares a la realidad del siglo XXI? Las respuestas podrán ser múltiples: unas retóricas, otras más pragmáticas; más allá del corte filosófico educativo y de la visión de educación, surge la inquietud hasta en los mismos jóvenes, ¿Para qué me estoy formando?, ¿Cuál es la finalidad de mis tareas y actividades?, ¿Cuál es la finalidad de asistir a la escuela?

El joven del siglo XXI, en la difícil etapa histórica que le ha tocado vivir, en el siglo de la adaptación y el cambio constante, ha visto empañados los fines de su formación académica y, desarticuladas sus necesidades de vida cotidiana, con su formación. Gran parte de este problema radica en la formación pedagógica de los profesores, en los fines curriculares, en la falta de metodologías innovadoras, en la descontextualización de los actos educativos, en la ausencia de experiencias activas y gratas, en la poca relación suya con su comunidad, en el sistema educativo, en las políticas gubernamentales, etc. La etiología puede ser diversa y compleja; sin embargo, la tarea de esta investigación es comprender cuáles son aquellas propuestas que buscan responder a las inquietudes de las y los jóvenes universitarios, de manera real y contextual.

Es claro que surgen muchas necesidades en el quehacer educativo; sin embargo, la que resulta imperante y que de hecho da la pauta para este trabajo, es el poder conciliar la unión entre el contenido curricular y la aplicación a un contexto, facilitando la participación activa de jóvenes en formación universitaria, en actividades que fomenten el trabajo solidario y el servicio a la comunidad, ya que se piensa que esto les permite involucrarse directamente con las necesidades y demandas de su realidad, adaptando éstas a lo que reciben en las aulas, articulando así la práctica y la teoría, la reflexión y la acción, la proactividad y el pensamiento.

En ese contexto y bajo esa idea, el aprendizaje - servicio (A-S) cobra sentido, buscando dar respuesta a esa necesidad. Esta propuesta pretende dar significado a los aprendizajes académicos y, formar responsabilidad cívica en los jóvenes estudiantes. Ante tal inquietud, han surgido diversas publicaciones que enfatizan la importancia y beneficios de la metodología, pero, han sido pocas en torno al servicio a la comunidad, destacando la compilación de los seminarios internacionales sobre educación y servicio comunitario (González y Elicegui, s.f.), en donde se selecciona trabajos expuestos en dichos eventos, se expone fundamentos conceptuales del A-S y un panorama nacional e internacional sobre sus implementaciones, haciendo énfasis en la articulación entre escuela y comunidad.

Aunado a los aportes de Puig, Gijón, Martin y Rubio (2011), quienes exponen los aspectos constitutivos del A-S y sus componentes: Necesidades sociales, Aprendizaje de contenidos y competencias, Servicio a la comunidad y Partenariado entre instituciones y el trabajo retomando el servicio a la comunidad, se destaca lo siguiente:

> El servicio es una forma real de participación; aporta elementos fundamentales en la metodología del aprendizaje – servicio […] La acción del servicio pone a los jóvenes ante situaciones auténticas, en la que se implican de verdad para resolver un problema real. (p. 44)

Por otra parte, Batlle (2010) menciona que una de las finalidades de las entidades sociales, en este caso la escuela, es brindar un servicio a la comunidad, contribuyendo así a recuperar el sentido social de la educación; de modo que, el servicio a la comunidad es un elemento indispensable a habilitar en los jóvenes universitarios.

### Aprendizaje - Servicio potencializando a la comunidad

En los últimos años ha surgido la inquietud sobre los fines que persigue la educación superior y, sobre las contribuciones que ésta genera a la sociedad, de tal forma que, como sostiene Tünnermann (2006)

> La educación superior debe reforzar sus funciones de servicio a la sociedad, y más concretamente sus actividades encaminadas a erradicar la pobreza, la intolerancia, la violencia, el analfabetismo, el hambre, el deterioro del medio ambiente y las enfermedades, principalmente mediante un planteamiento interdisciplinario y transdisciplinario para analizar los problemas y las cuestiones planteados. (p. 7)

Esto invita a reflexionar sobre el compromiso social que la educación superior tiene y, sobre todo, en el compromiso que sus agentes educativos deberían tener, en específico de los jóvenes estudiantes; en este sentido y en respuesta a estas necesidad y otras más, surge la propuesta del A-S, como “una propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un solo proyecto bien

articulado en el que los participantes se formen al trabajar sobre necesidades reales del entorno con el objetivo de mejorarlo" (Puig, Batlle, Bosch y Palos, 2006, p. 17).

El A-S es una propuesta pedagógica que se ha extendido por todo el mundo; la literatura es vasta; existen miles de investigaciones en toda clase de contextos que hablan de sus bondades, que es prácticamente imposible citarlas; sin embargo, es preciso enlistar algunas de sus características para comprender qué es:

- Comprende el protagonismo de los estudiantes
- Busca solucionar una necesidad real de una comunidad
- Articula contenidos curriculares y aprendizajes basados en el servicio brindado por los alumnos
- "Método apropiado para la educación formal y no formal […] aplicable en distintos espacios temporales" (Puig y Palos, 2006, p. 62).

La metodología del A-S se acciona a través del proyecto, el cual, según Tapia, Amar, Montes, Tapia y Yaber (2013) conlleva las siguientes fases:

**Etapa 1: Motivación**: es de tipo personal e institucional para desarrollar el proyecto; debe haber conocimiento y comprensión del concepto de A-S y, conciencia sobre la importancia del protagonismo juvenil.

**Etapa 2: Diagnóstico**: incluye la identificación de necesidades, problemas y desafíos junto con la comunidad destinataria, así como el análisis de la factibilidad de respuesta desde la institución educativa.

**Etapa 3: Diseño y planificación del proyecto**, lo cual implica definir los objetivos del servicio solidario y del aprendizaje; los destinatarios del servicio solidario (comunidad, organización, grupo social, etc.); las actividades del servicio solidario; los contenidos y actividades del aprendizaje; los tiempos a través de un cronograma tentativo; los lugares de desarrollo del proyecto; los responsables y protagonistas; los recursos. Una vez diseñado el proyecto, se puede someter a la reflexión y evaluación de la coherencia interna. También se puede buscar establecer alianzas institucionales para la obtención de recursos, formalización de acuerdos y convenios.

**Etapa 4: Ejecución**: implementación y gestión del proyecto solidario y, desarrollo simultáneo de los contenidos de aprendizaje asociados; registro de lo actuado, reflexión y evaluación del proceso y logros intermedios; ajustes, revisiones, nuevas implementaciones y alianzas.

**Etapa 5: Cierre y multiplicación**, para lo cual es necesario llevar a cabo la evaluación final de los resultados de aprendizaje y sobre la comunidad, así como la sistematización de la experiencia, que permita la continuidad y multiplicación del proyecto de A-S. Igualmente, se lleva a cabo la celebración y reconocimiento de los protagonistas.

El A-S es pues, una metodología activa, *in situ*, que busca ayudar a las comunidades a través de la puesta en marcha de un proyecto de acción, direccionado por un docente, organizado y efectuado por los alumnos - habitantes de la comunidad, quienes a su vez son apoyados por la institución educativa perteneciente, para dar respuesta, mitigar, solucionar, remediar o contribuir a que una necesidad propia y real de la comunidad sea atendida, a través del proyecto, que busca desarrollar contenidos de carácter curricular, al mismo tiempo que permite aprender sirviendo a otros. Se espera que este servicio active otras habilidades, conocimientos, actitudes y destrezas, difíciles de trabajar en un contexto áulico.

Como ya se mencionó, los agentes más importantes para desarrollar este A-S son las y los jóvenes, quienes pasan a convertirse en agentes de cambio. Como manifiesta Tapia (s.f.), es una actividad de estudiantes; se piensa que el A-S conecta el entorno formal escolar con el entorno natural social; pensemos entonces en ese entorno de transformación: la comunidad.

**La comunidad**

Desde la perspectiva de *Wejën Kajën* (Vargas, Vargas, Vásquez y Pérez, 2008), la comunidad permite aprender, practicar, trascender conocimientos y costumbres, pero, sobre todo, articular entre el *najxwiiny juky´äjtën* (tierra - vida), *pujx käjp mëëtunmujkën* (trabajo - tequio) y *kajpjää'y'äjtën* (humano - pueblo), definiendo tierra - vida (*najxwiiny juky´äjtën*) como la dualidad de existencia, relación cosmogónica y ecológica, proyección y conciencia planetaria, trabajo - tequio (*pujx käjp mëëtunmujkën*) como la dualidad de energía, transformación de manera ascendente, profunda, continua y permanente de la persona humana y su entorno, potenciando la interacción humana solidaria y comunal; por último, humano - pueblo (*kajpjää'y'äjtën*), como la dualidad de identidad, dignidad, conciencia y trascendencia comunitarias (Vargas et al., 2008).

De modo que, la comunidad es un ente vivo, dinámico, cambiante y adaptable a un sinfín de situaciones que, desde la perspectiva de *Wejën Kajën*, busca respetar su cosmovisión entre el elemento natural y artificial. La comunidad entonces es el espacio o escenario propicio para desarrollar

la metodología de A-S; sin embargo, no debe verse como un elemento utilitario o mediático para que el alumno logre su cometido; la comunidad es el medio que permite que el joven comprenda el sentido del servicio, siendo éste, el elemento reactor de la propuesta de A-S. El servicio a la comunidad es, pues, el aporte que el joven intercambia con la comunidad; es el llamado trueque solidario que, en pueblos del estado de Oaxaca, México, hace alusión al intercambio de bienes (tangibles e intangibles) en beneficio de todos. En este sentido, la comunidad provee sus saberes culturales a los universitarios, y estos, de manera recíproca, otorgan un servicio, para resolver una necesidad de la comunidad que, desde los conocimientos curriculares, pueden ayudar a resolver.

Por otra parte, *Wejën Kajën* se refiere a la "dinámica personal y social de desenvolvimiento, descubrimiento y potenciación de las capacidades, aptitudes, potencialidades, facultades, tendencias, y talentos del ser humano en general y en particular del ciudadano - comunero" (Vargas, 2012, p. 83). Uniendo estos elementos, pensemos entonces, en el servicio a la comunidad que los jóvenes pudieran prestar a través de la metodología del A-S, mediatizados por los valiosos elementos culturales que el *Wejën Kajën* propone.

La aproximación teórica *Wejën Kajën* emerge de la comunidad de Tlahuitoltepec, Oaxaca, México, y busca evidenciar la cosmovisión de los pueblos pertenecientes a la cultura Ayuujk, formando a sus habitantes a través de la preservación de sus propios conocimientos culturales y delineando procesos didácticos de acceso al conocimiento, tanto locales como universales. Bajo este planteamiento, los alumnos universitarios objeto de estudio de esta investigación, desconocen a la comunidad, su acontecer, el espacio geográfico en el que se encuentra, así como las prácticas que hace y las relaciones entre ciudadanos - comuneros, de manera que en este escrito se utiliza estos conceptos de *Wejën Kajën* (Vargas et al., 2008; Vargas, 2012), para el análisis de un cuestionario que se aplicó a jóvenes universitarios. Esta investigación está conducida por la pregunta de investigación: ¿Cómo conceptualizan el servicio a la comunidad, las y los jóvenes universitarios?

## 2. Objetivos

**General:** Analizar las definiciones que dan los jóvenes universitarios al concepto de servicio a la comunidad del Aprendizaje - Servicio, bajo los supuestos teóricos del *Wejën Kajën*.

**Específicos:**

- Identificar lo que los jóvenes universitarios comprenden por servicio a la comunidad.
- Identificar y analizar las concepciones que tienen, sobre servicio a la comunidad desde la perspectiva del *Wejën Kajën*.
- Construir una definición de servicio a la comunidad basada en las respuestas de los jóvenes universitarios.
- Aportar una definición de Aprendizaje - Servicio, bajo los supuestos de *Wejën Kajën*.

## 3. Metodología

La investigación constituye un estudio de tipo cualitativo, diagnóstico - descriptivo. El estudio se abordó con este enfoque, ya que es un proceso relativamente sistemático, de selección, categorización, comparación, síntesis e interpretación, que proporciona explicaciones sobre un único fenómeno de interés (Mc Millan y Schumacher, 2005)

### Muestra

La muestra, por conveniencia, está formada por 30 estudiantes: 18 mujeres y 12 hombres de una universidad privada, ubicada en el estado de Oaxaca. Se contempló tres áreas disciplinares: Ciencias sociales, Ciencias humanas y Ciencias de la salud, tomando respectivamente a cinco estudiantes por licenciatura, de tal forma que, para las primeras, se examinó las licenciaturas de Derecho y Educación; para las segundas, la licenciatura de Lenguas modernas e interculturalidad; por último, para las ciencias de la salud, las licenciaturas en Psicología, Fisioterapia y Enfermería. La muestra fue determinada para los estudiantes que se encuentran cursando el sexto semestre.

La edad promedio de las y los participantes es de 21.3 años; 94 % son originarios de la ciudad de Oaxaca; 20 % han participado en actividades de misiones de servicio a la comunidad, que la universidad privada promueve.

### Recolección de datos y análisis de información

Con la intención de obtener información sobre la percepción que tienen los alumnos universitarios sobre el servicio a la comunidad alrededor de la propuesta de A-S, se elaboró un cuestionario escrito, diseñado con 20 reactivos y dividido en tres secciones, de las cuales la primera refiere a la filosofía institucional; la segunda, al fomento a la

participación solidaria; y la última, a la disposición al A-S. Para este trabajo solo se presenta la pregunta 15, en donde se le solicita al estudiante, que explique el servicio a la comunidad, para conocer su conceptualización y, si en sus respuestas emergen cuestiones relacionadas tanto al A-S, como al *Wejën Kajën*. Esta pregunta se encuentra inmersa en la tercera sección del cuestionario referido.

## 4. Discusión de resultados

**Las respuestas.** Con las 30 respuestas dadas, se ubicó las siguientes categorías: Desinterés, Dar, Reciprocidad y, Ayuda.

La denominación de la primera categoría se debe a opiniones como: "Algo que no me interesa tener en la vida". Nótese la indiferencia hacia el A-S. La segunda categoría hace énfasis en brindar apoyo, ofrecer desinteresadamente. En ella se enmarca respuestas como "Poder brindar mínima experiencia o todos los conocimientos adquiridos a aquellos que podrían tener otra experiencia y así formar o brindar algo mayor"; "Dar ayuda a los demás con lo que tú sabes hacer"; "Brindar un apoyo a las personas"; "Es ofrecer desinteresadamente lo mejor de mí (conocimientos y personal) para procurar su bienestar"; "Dar algo sin recibir nada a cambio"; "Es dar en reciprocidad lo que me han enseñado"; "Dar algo sin necesidad de reconocerlo".

Las respuestas hacen referencia a compartir los conocimientos adquiridos en el transcurso de la vida misma, aquellos adquiridos en los *Wejkajtääjkjootp* (lugares y espacios de aprendizaje) que son, a decir de Vargas et al. (2008) espacios grandes de estudio y aprendizaje, tales como la familia - hogar, la comunidad y la escuela, con una proyección de vida comunitaria. Además, estos conocimientos adquiridos deben servir para brindar a nuestros semejantes, una experiencia que enriquezca sus experiencias de vida; en este sentido, es establecer una relación recíproca a través de acciones y retroacciones entre seres humanos, para aprender y experienciar en colectividad. En palabras del *Wejën Kajën*, se refiere a la construcción y concreción de la dualidad del *Käjpjääy'äjtën* (humano - pueblo), que es "entendido como dualidad de identidad, de dignidad, de conciencia y de trascendencia comunitaria" (Vargas, 2012, p. 89).

Bajo esta relación recíproca de acciones y retroacciones, tanto el que otorga como el que aprehende, fortalecen sus habilidades y capacidades tanto físicas como mentales, dignificando y enriqueciendo su vida misma a través de compartir experiencias y saberes. Es poner el conocimiento y las habilidades al servicio de los demás y, por tanto, de la colectividad; construye y reconstruye la dualidad *pujx käjp mëëtunmujkën* (trabajo-tequio).

> El humano-pueblo es entendido como dualidad de identidad, de dignidad, de conciencia y de trascendencia comunitaria. El trabajo-tequio como dualidad de energía de transformación, de manera ascendente, profunda, continua y permanente de la persona humana y su entorno, potenciando la interacción humana solidaria y comunal. La tierra-vida como la dualidad de existencia, de relación cosmogónica y ecológica, de proyección y conciencia planetaria. (Vargas, 2012, p. 89)

En esta categoría se entiende que el servicio a la comunidad es una relación armónica entre las dualidades humano - pueblo y del trabajo - tequio.

La categoría Reciprocidad incluye respuestas como: "Es regresar algo que los demás han hecho por ti" que, es un aspecto también contemplado por Puig et al. (2011), que lo explican como componente del servicio a la comunidad que, a su vez, es elemento del A-S, de tal forma que, desde su perspectiva, el servicio a la comunidad es

> Parte de relaciones de reciprocidad entre quienes actúan y quienes se benefician de la acción. […]. Que exige la implicación personal y desinteresada en un proyecto que busca el bien común y que se adhiere de forma activa a la causa del otro. […] El servicio es una oportunidad para practicar el cuidado de los demás. (p. 58)

Como se aprecia, en esta categoría el servicio a la comunidad se percibe como el fortalecimiento de la dualidad humano - pueblo, en tanto que el estudiante se percibe como parte de una sociedad en la que tiene un sentimiento de reciprocidad y de devolución de aquello que ha recibido.

El ayudar y el apoyar, sin duda, forman parte de un ideal y un valor de los seres humanos; es una relación que existe entre el mundo y el ser; es la necesidad inherente que posee para regresar al entorno, lo que le ha brindado a su existencia. La categoría Ayuda, incluye respuestas como: "Pues, aportar un poco de nosotros como persona, a nuestra especie"; "Apoyar al desarrollo social o de comunidad"; "Es participar en el contexto, sin hacerse de la vista gorda de que no pasa nada y hacer un cambio teniendo iniciativa"; "Es aquella actividad en la cual prestas un servicio a la comunidad en la cual trabajas, o colaboras con ellos para una mejora"; "Precisamente, reconocer los problemas o situaciones de necesidad en mi

comunidad, y qué puedo hacer yo en corrección y solución de estos problemas"; "Brindar tus conocimientos a grupos que lo necesitan y puedes o no, tener remuneración"; "Dejar algo tuyo en los demás, ayudar o apoyar"; "Ofrecer la ayuda al otro, a aquellos que lo necesiten"; "Dar un servicio sin esperar nada a cambio"; "Ayudar a las personas que lo necesitan"; "Ayudar a la comunidad por medio de alguna actividad"; "Ayudar a los demás sin recibir nada a cambio"; "Ayudar a otros con lo que puedas"; "Apoyar con los recursos que cuento"; "Apoyar a los demás"; "Poder brindar apoyo a un grupo de personas que lo requieran"; "Ayudar y acompañar a los demás"; "Ayudar a los demás", siendo ésta, la respuesta más recurrente.

Las respuestas reflejan un compromiso de relación armónica tanto con la naturaleza y la comunidad, como con nuestros semejantes. En este sentido, se trata de una relación armónica de cuando "el humano - pueblo se involucra en la búsqueda de soluciones a los problemas comunales, relacionándose con otros humanos - pueblo con quienes se busca las soluciones pertinentes y que sean en beneficio de todos" (Vargas et al., 2008, p. 112). Podemos notar que en esta categoría se concibe al servicio a la comunidad, como una relación equilibrada entre las dualidades de trabajo - tequio, humano - pueblo y tierra - vida.

Los párrafos anteriores nos permiten construir un primer acercamiento de lo que para los estudiantes universitarios es el concepto de Servicio a la comunidad:

El servicio a la comunidad es brindar y compartir experiencias, conocimientos, saberes, talentos, habilidades, destrezas adquiridas en diversos lugares y espacios de aprendizaje (*Wejkajtäjkjotp*) a nuestros semejantes, respecto a la comunidad (colectividad, pueblo, contexto) del que somos parte. Este brindar y/o compartir, de manera recíproca, puede ser remunerada o no, y/o de forma desinteresada, tomando conciencia de las problemáticas y/o situaciones existentes para hacer un cambio y una solución que procure un bien y un buen vivir, de manera ecológica y con conciencia planetaria.

Como se observa, esta definición es una concreción de las relaciones de las dualidades de *Wejën Kajën* que se ha expuesto en este escrito. Además, se espera que los jóvenes universitarios y los resultados de este escrito, estén coadyuvando a la formación de "personas que son capaces de crear pensamientos, ideas, saberes y conocimientos con visiones comunales, realizando ejercicios de la mente, para concentrarlos en acciones que implicarán un beneficio tanto para la persona como para el pueblo" (Vargas et al., 2008, p. 164).

En este sentido y como Deeley (2016) argumenta, el A-S es una propuesta que se construye con relación al contexto; es decir, se endoculturiza; bajo este supuesto, es posible reconstruir al A-S para el servicio comunitario que la propuesta de *Wejën Kajën* posee y que ya ejecuta, a través de prácticas en beneficio de la comunidad.

Podemos aseverar que se hace A-S en muchas comunidades de Oaxaca, México, sin conocer propiamente la metodología, o sin darle ese calificativo, reconociendo que existen otras prácticas más, igual de valiosas y que no son ni pretenden ser, A-S. De manera que, investigando y analizando diversas definiciones de A-S, se aporta la siguiente, basada en las respuestas de los jóvenes universitarios y los supuestos de *Wejën Kajën*:

El A-S es una propuesta pedagógica que permite la potencialización, desarrollo y trascendencia de las comunidades, entendida como un ente dinámico, a través de acciones sistematizadas, orquestadas por el docente, pero accionadas por los estudiantes que, al poner en juego sus saberes, brindan un servicio a los otros, de manera que ponen en práctica los contenidos curriculares y los valores culturales de la región que, en un contexto oaxaqueño, hacen alusión al tequio, a la solidaridad y a la reciprocidad.

## 5. Conclusiones

En el campo educativo existen diversas metodologías pedagógicas que buscan habilitar los contenidos curriculares para resolver problemáticas ante la sociedad actual. Así, el A-S es una propuesta que busca responder a esta situación, la cual tiene como premisa, contribuir en la mejora del espacio más próximo: la comunidad.

Se denota que la comunidad es un espacio enriquecedor que permite a las y los jóvenes universitarios, habilitar saberes difíciles de desarrollar en el salón de clases. Bajo este supuesto, la comunidad tiene un valor sumamente importante en la aplicación de la metodología de A-S. En el estado de Oaxaca, México, como en muchos otros lugares de América Latina, existen comunidades que poseen valores endémicos, ya que las circunstancias geográficas, políticas, ecológicas, sociales y culturales, así lo permiten y, con relación a esas circunstancias, es que se desarrollan. En esta investigación se considera que la comunidad tiene mucho que aportar a las y los jóvenes; ambos aprenden, ambos comparten y se retroalimentan.

Por lo tanto, un aspecto que debe ser precisado es que, en esta noción de aportes, se intercambia saberes; por un lado, el saber comunal y por el otro, el saber curricular y personal de los alumnos universitarios. Bajo este contexto, se considera que la metodología del A-S potencializa este intercambio a través de un auténtico servicio a la comunidad; la segunda noción a considerar es que el joven universitario debe estar dispuesto a participar en esta metodología, de manera voluntaria, teniendo claro que al hacerlo en un proyecto de A-S, pone en práctica sus conocimientos curriculares, mientras que contribuye a mejorar una necesidad de una comunidad.

Este estudio encontró que la gran mayoría de las y los estudiantes encuestados tiene una disposición alta a trabajar mediante un servicio a la comunidad, sin cuestionar qué se hará o en qué contexto, teniendo en cuenta que lo que guía la acción de servicio, es la reciprocidad, el dar, el ayudar y apoyar al otro, porque se piensa que el otro, también tiene algo que aportar.

Al efectuar este estudio, se consideró el marco teórico *Wejën Kajën*, al ser un aporte oriundo del pueblo Ayuujk Mixe, del estado de Oaxaca, México, al considerar las características que las comunidades poseen para saber también si están dispuestas a recibir y acoger a estudiantes universitarios, de modo que se pudo notar que, la percepción de estos ante el servicio se vincula directamente a las relaciones planteadas por *Wejën Kajën*. Se espera en un futuro, poder echar a andar el proyecto de A-S en comunidad con los jóvenes universitarios encuestados; sin embargo, para ello se requiere el apoyo institucional, el compromiso del docente, la sensibilización a los alumnos ante el proyecto y el enlace con los contenidos curriculares a trabajar; por otra parte, reconocer que en comunidad ya se ha efectuado proyectos de A-S, que no han recibido precisamente ese calificativo y no han sido sistematizados bajo las etapas y características del mismo, pero que es importante documentar, reconocer y dar a conocer, pues son ejemplo de que la práctica existe, que tiene bondades y aplicaciones reales en contextos diversos y también, resaltar el papel que la comunidad desempeña en el proyecto de A-S.

Por último, se espera que, con este trabajo, los alumnos, docentes y el centro educativo, se interesen y apuesten por accionar proyectos pedagógicos de servicio a la comunidad.

**Referencias**


Batlle, R. (2010). Aprendizaje-servicio y entidades sociales. *Aula de Innovación Educativa*, (192), 66-68. http://roserbatlle.net/wp-content/uploads/2010/07/aprendizaje-servicio-y-entidades-sociales.pdf

Deeley, S. (2016). *El aprendizaje - servicio en educación superior. Teoría, práctica y perspectiva crítica*. Ediciones Narcea.

González, A.S. y Elicegui, P.J. (Coord.). (s.f.). Escuela y Comunidad: la propuesta pedagógica del aprendizaje-servicio. http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001173.pdf

Mc Millan, J. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. Pearson Educación.

Puig, J.M. y Palos, J. (2006). Rasgos pedagógicos del aprendizaje - servicio. *Cuadernos de Pedagogía,* (357), 60-63. http://www.ucv.ve/uploads/media/Rasgos_pedagogicos_AS.pdf

Puig, J.M., Batlle, R., Bosch, C. y Palos, J. (2006). *Aprendizaje servicio. Educar para la ciudadanía*. Editorial Octaedro.

Puig, J.M., Gijón, C.M., Martin, G.X. y Rubio, S.L. (2011). Aprendizaje-servicio y educación para la ciudadanía. *Revista de Educación*, (Número extraordinario), 45-67.

Tapia, M.N. (s.f.) Aprendizaje y servicio solidario: algunos conceptos básicos. http://www.ciens.ula.ve/scciens/documentos/aprendizaje_Nieves_Tapia.pdf

Tapia, M.N., Amar, H., Montes, R., Tapia, M.R. y Yaber, L. (2013). *Manual para docentes y estudiantes solidarios* (3.ª ed.). Centro de Aprendizaje y Servicio Solidario, CLAYSS. clayss.org.ar/04_publicaciones/Natura2013.pdf

Tünnermann, C. (2006). Pertinencia y calidad de la educación superior. Lección inaugural. http://biblio2.url.edu.gt:8991/libros/leccion%20inaugural2006texto.pdf

Vargas, X.N., Vargas, P., Vásquez, R. y Pérez, L.H. (2008). *Wejën Kajën: las dimensiones del pensamiento y generación del conocimiento comunal, primer acercamiento*. Ayuntamiento Constitucional de Tlahuitoltepec, Mixe, Oaxaca.

Vargas, X.N. (2012). Wejën Kajën: una aproximación teórica para la enseñanza - aprendizaje desde la cultura Ayuujk. *Innovación Educativa, 12*(58), 77-89. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179424061005 ISSN: 1665-2673

# Sistematización de experiencias rurales de la Escuela Agrobiológica, Universidad Nacional de Colombia, sede Palmira

**Iván Darío Peña Gáfaro**

**Manuel José Peláez Peláez**

A raíz del proyecto 'Escuela Agrobiológica' de la Universidad Nacional de Colombia, sede Palmira, nos planteamos como objetivo general, sistematizar sus experiencias en extensión con comunidades rurales y académicas, a través de la recopilación de información de fuentes primarias en campo. Así mismo, se determinó el impacto formativo de los conocimientos adquiridos por estudiantes y egresados de la universidad. Metodológicamente, fueron desarrolladas dos etapas: en la etapa de campo se aplicó encuestas de tipo cualitativo a los actores involucrados; posteriormente, se recopiló memorias del archivo digital y tangible. En la etapa analítica se codificó temáticamente las entrevistas con el software Atlas.ti. Como resultados, se compiló todo lo referente a las actividades realizadas del proyecto y relatos de entrevistas a los actores participantes. La codificación temática mostró respuesta del alto impacto formativo generado en la comunidad estudiantil, apoyado por resultados de la encuesta aplicada, evidenciando una alta aceptación y percepción final de las actividades. La sistematización fue interesante como herramienta para la construcción y divulgación de estos conocimientos educativos; un aporte en la extensión rural universitaria de la región y el país, generando reflexiones en torno a la actualización de estos modelos pedagógicos, acordes al escenario de posacuerdo de paz en Colombia.

*Palabras clave:* Escuela Agrobiológica; generación de conocimiento; extensión rural universitaria; interacción horizontal; investigación aplicada.

# Systematization of rural experiences of the Agrobiological School, National University of Colombia, Palmira campus

**Resumo**

As a result of the 'Agrobiological School' project of the National University of Colombia, Palmira campus, we set ourselves as a general objective, to systematize their experiences in extension with rural and academic communities, through the collection of information from primary sources in the field. Likewise, the educational impact of knowledge acquired by students and graduates of the University was determined. Methodologically, two stages were developed: in the field stage, qualitative surveys were applied to the actors involved. Subsequently, memories of the digital and tangible archive were collected. In the analytical stage, the interviews were thematically coded with the Atlas.ti software. As a result, the activities that were carried out in the project and interviews with the participating actors were compiled. The thematic coding showed a response to the high educational impact generated in the student community, supported by the results of the survey, showing a high acceptance and final perception of the activities. The systematization was interesting as a tool for the construction and dissemination of this educational knowledge; a contribution in the rural university extension of the region and the country, generating reflections on the updating of these pedagogical models, according to the post-agreement of peace in Colombia.

*Keywords:* Agrobiological School; knowledge generation; rural university extension; horizontal interaction; applied research.

# Sistematização de experiências rurais da Escola Agrobiológica, Universidade Nacional da Colômbia, sede Palmira

**Resumo**

Como resultado do projeto 'Escola Agrobiológica' da Universidade Nacional da Colômbia, sede Palmira, nos propusemos como objetivo geral, sistematizar suas experiências de extensão com comunidades rurais e acadêmicas, mediante a coleta de informações de fontes primárias no campo. Da mesma forma, foi determinado o impacto educacional dos conhecimentos adquiridos pelos alunos e graduados da universidade. Metodologicamente, foram desenvolvidas duas etapas: na etapa de campo, foram aplicadas pesquisas qualitativas aos atores envolvidos. Posteriormente, foram recolhidas memórias do arquivo digital e tangível. Na etapa analítica, as entrevistas foram codificadas tematicamente no software Atlas.ti. Como resultado, foi compilado todo o material relacionado com as atividades realizadas no projeto e entrevistas com os atores participantes. A codificação temática respondeu ao alto impacto educacional gerado na comunidade estudantil, corroborada pelos resultados da pesquisa aplicada, evidenciando uma alta aceitação e percepção final das atividades. A sistematização foi interessante como ferramenta para a construção e disseminação desse conhecimento educacional; uma contribuição na extensão universitária rural da região e do país, gerando reflexões sobre a atualização desses modelos pedagógicos, de acordo com o cenário pós-convênio de paz na Colômbia.

*Palavras-chave:* Escola Agrobiológica; geração de conhecimento; extensão rural universitária; interação horizontal; pesquisa aplicada.

## 1. Introducción

Históricamente, Colombia ha sido un país inmerso por cerca de 60 años en el conflicto armado y violencia estructural, generando así, en gran medida, un efecto negativo en el desarrollo rural. Factores como la pobreza extrema y el desplazamiento forzado han sido causa de exclusión social, enfermedades físicas, psicológicas y vulneración de los derechos fundamentales (desempleo, inseguridad, invasiones en zonas de alto riesgo, trabajo informal, trabajo infantil, desescolarización).

A finales del año 2012 se instaló la mesa de conversaciones de lo que sería el proceso de paz y fin del conflicto armado entre la guerrilla FARC-EP y el gobierno de Colombia. Este ciclo de conversaciones se inició con la discusión del punto 1, denominado Reforma Rural Integral. En ese orden de ideas, las universidades, como actores sociales privilegiados, son las llamadas con mayor urgencia a volcar todos sus esfuerzos misionales y vocacionales a contribuir en la construcción de una paz estructural duradera, a través de la formación académica de nuevos profesionales en tiempos de posconflicto, que sean verdaderos gestores de programas y proyectos en esta materia relacionada con la interacción y el redireccionamiento social en lo rural.

Según la Presidencia de la República de Colombia (2017), el país presenta hoy una amalgama de oficinas de extensión rural, tanto en entidades públicas, como privadas y mixtas, con pocos procesos de aprendizaje en gestión para el desarrollo y, con vínculos muy débiles entre el espacio o territorio local y la instrumentación de políticas en la región. Sumado a esto, las universidades y sus facultades de ciencias agrarias, como actores también en procesos de extensión rural, no han llevado discusiones sobre política agraria y los servicios de extensión y educación rural a los claustros, pese a que, en los diálogos gobierno - FARC, se sentó las bases sobre el punto uno, para delinear una Reforma Rural Integral (RRI) hacia un nuevo campo colombiano.

Cabe resaltar que la RRI ha sido diseñada y pensada en un desarrollo acompañado por el buen ejercicio de institucionalidad, inversión en infraestructura adaptada a contextos locales propios y el apoyo comprometido a la agricultura familiar, como sustento a la seguridad y soberanía alimentaria de nuestra nación. Así, la Asociación Colombiana de Facultades con Programas de Ingeniería Agronómica y Agronomía (ACOFIA, 2017) planteó discusiones en estos aspectos: Investigación y Desarrollo Tecnológico Agropecuario; Extensión Agropecuaria; Formación y Capacitación para la Innovación agropecuaria, temáticas que desafortunadamente cada vez están más alejadas del quehacer académico en las formaciones, especialmente, en el pregrado.

Éste es un llamado urgente a la academia, ya que existen estos grandes vacíos que, podría considerarse parte causal del atraso rural en ese contexto de desconfianza que existe hacia la institucionalidad. Esta lectura crítica que se evidencia en el quehacer del extensionismo ha sido fruto de la ausencia de una universidad y, de unas facultades agropecuarias con bajo liderazgo para la agronomía y la ingeniería, con visión compleja y multidimensional del mañana. La agronomía y la ingeniería del mañana requieren un enfoque hacia una evolución transdisciplinar desde la biología aplicada, organizando en este sentido, los procesos formativos para una mejor interacción social y extensión rural universitaria que, en una propuesta como las Escuelas Agrobiológicas, podemos encontrar como una reformulación de la universidad y de la facultad tradicional, por unas demandas del conocimiento de la complejidad: Sociedad - Estado - Universidad.

En respuesta a estos antecedentes, nació el proyecto 'Escuela Agrobiológica', una propuesta curricular y extracurricular de encuentro con la sociedad, para fortalecer la formación de profesionales de calidad en los pregrados de Zootecnia, Ingeniería agronómica y afines, de la Facultad de Ciencias Agropecuarias de la Universidad Nacional de Colombia, sede Palmira, como una apuesta de formación curricular y extracurricular para la interacción social entre comunidad urbano-rural de los departamentos del Valle del Cauca y del suroccidente colombiano y la comunidad académica, en pro del fortalecimiento de los programas de pregrado propios de ella.

La sistematización, de acuerdo con Expósito y González (2017), contribuye a que los formadores se apropien significativamente de forma reflexiva y analítica, de sus procesos pedagógicos implementados y de aquellas experiencias desarrolladas; y, de esta forma, poder obtener aprendizajes, con el fin de mejorarlas a futuro. Esto quiere decir que, sistematizar permite aportar al enriquecimiento de la discusión en torno a los modelos educativos que existen, como herramienta y aporte a la definición teórica de lineamientos políticos que fortalezcan el sistema educativo en nuestro país. Concluyen que uno de los resultados de un proceso de sistematización puede verse reflejado en la elaboración y diseño de un documento.

Así, a raíz del proyecto 'Escuela Agrobiológica' de la Universidad Nacional de Colombia, sede Palmira, la sistematización de sus experiencias en extensión rural se convierte en un proceso de gran importancia, ya que permite medir los impactos y evaluar los

procesos de las nuevas propuestas curriculares y pedagógicas planteadas en los proyectos educativos de extensión rural que la universidad desarrolla con la sociedad, para llegar a una mejor comprensión de los procesos aplicados, además de generar alternativas de mejora para un desarrollo futuro, pues el proceso de enseñanza y aprendizaje que el ser humano asume en cada sociedad, está en constante mejora y adaptación a los cambios dinámicos que estos le suponen. Para hacerlo, se hace una medición de los efectos a corto plazo, en comparación con las metas definidas, a fin de contribuir en la toma de decisiones subsiguientes acerca del programa, así como para su mejora futura. En este contexto, la sistematización puede aportar mayor sustento a estos debates y, mejorar las decisiones, políticas y orientaciones estratégicas que son implementadas sobre la extensión rural solidaria desde las universidades y facultades de Ciencias Agrarias. Al sistematizar estas nuevas propuestas pedagógicas, será posible la proyección de sus impactos al desarrollo rural integral.

## 2. Desarrollo

**Metodología.** Tipo de investigación**.** El trabajo de sistematización de experiencias en extensión rural universitaria de la Escuela Agrobiológica es desarrollado como una investigación básica, que busca generar información y conocimiento del orden teórico descriptivo a partir de resultados recopilados de fuentes primarias y registros escritos, imágenes y fílmicos, almacenados luego de finalizada cada experiencia. Así, este trabajo se define como una investigación de tipo cualitativo descriptivo.

El modelo de investigación que apoya el trabajo de sistematización de experiencias es no experimental de tipo transeccional, el cual se lleva a cabo por medio de encuestas y observaciones que permiten medir distintas variables de los procesos y etapas desarrolladas en las experiencias vividas por los actores involucrados.

**Estructura de la sistematización**. El proceso de sistematización se desarrolló entre febrero y junio de 2020, con un enfoque participativo a través del diseño y aplicación de la encuesta de forma virtual y la recopilación de información de fuentes primarias y secundarias. Este proceso se organizó en tres fases: Inicial, De campo y Analítica-reflexiva.

La fase inicial de la sistematización tuvo en cuenta los siguientes aspectos:

- Reconocimiento del lugar de trabajo y director del proyecto de la Escuela Agrobiológica
- Selección y adecuación de la metodología de sistematización
- Diseño de herramientas para recopilar la información primaria y secundaria
- Identificación y revisión de información de fuentes primarias y secundarias.

La fase de campo de la sistematización se enfocó en la recopilación de información primaria y secundaria a través de los archivos digitales y en la aplicación de encuestas a través de Google Formularios a estudiantes, egresados y docentes de la Universidad Nacional, sede Palmira y a docentes de las instituciones educativas rurales (IER) involucrados en el desarrollo del proyecto. En las encuestas se obtuvo la percepción y sugerencias de los actores involucrados y, mediante los archivos digitales, se obtuvo registros de entrevistas y relatos de los estudiantes de los colegios rurales que participaron en el proyecto. Para ello se efectuó encuestas en cinco grupos focales, apoyados en los archivos digitales de entrevistas a estudiantes obtenido durante el desarrollo del proyecto de extensión rural universitario. La fase analítica-reflexiva de la sistematización fue la etapa dispuesta para analizar la información primaria y secundaria obtenida a través de los instrumentos dispuestos en la fase inicial y de campo, con el fin de presentar como resultados finales en este trabajo de investigación.

**Diseño de Encuesta**. Se diseñó una encuesta para la obtención de información primaria del peso formativo que tuvo el proyecto ‘Escuela Agrobiológica’ en la comunidad académica de la Universidad Nacional, sede Palmira (Estudiantes Unal, egresados Unal, docentes Unal). Para este diseño se tuvo en cuenta la escala de Likert, diseñada para permitir a investigadores, medir opiniones y actitudes de las personas. Esta escala permite opinar a los encuestados frente a las preguntas formuladas en oraciones de forma positiva o negativa y no sesga o presiona al participante a sentirse inducido para dar respuesta en la encuesta. El formato de la encuesta estuvo dividido en tres secciones: la primera, que direccionaba al participante de acuerdo al rol que había desempeñado durante la ejecución del proyecto; la segunda sección dirigía al participante a la sección correspondiente a la Clínica Agrobiológica en la que había participado y la tercera parte, denominada ‘Sección de aprendizajes’ recogió los aprendizajes y percepciones a nivel general del proyecto. La encuesta se aplicó desde la plataforma en linea de Google Formularios, teniendo en cuenta la poca movilidad y época de cuarentena establecida por el gobierno nacional por la pandemia COVID-19.

A continuación, en la Figura 1, se presenta el cálculo estadístico en donde se determinó una muestra de 71 personas a encuestar, para lo cual se tiene un error esperado del 6 % y un nivel de certeza del 94 %.

**Figura 1**

*Fórmula de cálculo estadístico de la muestra poblacional encuestada*

$$n = \frac{1.902 \times 0{,}5 \times 0{,}5 \times 100}{0{,}0612\ (100\text{-}1) + (1.902 \times 0{,}5 \times 0{,}5}$$

**Análisis y codificación temática de los relatos**. Se realizó un análisis temático de los relatos recopilados en la comunidad estudiantil de las IER y de la Universidad Nacional, sede Palmira, el cual permitió asociar e interpretar al peso formativo de conocimientos adquiridos que tuvieron, a través de su participación en la Escuela Agrobiológica. Esto se realizó a través del programa de análisis cualitativo asistido por computadora (QDA) ATLAS. Ti, versión 7.1.8. Braun y Clarke (2006) sugieren "el análisis temático, como un procedimiento para la sistematización y tratamiento de la información que infieran resultados que propicien comprensión e interpretación del fenómeno en estudio" (p. 78).

**Delimitación de la investigación**. Este trabajo se apoyó como guía en una propuesta metodológica de acuerdo con la FAO (Acosta, 2005). Metodológicamente, se encuesta actores académicos involucrados en el proyecto que se encuentran en cinco segmentos: estudiantes, egresados y docentes de la Universidad Nacional, docentes de IER y estudiantes de los grados décimo y undécimo. Las líneas que se aborda desde las Clínicas Agrobiológicas son:

1. Fertilización sostenible
2. Apicultura y educación ambiental
3. Construcciones agropecuarias
4. Fitosanidad en frutales y hortalizas
5. Producción de especies menores
6. Planeación en empresas agropecuarias y emprendimiento.

Se recopiló información de los resultados y experiencias correspondiente a dos periodos académicos desarrollados del proyecto de la Escuela Agrobiológica: 2017-2 a 2018-1.

## 3. Resultados

Se encontró inicialmente que el modelo de trabajo se basó en la interacción de doble vía entre universidad, sociedad rural y las escuelas rurales, como satélites que permitieron acercar y armonizar esta relación. El proyecto desarrollo clínicas agrobiológicas en seis comunidades del suroccidente de Cali: Ginebra, La Cumbre, Vereda El Arenillo, Vereda Tablones, Guacarí y Palmira. Las convocatorias de voluntariados congregaron un total de 100 estudiantes de la universidad, entre los que, bajo la modalidad de pasantía, participaron ocho. Éste fue un aspecto clave que permitió el desarrollo de un buen número de actividades con productos finales tangibles: 21 temáticas publicadas en cartillas, realizadas por los estudiantes y entregadas a las comunidades rurales visitadas, todas referentes a temas de interés y trabajadas con las clínicas agrobiológicas.

Como actividades paralelas de formación extracurricular, se efectuó cinco seminarios en extensión rural, seguridad alimentaria, facilitadores sociales en temáticas agrobiológicas. Así mismo, se hizo un curso en modelos de emprendimiento rural y un encuentro sobre producción, emprendimiento e investigación. Una de las clínicas agrobiológicas implementadas, como lo fue la de educación ambiental, estuvo articulada a la política pública de Proyectos Ambientales Escolares (PRAE), mediante su fortalecimiento, con actividades de educación ambiental en contexto.

Referente al tema divulgativo y la participación en eventos regionales y nacionales, la Escuela Agrobiológica participó en el 1er Foro de educación rural y 1er Encuentro internacional de expertos en formación, investigación y extensión del agro colombiano. Como componente transversal a sus actividades, el proyecto realizó giras educativas a los estudiantes de los colegios rurales en las instalaciones de la Universidad Nacional, sede Palmira, en las cuales tuvieron un acercamiento y aumento de sus expectativas de continuar sus vidas estudiantiles en profesiones afines a las ciencias agrarias.

Dos aplicaciones móviles fueron generadas a partir de un subproyecto ejecutado desde el ejercicio de escuelas Agrobiológicas: una, llamada MipUN, que contribuye con el manejo integrado de plagas y enfermedades de cultivos de comunidades vitícolas de la región; y la segunda, llamada FertiUN, que aporta al manejo óptimo de suelos y fertilización de cultivos de las comunidades rurales en la región. Todo esto, como respuesta para solucionar, por medio del uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), las problemáticas que viven a diario los agricultores en sus cultivos, por la falta

de una oportuna asistencia técnica, que puede ser efecto de encontrarse en zonas de difícil acceso para las instituciones estatales.

Los resultados de las encuestas de percepción aplicadas a los actores involucrados en la Escuela Agrobiológica arrojaron en su análisis estadístico descriptivo que, desde el rol participativo en las distintas clínicas agrobiológicas implementadas, sus aprendizajes contribuyeron de manera muy significativa en sus procesos de formación profesional en aspectos técnicos y humanos en el área de la extensión rural. Fueron 71 respuestas de estudiantes y docentes de distintas áreas académicas, quienes manifestaron estar de acuerdo con la pertinencia y el impacto positivo del proyecto sobre la vida de las comunidades rurales y de la Universidad Nacional, sede Palmira. Esto estuvo respaldado por la codificación temática de sus entrevistas, realizadas a través del software Atlas.ti, el cual permitió medir la apropiación de un lenguaje técnico en el manejo y comprensión de conceptos propios a la formación en extensión agropecuaria por parte de estudiantes de la universidad y los colegios rurales, encontrando una similitud de esa apropiación gracias a esa interacción horizontal y en doble vía, entre jóvenes rurales y estudiantes de la Universidad.

En la Tabla 1 se presenta la lista de palabras codificadas extraídas de los relatos y entrevistas transcritas de los estudiantes, a través del uso del software Atlas.ti; se muestra las de mayor frecuencia y porcentaje de uso por la comunidad estudiantil de las I.E.R. relacionadas con el contexto participativo en la Escuela Agrobiológica.

**Tabla 1**

*Lista de palabras codificadas y su frecuencia (Estudiantes IER)*

| Palabra | Frecuencia | % |
|---|---|---|
| Vellosidad | 3 | 0,28 % |
| Tierra | 3 | 0,28 % |
| Universidad | 8 | 0,74 % |
| Siembras | 6 | 0,56 % |
| Semillas | 2 | 0,19 % |
| Producción | 5 | 0,47 % |
| Pecuaria | 4 | 0,37 % |
| Pastos | 4 | 0,37 % |
| Manejos | 3 | 0,28 % |
| Lactancia | 2 | 0,19 % |
| Porcinos | 2 | 0,19 % |
| Kingras | 3 | 0,28 % |
| Agua | 3 | 0,28 % |
| Híbrido | 4 | 0,37 % |
| Gestación | 2 | 0,19 % |
| Genética | 3 | 0,28 % |
| Frutas | 2 | 0,19 % |
| Escuela | 13 | 1,21 % |
| Ambiental | 3 | 0,28 % |
| Cultivos | 2 | 0,19 % |
| Clínica | 6 | 0,56 % |
| Biodiversidad | 5 | 0,47 % |
| Agrobiológica | 12 | 1,12 % |

Fuente: elaboración propia.

Nota: en la Tabla 1 se presenta los datos obtenidos a partir del análisis en el software Atlas.ti, desde los textos de los relatos de los estudiantes de IER, de los que se extrae un banco de palabras con su respectivo porcentaje y frecuencia.

En la Tabla 2 se aprecia la lista de palabras codificadas extraídas de los relatos y entrevistas transcritas de los estudiantes, a través del uso del software Atlas.ti; se muestra su frecuencia y porcentaje de uso por la comunidad estudiantil de la Universidad Nacional, sede Palmira.

**Tabla 2**

*Lista de palabras codificadas y su frecuencia (Estudiantes Unal)*

| Palabra | Frecuencia | % |
|---|---|---|
| Vida | 3 | 0,20 % |
| Universidad | 19 | 1,27 % |
| Territorios | 2 | 0,13 % |
| Sanidad | 3 | 0,20 % |
| Rural | 4 | 0,27 % |
| Roya | 5 | 0,33 % |
| Productores | 5 | 0,33 % |
| Plaga | 4 | 0,27 % |
| Pecuaria | 3 | 0,20 % |
| Manejo | 4 | 0,27 % |
| Interdisciplinar | 2 | 0,13 % |
| Industrial | 5 | 0,33 % |
| Fitosanidad | 3 | 0,20 % |
| Estudiante | 13 | 0,87 % |
| Emprendimiento | 3 | 0,20 % |
| Escuela | 26 | 1,73 % |
| Diseño | 5 | 0,33 % |
| Económica | 3 | 0,20 % |
| Cultivo | 5 | 0,33 % |
| Clínica | 4 | 0,27 % |

| | | |
|---|---|---|
| Ambiental | 6 | 0,40 % |
| Agrobiológica | 27 | 1,80 % |
| Agricultores | 4 | 0,27 % |

Fuente: elaboración propia.

Nota: se presenta los datos obtenidos a partir del análisis en el software Atlas.ti, desde los textos de los relatos de los estudiantes de la Universidad Nacional, sede Palmira, en los que se extrae un banco de palabras con su respectivo porcentaje y frecuencia hallado en sus relatos.

## 4. Conclusiones

Se logró evidenciar, a través de la recopilación de registros digitales, diversidad de aportes técnicos, científicos y académicos a las comunidades rurales abordadas, en lo que fue el desarrollo del proyecto 'Escuela Agrobiológica', gracias a esa combinación entre voluntariado, trabajos de tesis y prácticas académicas especiales, estrategias claves para impactar en buena parte del suroccidente del Valle del Cauca, en corto tiempo y con bajo presupuesto.

En el análisis de las experiencias recopiladas se evidenció que la Escuela Agrobiológica fue una plataforma que reunió diversos actores, como: estudiantes de pregrado y posgrado de la universidad, profesores y grupos de investigación, jóvenes rurales, asociaciones de productores y comunidad en general, estrategia que, según la percepción general obtenida a través de las encuestas aplicadas a los actores involucrados, permitió lograr encontrar soluciones integrales a problemas que aquejaban los territorios abordados a través de las clínicas agrobiológicas aplicadas.

Así mismo, fue un espacio que generó en sus participantes autocuestionarse sobre su rol y actuar desde la academia para con la sociedad. A partir de los resultados y análisis apoyados en las encuestas y recopilación de relatos obtenidos de los estudiantes de la Unal y de las IER se logró evidenciar los conocimientos técnicos, científicos y humanos adquiridos luego de su participación en las distintas clínicas agrobiológicas, fruto de ese alto nivel de interés en cada actividad práctica y teórica que implementaba la Escuela Agrobiológica con su novedosa metodología de pedagogía aplicada, desde los distintos escenarios de la comunidad rural y universitaria.

La realización de actividades de formación académica curricular y extracurricular en extensión rural, seminarios, talleres, cursos, encuentros rurales, fueron un pilar para el fortalecimiento de la formación complementaria de los estudiantes y egresados de la Facultad de Ciencias Agropecuaria de la Unal, en el tránsito de la vida universitaria a la profesional. El proceso de sistematización dejó ver cómo se logró en solo dos semestres, promover la investigación aplicada a través de la extensión rural solidaria en la comunidad universitaria, proyectos que moldearon sus visiones frente al papel como profesionales de la extensión y desarrollo rural, así como ver que la realización de actividades paralelas a las clínicas agrobiológicas, fueron un pilar para el fortalecimiento de la formación complementaria que, según la percepción manifestada en los relatos y encuestas por parte de los estudiantes, es un escenario que los prepara en ese tránsito de la vida universitaria y el campo profesional.

Finalmente, la sistematización fue interesante como herramienta para la construcción y divulgación de estos conocimientos educativos; un aporte en la extensión rural universitaria de la región y el país, generando reflexiones en torno a la actualización de estos modelos pedagógicos, acordes al escenario de posacuerdo de paz en Colombia.

## Referencias


Acosta, L.A. (2005). *Guía práctica para la sistematización de proyectos y programas de cooperación técnica*. Oficina Regional de la FAO para América Latina y El Caribe.

Asociación Colombiana de Facultades con Programas de Ingeniería Agronómica y Agronomía (ACOFIA). (2017). IV Taller Pedagógico Acofia. https://acofiacolombia.wixsite.com/acofiacolombia/iii-taller-pedagogico

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3*(2), 77-101. 10.1191/1478088706qp063oa

Expósito, D. y González, J.A. (2017). Sistematización de experiencias como método de investigación. *Gaceta Médica Espirituana*, *19*(2), 10-16. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S160889212017000200003&lng=es&tlng=es.

Presidencia de la República de Colombia. (2017). Biblioteca del proceso es una ofrenda para la construcción de paz en Colombia y el mundo. http://es.presidencia.gov.co/noticia/180725-Biblioteca-del-proceso-es-una-ofrenda-para-la-construccion-de-la-paz-en-Colombia-y-el-mundo

# Plan lector para fortalecer la comprensión lectora en estudiantes de grado tercero Institución Educativa José Eustasio Rivera

**Claudia Milena Bautista Arias**[1]

**Astrid Marleny Toledo Sánchez**[2]

**Jhon Fredy Scarpetta Ceballos**[3]

**Resumen**

La lectura es considerada la primera fuente de conocimiento, que refuerza la atención, la memoria y la concentración en el ser humano. Además, fomenta la creatividad e imaginación en los procesos formativos de los niños. En la actualidad, el bajo nivel de lectura evidenciado en pruebas externas a nivel nacional e internas a nivel institucional, genera una preocupación para los propósitos educativos, porque dentro de las competencias establecidas en los estándares curriculares, se considera a la lectura, como una habilidad indispensable en la vida del hombre, porque permite informarse, comunicarse, desarrollar un sistema intelectual, racional en su vida, y poner en acción el potencial humano.

La investigación se llevó a cabo desde el enfoque cualitativo y el paradigma cuantitativo, donde la Investigación Acción permitió la indagación reflexiva frente al fortalecimiento de la habilidad lectora, con el propósito de que los estudiantes de tercero de la sede Cabuyal del Cedro, de la Institución Educativa José Eustasio Rivera respondan a los procesos de aprendizaje que exigen las pruebas internas y externas del sistema educativo, a partir de un plan lector, como estrategia lúdica.

*Palabras clave:* Plan lector; comprensión lectora; enseñanza - aprendizaje.

[1]Universidad Mariana. E-mail: clamiba79@gmail.com
[2]Universidad Mariana. E-mail: asmats1903@hotmail.com
[3]Universidad Mariana. E-mail]: jscarpetta@umariana.edu.co

# Reading plan for strengthening reading comprehension in third-grade students José Eustasio Rivera Educational Institution


**Abstract**

Reading is considered the first source of knowledge, which reinforces attention, memory, and concentration in the human being. In addition, it encourages creativity and imagination in the educational processes of children. Currently, the low level of reading evidenced in external tests at the national level and internal at the institutional level, raises a concern for educational purposes, since, within the competencies established in the curricular standards, reading is considered as a skill indispensable in the life of man, because it allows information, communication, develop an intellectual, rational system in the life, and put into action human potential.

The research was carried out from the qualitative approach and the quantitative paradigm; the Action Research allowed reflective inquiry to strengthen reading ability, with the purpose that third-year students from the Cabuyal del Cedro campus of the José Eustasio Rivera Educational Institution respond to the learning processes required by internal and external tests of the educational system, based on a reading plan, as a playful strategy.



*Keywords:* Reading plan; reading comprehension; teaching - learning


# Plano de leitura para fortalecer a compreensão da leitura em alunos da terceira série Instituição Acadêmica José Eustasio Rivera


**Resumo**

A leitura é considerada a primeira fonte de conhecimento, o que reforça a atenção, a memória e a concentração no ser humano. Além disso, estimula a criatividade e a imaginação nos processos educacionais das crianças. Atualmente, o baixo nível de leitura evidenciado em provas externas a nível nacional e internas a nível institucional, suscita uma preocupação com fins educativos, pois, dentro das competências estabelecidas nas normas curriculares, a leitura é considerada uma habilidade indispensável à vida do homem, porque permite a informação, a comunicação, desenvolver um sistema intelectual e racional na vida, e colocar em ação o potencial humano.

A pesquisa foi realizada a partir da abordagem qualitativa e do paradigma quantitativo; a Pesquisa-Ação permitiu a investigação reflexiva para fortalecer a capacidade de leitura, com o objetivo de que os alunos do terceiro ano do campus Cabuyal del Cedro da Instituição Educacional José Eustasio Rivera respondessem aos processos de aprendizagem exigidos pelas provas internas e externas do sistema educacional, com base em um plano de leitura, como estratégia lúdica.



*Palavras-chave:* Plano de leitura; compreensão de leitura; ensino - aprendizagem.

## 1. Introducción

En los primeros años de escolarización es importante que el niño adquiera un comportamiento lector que le permita desarrollar, desde temprana edad, el interés por la lectura. Una de las formas que se plantea en este estudio es partir de los intereses del estudiante, además de las exigencias establecidas por el sistema educativo de la sociedad en el cual se desenvuelve la población estudiantil. De este modo, se hace una exploración de las técnicas, métodos y estrategias que se utiliza en la práctica docente, para generar en el estudiante el gusto por la lectura, como también, desarrollar competencias para la comprensión de diferentes textos y así tener en cuenta los referentes de calidad, llamados los Derechos Básicos de Aprendizajes (DBA) establecidos por el Ministerio de Educación Nacional (MEN, s.f.; 2016), con el desarrollo de capacidades y autonomía en su formación.

Se tiene en cuenta que el desarrollo de la comprensión lectora es una habilidad comunicativa que el estudiante debe adquirir, para que se comunique y aprenda a sensibilizarse con su contexto y, a la vez, mejorar su nivel de lectura en el área de lenguaje.

Fue pertinente estudiar esta problemática, ya que en la Institución Educativa (IE) José Eustasio Rivera sede Cabuyal, se ha evidenciado bajos resultados en las Pruebas Saber de los grados tercero y quinto, desde el año 2015 hasta la actualidad y, de forma específica, en la comprensión lectora. En este caso, la IE obtuvo una ponderación del 66 %, considerada como un nivel bajo en lectura crítica, en comparación con un 61 % que alcanzó el Huila y un 59 % a nivel nacional, lo cual demuestra que más de la mitad de los estudiantes del grado quinto tienen un rendimiento deficiente en esta habilidad.

En esta investigación se pretendió fortalecer la habilidad lectora, con el propósito de que los estudiantes del grado tercero respondan a los procesos de aprendizaje que exigen las pruebas internas y externas del sistema educativo, a partir de un plan lector, como estrategia lúdica. El desarrollo del plan lector permitió ratificar que la lectura es una de las habilidades comunicativas más relevantes, porque permite el acercamiento al desarrollo social, cultural y científico de las culturas antecesoras; en este sentido, se puede afirmar que el aprendizaje de la lectura es una de las principales fuentes del conocimiento y, por tanto, se convierte en una exigencia social que deben tener los estudiantes, quienes mediante un proceso con el acompañamiento y orientación de los maestros, pueden llegar a ser competentes en el entorno social.

En el estudio realizado por Moncayo y Rea (2016), se determinó el estado actual en el desarrollo de competencias de lecto - escritura en los niños del grado quinto del colegio Liceo Andakí del municipio de Pitalito (Huila).

Otro estudio, realizado en la IEProvenza (s.f.) muestra las ventajas de fomentar el comportamiento lector y el gusto por la lectura y, contribuir con el mejoramiento de la práctica de la lectoescritura en el área de humanidades en los estudiantes que se encuentran cursando primaria y bachillerato. Para el desarrollo de la metodología propuesta se generó diversas acciones coordinadas o complementadas entre los diferentes grupos, como, por ejemplo, las noticias científicas, la lista de cumpleaños, los turnos de aseo, la cartelera de la semana, las normas del aula, el cuadro de honor, el pensamiento de la semana, el calendario ecológico, todas ellas, actividades que favorecen el gusto y el fortalecimiento de habilidades integrales que permiten desenvolverse en la sociedad.

Por otro lado, es importante mencionar que el proceso de comprensión lectora se logra a través de tres niveles que son ejecutados de forma secuencial: literal, inferencial y crítico. Ante esto, Gordillo y Flórez (2009) permiten inferir que, en el nivel literal el estudiante reconoce frases y palabras clave del texto que lee, como también lo explícito; capta lo que dice el texto; no se requiere una intervención muy activa de una estructura cognoscitiva e intelectual de quien lee. Mejía Salinas (2010) fundamenta que los hechos son recordados tal como sucedieron en la lectura; por ello, los estudiantes, en los primeros niveles de primaria, manejan niveles de léxico y análisis; primero decodifican y dan significado a lo expuesto; después se encargan de combinar y relacionar cada una de las cosas.

El MEN (2016) expresa que el nivel inferencial exige hipótesis, hacer deducciones e interpretaciones, con base en el uso de los saberes previos; se caracteriza por examinar, con la debida atención, los elementos propios del texto y la concepción que sobre los mismos tenga el lector, donde se permite presuponer y deducir lo implícito; es decir, busca relacionar más allá de lo leído, al agregar información y experiencias anteriores para relacionar después lo leído, formular hipótesis y nuevas ideas y adquirir así conocimientos; en este nivel es esencial sacar conclusiones.

El nivel crítico, por su parte, implica una formación de juicios propios, con respuestas de carácter subjetivo; una identificación con los personajes del libro, con el lenguaje del autor; una interpretación personal a partir de las reacciones creadas en las imágenes literarias (Catalá, Catalá, Molina y Monclús, 2001).

La investigación mixta de enfoque cualitativo y el paradigma cuantitativo de la Investigación Acción (IA) permitieron la indagación reflexiva a través de la observación directa que hizo posible diagnosticar el nivel de lectura de los estudiantes del grado tercero de la IE José Eustasio Rivera. Se implementó un cuestionario para identificar los intereses y necesidades de la población, con el propósito de diseñar el plan lector. Así mismo, se diseñó un diario de campo, para evidenciar las actitudes y comportamientos de los estudiantes antes y durante la implementación del plan lector, con el fin de conocer si se sienten interesados y motivados para desarrollar las actividades establecidas en la clase, de modo que, se hace una recopilación de evidencias fotográficas que facilitan la descripción de la actividad.

## 2. Desarrollo

### Niveles de lectura

El nivel de lectura literal permite que el estudiante pueda hacer una relación de las ideas principales que encuentra en las lecturas; es el primer proceso que se logra en el desarrollo de la comprensión lectora; este nivel permite reconocer frases y palabras clave del texto que lee, como también lo explícito, de modo que, capta lo que dice el texto. No se necesita una intervención muy activa de una estructura cognoscitiva e intelectual de quien lee.

Los estudiantes del grado tercero de la institución mencionada tienen un buen nivel de comprensión lectora literal, lo que facilita al docente el desarrollo de una estrategia didáctica. Cabe resaltar que, según los resultados del diario de campo, son capaces de identificar las secuencias que se referencia en las diferentes historias que se relacionan en las lecturas hechas en clase.

El nivel inferencial es el segundo proceso que se alcanza en la secuencia del desarrollo de la comprensión lectora; el estudiante fortalece la capacidad de inferir ideas principales que no están incluidas en el texto (INIT), además de identificar las acciones que no tienen continuidad en los textos (IANCT).

En el caso de los estudiantes del grado tercero, este nivel se evidencia con dificultades de desempeño, así que, se observa niños aburridos y con poca disposición para aprender. Ante estos hallazgos, se puede inferir que hacen falta estrategias que faciliten la comunicación entre docentes y estudiantes, puesto que se percibe poca participación y baja comprensión inferencial de los textos.

En el nivel crítico se realiza comparaciones del texto con otras historias y se determina juicios e ideas principales del texto. De acuerdo con los resultados que arrojó la observación directa, se puede evidenciar que los estudiantes tienen un buen nivel de lectura crítico, dado que evidencian la capacidad de determinar ideas principales de los textos y elaboran juicios relacionados con el tema.

### Estrategia didáctica

Según Benavides y De La Hoz (2008) “las estrategias didácticas son acciones que realiza el docente, con el propósito de facilitar la formación y el aprendizaje de las disciplinas en los estudiantes” (p. 36).

Por lo tanto, se visualiza una problemática, dado que los estudiantes del grado tercero exponen no ser capaces de comprender los contenidos del texto a través de la lectura; por ello, se debe plantear estrategias con actividades interactivas que incrementen, desde el aula, la realización de inferencias acerca de los contenidos del texto; éstas pueden ser a través de herramientas como

la lectura de imágenes, la identificación de elementos, la ordenación de los elementos, las asociaciones simples y complejas, entre otras.

El desarrollo de la comprensión lectora es importante dentro de los sistemas de enseñanza y aprendizaje de todas las áreas del conocimiento, por cuanto beneficia a la comunidad educativa en total; si se logra que los estudiantes comprendan los conceptos implementados en las aulas de clase por parte de los docentes, aumentarán los resultados de las pruebas internas y externas de la institución, lo que repercutirá en confianza tanto para los padres de familia como para los mismos estudiantes.

Por lo tanto, se debe proponer estrategias de aprendizaje a través de horarios de lectura, lecturas de leyendas, cuentos y textos que propendan a incentivar la creatividad y la imaginación en los educandos que aún no logran alcanzar un nivel de comprensión lectora; del mismo modo, se debe fortalecer conductas que permitan generar un comportamiento lector desde su propia motivación.

**Plan lector**

Igualmente, es fundamental mencionar que la implementación de un Plan Lector contribuye a que los otros estudiantes también puedan inferir del texto, ideas principales donde la actitud e interés hacia la lectura sean fortalecidas, además de diseñar actividades a través de cuentos y textos narrativos de lecturas que llamen su atención, y con esto, poder incrementar el número de estudiantes que puedan comprender el contexto a través de lecturas que se desarrolla en todas las áreas del conocimiento, para poder aumentar el nivel académico y los resultados de las pruebas internas y externas de la institución.

A través del grupo de discusión se pudo conocer la percepción de los estudiantes, quienes se sintieron interesados por las lecturas del cuestionario, después de elaborar el plan lector, además de que se reflejó el aumento de las actitudes positivas hacia la lectura, lo que permitió al docente, diseñar textos para fortalecer el gusto por la lectura a través de la iniciativa y los valores desarrollados.

Del mismo modo, después del desarrollo del plan lector, a los estudiantes se les observó motivados e interesados por las lecturas; se evidenció la interacción con sus compañeros y el docente orientador de la clase, además, de reflejarse el aumento en la participación de la socialización de los textos.

**Comprensión lectora**

De acuerdo con los resultados obtenidos durante el desarrollo de la discusión realizada por un grupo de doce estudiantes se pudo evidenciar que, para ellos, la estrategia utilizada por las docentes fue efectiva, teniendo en cuenta que permitió despertar el interés de sus compañeros por leer. Así mismo, otro grupo de estudiantes menciona que el plan lector les permitió disipar las dudas que tenían sobre la comprensión de los diferentes textos establecidos por sus profesoras, gracias a que se fortaleció la comunicación de todos los actores de aprendizaje; es decir, entre docentes y alumnos.

Sin embargo, durante el desarrollo de este proceso, algunos de los estudiantes expusieron que los tiempos establecidos para el desarrollo de estas actividades fue corto, por lo que sugirieron que estos ejercicios fueran desarrollados con mayor continuidad, no solo en las clases de lengua castellana, sino en todas las áreas del conocimiento; consideran que, al implementar estos métodos de enseñanza y aprendizaje, se podría garantizar una educación de calidad que permita incrementar los resultados de las pruebas internas y externas de la institución.

Es esencial mencionar que, a través de la comprensión lectora, el estudiante obtiene aprendizajes y puede dar razón del contexto, con sentido y significado; puede representar, mediante expresiones corporales, los conocimientos adquiridos que, a su vez, le permiten adquirir nuevos conocimientos, por cuanto existe un proceso de interacción entre el pensamiento y el lenguaje: aprender a partir de lo leído en los textos y seguir una secuencia lógica que parte de lo literal a lo interpretativo, que permita inferir, representar conceptos, ideas y un sinnúmero de significados; es decir, la lectura facilita adquirir y desarrollar conocimientos, que parten de lo que el autor quiere transmitir, para el desarrollo de valores y actitudes.

Para la formación integral de los estudiantes es necesario desarrollar la habilidad de informarse a través de la lectura, de tal manera que puedan comunicarse y adquirir otros conocimientos de

manera racional. En este sentido es importante que, dentro del aula de clase se lleve a cabo estrategias que sean interactivas y motivadoras de forma que se contribuya positivamente a la adquisición de competencias lingüísticas para la interacción con el contexto cotidiano.

## 3. Conclusiones

La compresión lectora es un proceso que permite al lector, apropiarse del texto y relacionarlo con sus experiencias diarias; así, comprende que la enseñanza y aprendizaje son ilustrados como el proceso de comunicación o trasferencia de conocimiento, cuyo fin es la formación integral del estudiante, asociado a un estímulo provocado ante una respuesta; además, el lector interactúa con el texto de manera armónica. En este caso, la información que facilita el texto permite fortalecer los conocimientos del estudiante, para entender y relacionar el significado de las palabras con el contenido. Ante esto, en la actual propuesta se lleva a cabo diferentes procesos que buscan dar cumplimiento a los objetivos establecidos por las investigadoras.

En primer lugar, según los datos obtenidos en el desarrollo de la encuesta a estudiantes, se pudo evidenciar que, si bien al 100 % le gusta leer, para algunos, sus habilidades de comprensión lectora presentan falencias; señalan que se debe mejorar los sistemas de enseñanza de esta competencia, de tal suerte que los motive e interese por aprender a leer y comprender los textos y, a partir de esto, desarrollar las habilidades y actitudes ante las diferentes lecturas establecidas no solo en las clases de lengua castellana, sino en todas las áreas del saber.

Por otro lado, el cuestionario inicial que hace parte del plan lector, reflejó que un 65 % de la población cuestionada erró en las respuestas; es decir que, 15 estudiantes se confundieron en las preguntas relacionadas con las lecturas establecidas por las docentes. A partir de esto, se diseñó un Plan Lector con el cual se pretendía desarrollar el comportamiento lector en los estudiantes y, al mismo tiempo, aumentar su nivel de comprensión, para el mejoramiento de sus habilidades lingüísticas.

Del mismo modo, durante el desarrollo del plan lector diseñado por las docentes para mejorar la competencia de comprensión lectora, se observó a los estudiantes, interesados por los textos, además de mejorar la comunicación con sus docentes y compañeros, lo cual incrementó la participación en clase. En este sentido, se puede inferir que, con el plan lector, los estudiantes se sintieron seguros en el momento de dar a conocer sus opiniones con respecto a las lecturas y la interpretación de textos.

Con el grupo de discusión y la observación directa se pudo evidenciar que el desarrollo del plan lector fortaleció la comprensión lectora de los estudiantes participantes. En la observación directa que se realizó después de la implementación del plan lector se observó una mayor participación en la socialización de las lecturas. Además, fueron capaces de identificar las ideas principales de los textos y de proponer otros finales a cada una de las historias. Entonces, se infiere que los cuentos y textos narrativos son los tipos de lectura que permiten despertar el interés por leer y comprender los textos; en este sentido, el docente de Lengua Castellana debe seguir implementando estos procesos de aprendizaje; esto es, el plan lector, para poder desarrollar habilidades lingüísticas, además de crear en ellos el comportamiento lector que les facilite la comprensión de los diferentes textos establecidos en las múltiples áreas del conocimiento.

Finalmente, de acuerdo con las descripciones de la interpretación ejecutada a través de una triangulación de datos, se pudo comprobar que los estudiantes, por medio del plan lector, fortalecieron la comprensión lectora, dado que aprendieron a interpretar para escribir y participar sobre las lecturas establecidas por las docentes en el desarrollo de la propuesta. Por lo tanto, estas actividades son efectivas en esta competencia lingüística, lo que permite la comprensión de todos los textos de las diferentes áreas del conocimiento, para incrementar el nivel académico.

## Referencias


Benavides, Y. y De La Hoz, G.C. (2008). *Estrategia evaluativa facilitadora del mejoramiento del resultado en las pruebas ICFES de los estudiantes de la institución educativa Distrital Antonio José de Sucre* [Tesis de Pregrado] Corporación Universitaria de la Costa CUC. https://repositorio.cuc.edu.co/handle/11323/1396

Catalá, G., Catalá, M., Molina, E. y Monclús, R. (2001). *Evaluación de la comprensión lectora*. Editorial Graó.

Gordillo, A. y Flórez. M.P. (2009). Los niveles de comprensión lectora: hacia una enunciación investigativa y reflexiva para mejorar la comprensión lectora en estudiantes universitarios. *Actualidades Pedagógicas, 1*(53), 95-107.

IEProvenza (s.f.). Plan lector y escritor. https://sites.google.com/site/institucioneprovenza/plan-lector

Mejía Salinas, J.E. (2010). *Estrategias lectoras y textos narrativos para la mejora de la comprensión en alumnos de cuarto grado de educación primaria* [Tesis de pregrado, Universidad Pedagógica Nacional]. http://200.23.113.51/pdf/27765.pdf

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (s.f.). Derechos Básicos de Aprendizajes. https://aprende.colombiaaprende.edu.co/ckfinder/userfiles/files/DBA%20Grado%201.pdf

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2016). Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA). Lenguaje. https://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/DBA_Lenguaje.pdf

Moncayo, M.F. y Rea, L.T. (2016). *El estado actual en el desarrollo de competencias lectoescritoras en los niños y niñas del grado quinto del colegio Liceo Andakí del municipio de Pitalito Huila, 2016.*Universidad Nacional Abierta y a Distancia, UNAD. https://repository.unad.edu.co/handle/10596/18056

# Fortalecimiento de las técnicas de estudio tendientes al mejoramiento de la lectoescritura en los estudiantes del cuarto grado de la Institución Educativa Rural de Caracolí

**Emilce Beatriz Martínez Villazón**[1]

**Gustavo Adolfo González Roys**[2]

**Resumen**

El presente estudio tuvo como objetivo, fortalecer las técnicas de estudio tendientes al mejoramiento de la lectoescritura en los estudiantes del cuarto grado de la Institución Educativa Rural de Caracolí. Metodológicamente, la investigación se desarrolló en el paradigma postpositivista, en el enfoque crítico reflexivo y la investigación acción. La unidad de trabajo estuvo constituida por 18 estudiantes de cuarto grado, a los cuales se les aplicó una entrevista semiestructurada conformada por 16 preguntas, de la cual se obtuvo la información necesaria para el diagnóstico inicial y el análisis cualitativo pertinente, concluyendo que, la gran mayoría de estudiantes no identifica las técnicas de estudio y, por lo tanto, éstas no son aplicadas en el desarrollo de las actividades pedagógicas. Es importante que los docentes incluyan en su planificación pedagógica el uso del diccionario, el subrayado, la memorización y el resumen, para fortalecer la lectura y escritura en su aprendizaje, además de mejorar su rendimiento escolar.

*Palabras clave:* Técnicas de estudio; lectura; escritura.

[1]Universidad Mariana. E-mail: emilcevillazon@hotmail.com
[2]Universidad Mariana. E-mail: ggonzalezr@umariana.edu.co

# Strengthening of study techniques to improve reading and writing skills of fourth-grade students at the Rural Educational Institution of Caracolí


**Abstract**

This study had the objective of strengthening study techniques to improve the reading and writing skills of fourth-grade students in the rural educational institution of Caracolí. Methodologically, the research was developed in the post-positivist paradigm, in the reflective critical approach and action research. The unit of work was constituted by 18 students of fourth grade to which a semi-structured interview was applied, consisting of 16 questions, from which the necessary information for the initial diagnosis and the pertinent qualitative analysis was obtained. In conclusion, the great majority of students did not identify the study techniques and therefore they were not applied in the development of the pedagogical activities. It is important that teachers include in their pedagogical planning the use of the dictionary, underlining, memorization, and summary to strengthen reading and writing in their learning as well as to improve their school performance.



*Keywords:* Study techniques; reading; writing.


# Reforço das técnicas de estudo para melhorar as capacidades de leitura e escrita dos alunos da quarta série no Instituto de Educação Rural de Caracolí


**Resumo**

Este estudo teve como objetivo, fortalecer técnicas de estudo para melhorar as habilidades de leitura e escrita de alunos da quarta série da instituição de ensino rural Caracolí. Metodologicamente, a pesquisa desenvolveu-se no paradigma pós-positivista, na abordagem crítica reflexiva e na pesquisa-ação. A unidade de trabalho foi constituída por 18 alunos da 4ª série aos quais foi aplicada uma entrevista semiestruturada, composta por 16 questões, das quais foram obtidas as informações necessárias para o diagnóstico inicial e a análise qualitativa pertinente. Em conclusão, a grande maioria dos alunos não identificou as técnicas de estudo e, portanto, não foram aplicadas no desenvolvimento das atividades pedagógicas. É importante que o professor inclua em seu planejamento pedagógico o uso do dicionário, sublinhado, memorização e resumo, para fortalecer a leitura e a escrita em a aprendizagem dos alunos, bem como para melhorar seu desempenho escolar.



*Palavras-chave:* Técnicas de estudo; leitura; escrita.

## 1. Introducción

Dentro de la planificación pedagógica, es fundamental reconocer las debilidades existentes en los estudiantes, en cuanto a su capacidad para leer y escribir; en los primeros grados de la educación básica primaria, es primordial aplicar estrategias que mejoren estos procesos, para el buen desarrollo y el rendimiento escolar. En este sentido, uno de los grandes problemas que afectan a la crisis de la educación, es que los maestros utilizan métodos tradicionales que tuvieron su auge exitoso en otro tiempo, pero que hoy en día, no cubren las necesidades de aprendizaje. Es por ello que se hace necesaria una enseñanza con procesos metodológicos eficientes que transformen al profesor en un mediador, dinamizador y guía; y, al educando, en un ente crítico, reflexivo, razonador y gestor de su propio aprendizaje.

Por otra parte, la planificación pedagógica debe promover aspectos que mejoren la calidad educativa en el aula. En ese sentido, las estrategias deben estar orientadas para establecer mejor comunicación en los estudiantes, responsabilidad escolar, promover el aprendizaje por descubrimiento y, así mismo, reorganizar los nuevos conocimientos. Estos planteamientos han decaído en el sistema educativo, dado que se observa un bajo rendimiento académico obtenido en las pruebas evaluativas de carácter interno y externo. Se presenta como evidencia, el bajo nivel de análisis literal e inferencial, la poca concentración y la baja productividad académica de los estudiantes, que obedece a factores como la falta de concientización del personal docente acerca de la importancia de la función planificadora en el uso de técnicas de estudio y de su aporte al proceso educativo.

Se tiene la tendencia a obtener resultados inmediatos, lo que crea un ambiente de imprevisión respecto a acontecimientos difícilmente perceptibles en el presente, dificultad en la previsión de eventos futuros, sobre todo de aquellos en los que la entidad pueda tener poca o ninguna incidencia, la subvaloración o desconocimiento de técnicas de estudio, la escasez de personal preparado para desarrollar la labor de fomento, desarrollo y práctica de las técnicas de estudio, actividad que requiere el conocimiento total de los procesos y las normas, una gran visión del futuro y un acertado juicio.

Esto se debe al desconocimiento de los métodos apropiados para tratar los problemas de uso eficiente de las técnicas de estudio, desvirtuándose de esta forma el rol del docente en cuanto a la dedicación que requiere la planeación. Se observa que, en la realización de talleres y trabajos dirigidos a los estudiantes en el aula de clases para la obtención de información, presentación de informes o resúmenes, existe poca utilización de técnicas para la extracción de información, como el subrayado simple, la toma de apuntes, la detección de ideas centrales, las notas al margen, lluvia de ideas, entre otras.

Lo planteado permite apreciar que existe desconocimiento parcial de técnicas de estudio que faciliten la capacidad de aprendizaje. De igual manera, no se observa la orientación o indicación de los docentes hacia los estudiantes, sobre las técnicas que pudieran utilizar para obtener de manera práctica y acertada la información. Por todo lo expuesto, se propone el desarrollo de técnicas de estudio para fortalecer el proceso de lectura y escritura en los estudiantes. Partiendo de lo emitido, la investigación tiene como objetivo general, fortalecer las técnicas de estudio para el mejoramiento de la lectoescritura en los estudiantes del cuarto grado de la Institución Educativa Rural (IER) de Caracolí.

Como objetivos específicos están: diagnosticar las debilidades relacionadas con el uso de las técnicas de estudio de los estudiantes, organizar las estrategias didácticas en la planificación docente orientadas al uso de técnicas de estudios que favorezcan la lectoescritura, promover las competencias académicas de los estudiantes y su aplicación pedagógica en el aula y, proponer lineamientos metodológicos para la apropiación y aplicación de estrategias pedagógicas que favorezcan la lectoescritura.

Esta experiencia investigativa se fundamentó en algunos estudios previos, entre los cuales sobresale Urdaneta (2014), quien tuvo como objetivo, diseñar estrategias pedagógicas que incentiven el aprendizaje significativo; en cuanto a la metodología, utilizó un enfoque epistemológico positivista cuantitativo; el

tipo de investigación fue proyecto factible, con diseño no experimental, transaccional, de campo. La población estuvo constituida por 20 docentes, a quienes se les aplicó un instrumento tipo escala de Likert modificada, con alternativas de respuesta y 42 ítems. Los resultados de la investigación señalaron la existencia de debilidades en el personal docente en cuanto a las variables estrategias pedagógicas que incentivan el aprendizaje significativo en los estudiantes. Se concluyó que las estrategias pedagógicas que incentivan el aprendizaje significativo son adecuadas en el proceso educativo; se recomendó diseñar estrategias pedagógicas, con el propósito de fortalecer el proceso de enseñanza y aprendizaje hasta alcanzar la calidad educativa.

Esta investigación se consideró relevante, dado que se relacionó con la categoría que se estudió dentro de las técnicas de estudio para el fortalecimiento del aprendizaje mediante estrategias pedagógicas; es decir, representó una guía de índole bibliográfica, la cual facilitó el desarrollo coherente y fluido de las bases teóricas; además, permitió tener conocimiento sobre la estructura metodológica.

Otro estudio previo lo constituyó el artículo realizado por Enríquez (2013), el cual mostró los resultados de la investigación que identificó los efectos de la aplicación del programa de intervención psicoeducativo APRENDE, sobre los hábitos y técnicas de estudio en los educandos de II semestre, pertenecientes a los programas académicos profesionales ofrecidos por la Universidad Mariana, durante los periodos académicos 2010 y 2011.

Para ello, empleó el paradigma cuantitativo de tipo explicativo, con un diseño cuasi experimental pre y post con un solo grupo, en donde se hizo el análisis a 408 estudiantes. El instrumento que se utilizó fue el Cuestionario de Hábitos y Técnicas de Estudio (CHTE). Se concluyó que existe variabilidad en las puntuaciones obtenidas por los estudiantes entre las diferentes escalas que componen el CHTE, y que se presenta una distribución de los datos hacia las puntuaciones altas, lo que tipificó a los estudiantes como aceptables, teniendo la oportunidad de mejorar en varios aspectos relacionados con los hábitos y técnicas de estudio.

Este estudio aportó al presente, aspectos concretos sobre el fortalecimiento de los hábitos de estudio en los estudiantes, con la finalidad de lograr un mejor rendimiento, alcanzar las competencias necesarias y llegar a convertirse en profesionales exitosos.

El hacer investigativo del estudio actual estuvo inmerso en el paradigma postpositivista, bajo el enfoque crítico reflexivo, en el marco de la investigación acción (IA); con ella se buscó impactar a la comunidad educativa y a los estudiantes sujetos de estudio, con la finalidad de dar cumplimiento a los lineamientos emanados por el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 1998), por lo que constituye un estímulo para la actividad intelectual creadora, acerca de la solución de problemas para contribuir al progreso de la lectura crítica.

De igual manera, definió líneas de acción debidamente argumentadas y sustentadas desde los resultados de la misma, para la implementación de estrategias conducentes a la mejora del proceso de lectoescritura en los estudiantes de la institución, basados en el uso de las técnicas de estudio como estrategias pedagógicas que permiten un mejor desempeño de los estudiantes en las pruebas externas e internas, toda vez que se fortalece habilidades, destrezas, la capacidad organizativa y de análisis, así como el trabajo en equipo de los estudiantes.

## 2. Desarrollo

### Técnicas de estudio

Las técnicas de estudio pueden ser definidas como el conjunto de estrategias, procedimientos o métodos, que se pone en práctica para adquirir aprendizajes, ayudando a facilitar el proceso de memorización y estudio, en aras de mejorar el rendimiento académico. En este sentido, para Díaz (2010), el aprendizaje puede relacionarse con el manejo de un contenido teórico o el desarrollo de habilidades para dominar una actividad práctica, por lo que es imprescindible conocer que no existe una estrategia de estudio única y milagrosa. Cada persona tiene que aprender a aprender, con su propio ritmo y método. Sin embargo, los estudios realizados en esta área han permitido conocer estrategias

pedagógicas que, al ponerse en práctica, facilitan considerablemente la aprehensión de conocimientos.

Para conceptualizar lo que se entiende por estrategias pedagógicas, Díaz (2010) indica que el docente debe poseer un bagaje amplio de estrategias, conociendo qué función tienen y cómo pueden ser utilizadas o desarrolladas apropiadamente. Dichas estrategias de enseñanza se complementan con las estrategias o principios motivacionales y de trabajo cooperativo, los cuales pueden ser utilizados para enriquecer el proceso de enseñanza y aprendizaje.

En esta dirección, las técnicas de estudio, para López Frías e Hinojosa Kleen (2005) favorecen las capacidades intelectuales para dirigir y ordenar los conocimientos, con el fin de llegar a determinadas metas. Son los procedimientos complejos que contemplan, entre ellos, las estrategias de aprendizaje como el repaso a la organización, haciendo mapas conceptuales; y las cognitivas, como habilidades en la búsqueda de información, habilidades creativas, habilidades en toma de decisiones y comunicación, entre otras.

Las estrategias pedagógicas tienen como propósito, en primer término, salir de los espacios tradicionales (aulas) para transferir el conocimiento e inducir el aprendizaje; son aquellas acciones que realiza el docente con el fin de facilitar la formación y el aprendizaje de las disciplinas de los estudiantes. Para que no sean reducidas a simples técnicas y recetas, deben apoyarse en una rica formación teórica de los maestros, con la creatividad requerida para acompañar la complejidad del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Los planteamientos de Díaz (2010) y los de López Frías e Hinojosa Kleen (2005), dejan claro que las estrategias pedagógicas son básicas para lograr el aprendizaje de las diferentes disciplinas en los estudiantes, dado que complementan las estrategias y principios motivacionales sobre la base de su realidad, atendiendo los diferentes ámbitos donde son desenvueltas. Sobre esta base, considerando los planteamientos de los autores, la investigadora pudo inferir que las estrategias pedagógicas, dentro de las instituciones educativas (IE), son herramientas que utilizan los docentes en función de las necesidades de los estudiantes, en la adquisición de aprendizajes significativos, adaptados a las exigencias de sus expectativas.

**Lectura y escritura**

La importancia de la lectura y la escritura, según Lucas (2014), radica en que se trata de un agente imprescindible en la trasmisión cultural entre generaciones y personas en general, siendo el vehículo que permite adquirir información, cultura y aprendizaje, de manera universal. La lectura y la escritura no solo pueden ser definidas como meras herramientas académicas, sino como instrumentos fundamentales para el crecimiento personal y social de los individuos.

Al respecto, Campayo (2014) explica que la lectura y la escritura no permiten únicamente desarrollar la competencia lectora, sino que, a través de las mismas, se establece una estrecha relación con el resto de competencias básicas, especialmente con la competencia para aprender a aprender y el tratamiento de la información y competencia digital, permitiendo así la adquisición de la alfabetización mediática. Por otro lado, Villalón, Bravo y Orellana (2016) afirman que “el considerar, sin mayor análisis, el texto como un código que uno codifica (escribe) y otro decodifica (lee), tiende a implicar que los procesos son lingüística y cognitivamente inversos uno del otro” (p. 23). Estos dos procesos facilitan la construcción del conocimiento de manera integral y social.

Sin duda, leer y escribir son dos habilidades indisolublemente ligadas durante el largo y continuo proceso de aprendizaje del ser humano. Las etapas de consolidación y desarrollo de las mismas se prolongan toda la vida, pero particularmente, son promovidas en la escuela, donde se propicia situaciones de escritura y de lectura; los estudiantes adquieren elementos cada vez más apropiados a los requerimientos de la comunicación que se pretende alcanzar con estos medios de expresión.

**Aprendizaje autónomo**

En lo que respecta a esta categoría correspondiente al fortalecimiento del aprendizaje en entorno significativo, Montes de Oca y Machado (2011) explican que existen estrategias de aprendizaje como procesos de

toma de decisiones, en las cuales el estudiante elige y recupera los conocimientos que necesita para cumplimentar una tarea; de allí que se suponga que, si el ambiente del aula es estimulante, el docente está contribuyendo a que se produzca el aprendizaje, porque busca la calidad educativa en función de querer satisfacer las necesidades de los clientes, sus estudiantes.

Por su lado, Pozo (2010) manifiesta la propuesta de Ausubel, que está centrada en el aprendizaje producido en un contexto educativo, es decir en el marco de una situación de interiorización o asimilación a través de la instrucción. Con base en esto, se reconoce la importancia de la teoría en el ámbito de la educación. Ausubel desarrolló una teoría sobre la interiorización o asimilación, a través de la instrucción, de los conceptos verdaderos que se construye a partir de conceptos previamente formados o descubiertos por la persona en su entorno.

Como aspectos distintivos de la teoría, está la organización del conocimiento en estructuras y las reestructuraciones que son producidas debido a la interacción entre esas estructuras presentes en el sujeto y la nueva información. Ausubel consideraba que, para que esa restructuración se produzca, se requiere de una instrucción formalmente establecida, que presente de modo organizado y preciso la información que debe desequilibrar las estructuras existentes; la teoría toma como punto de partida, la diferenciación entre el aprendizaje y la enseñanza.

Para Vivas (2015), el aprendizaje, a nivel de la estructura cognitiva, exige adoptar métodos que son importantes para aprender, para apropiarse del conocimiento. No puede haber una limitación a la hora de escoger uno o más métodos para conocer, ya que depende en gran medida de los estilos de aprendizaje que cada individuo posea; así mismo, haciendo uso de técnicas que permitan facilitar la adquisición de esos conocimientos de forma más sencilla; por ejemplo: un estudiante puede hacer uso de un método de exposición, de acuerdo con su estilo de aprendizaje visual, aunado a la técnica del organizador gráfico y logrará entender conceptos específicos de cualquier materia.

Desde el punto de vista de Moreira (2011), el aprendizaje significativo desarrolló una teoría sobre la interiorización o asimilación, a través de la instrucción de los conceptos verdaderos que son construidos a partir de conceptos previamente formados o descubiertos por la persona en su entorno.

Por tanto, los autores mencionados consideran que, para que esa restructuración se produzca, se requiere de una instrucción formalmente establecida, que presente de modo organizado y preciso la información, la cual debe desequilibrar las estructuras existentes, partiendo de la diferenciación entre el aprendizaje y la enseñanza; de allí que, el docente se deba preocupar por hacer uso de estrategias pedagógicas que confluyan en la construcción de un conocimiento donde el estudiante se apropie del espacio, del momento y de los recursos para producir y generar cambios.

Dentro de este marco, para que se dé el aprendizaje significativo, es necesario también que el estudiante tenga una actitud favorable hacia el aprendizaje; una disposición para lograr establecer una relación entre el nuevo material y lo que ya sabe; si el alumno intenta memorizar en forma arbitraria, no se producirá un aprendizaje significativo. Por lo tanto, éste debe participar activamente en el proceso de enseñanza, para lo cual el docente debe tomar en cuenta sus conocimientos previos, así como su motivación afectiva y su disposición de aprender. El aprendizaje es significativo cuando puede incorporarse a las estructuras de conocimiento que posee el sujeto; esto es, cuando el nuevo material adquiere significado para el sujeto, a partir de su relación con conocimientos anteriores.

Lo expuesto indica lo necesario del material que debe utilizarse para aprender, mismo que deberá poseer un significado en sí mismo, de modo que genere una relación no arbitraria o simplemente asociativa entre sus partes. Además, se requiere que el estudiante disponga de los requisitos cognitivos necesarios para asimilar ese significado.

En cuanto al aprendizaje memorístico o por repetición, es aquel en el que los contenidos están relacionados entre sí de un modo arbitrario, careciendo de significado para la persona que aprende. Sin embargo, el aprendizaje memorístico también puede producirse con

materiales que tengan un significado entre sí mismos, siempre que no se cumpla las condiciones del aprendizaje significativo. Se habla de aprendizaje por recepción y por descubrimiento.

## 3. Metodología

El proceder investigativo de este estudio se enmarcó en el paradigma postpositivista, el cual, según Guba y Lincon (2002), se desarrolla en escenarios naturales, para reunir información más situacional, reintroducir el descubrimiento como un elemento de investigación, particularmente en las ciencias sociales y, solicitar puntos de vista émicos para ayudar a determinar los significados y propósitos que la gente adjudica a sus actos.

Al respecto, Cavaria (2006) comenta que "la investigación cualitativa en el campo de la educación es un tema de interés actual, lo que ha permitido su expansión, pero, a la vez, la profundización en las teorías y las metodologías que la sustentan" (p. 102). Se deduce entonces que la IA reconoce más cuestiones de interés educativo-pedagógico, porque está inmersa en las prácticas profesionales educativas cotidianas. Este intercambio investigativo permite reconstruir, articular y reflexionar sobre algunos asuntos que establecen el enfoque cualitativo de investigación y que están relacionados con los escenarios habituales donde se desarrolla el trabajo educativo.

Así las cosas, sobre este señalamiento el estudio se articuló de acuerdo con el tema de investigación, el método que marca la ruta de la IA. En este sentido, Graves (2000) señala que:

> La investigación-acción pedagógica es la búsqueda continua de la estructura de la práctica de cada docente y sus raíces teóricas, para identificarla y someterla a crítica y mejoramiento continuo. Al hablar de la estructura de la práctica nos referimos a que ésta consta de ideas (teoría), herramientas (métodos y técnicas) y ritos (costumbres, rutinas, exigencias, hábitos), susceptibles todos de deconstrucción. (p. 54)

En el presente estudio se utilizó una muestra no probabilística al azar; según Strauss y Corbin (2002), en los estudios cualitativos casi siempre se emplea muestras pequeñas no aleatorias, lo cual no significa que los investigadores naturalistas no se interesen por la calidad de sus muestras, sino que aplican criterios distintos para seleccionar a los participantes. Por otro lado, en el proceso cualitativo, corresponde a un grupo de personas, eventos, sucesos, comunidades, entre otros, sobre el cual se habrá de recolectar los datos, sin que necesariamente sea representativa del universo o población que se estudia. Según esto, la muestra del estudio estuvo conformada por 18 estudiantes de cuarto grado de la IE Rural Caracolí. Como instrumentos, se utilizó la observación participante y una entrevista semiestructurada.

## 4. Resultados

Los datos de la investigación fueron analizados de diversas formas; la primera de ellas tuvo relación con las observaciones realizadas individualmente por la investigadora; en un segundo momento, se determinó un análisis más profundo, considerando el uso de las técnicas de estudio en los estudiantes del cuarto grado de la institución estudiada, además, del conocimiento que tenían sobre las mismas.

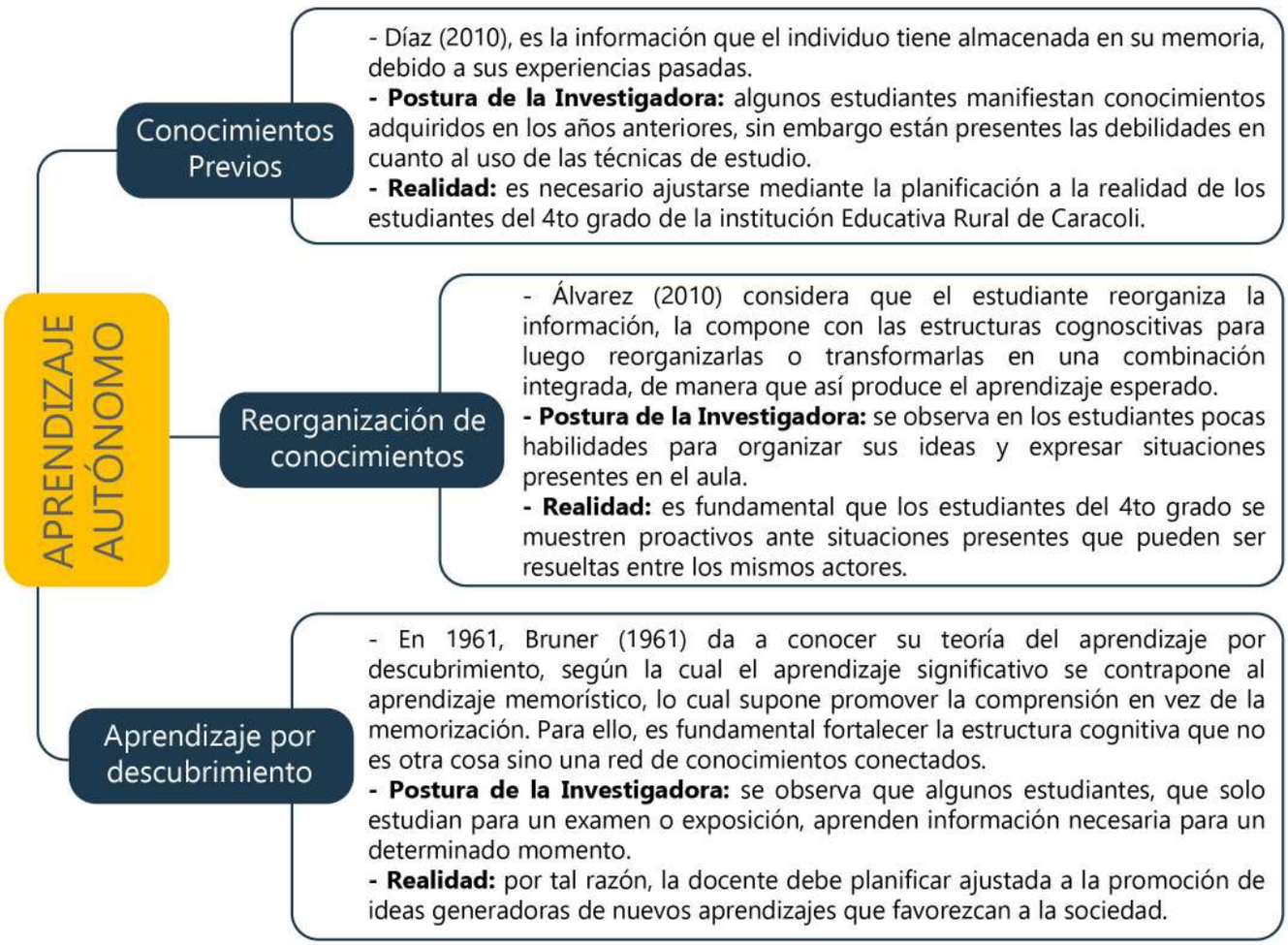
Considerando lo anterior, a continuación, se presenta los datos obtenidos de las observaciones participantes y de la entrevista a los estudiantes del cuarto grado. En esta primera parte de la investigación se planteó 16 preguntas y, a partir de ellas, se establece y se describe los resultados sobre la percepción que se tuvo respecto al fenómeno estudiado, lo cual llevó a trabajar sobre la primera categoría y sus subcategorías. A partir de estos resultados se implementó las actividades planificadas para minimizar la problemática en el uso de las técnicas de estudio en los estudiantes.

La primera categoría formó parte del objeto de estudio en los estudiantes de cuarto grado, según la cual, Luetich (2002) considera que las técnicas de estudio son modos de hacer operativa nuestra actitud frente al estudio y el aprendizaje. Por lo tanto, favorecen la atención y la concentración, exigen distinguir lo principal de lo secundario, e implican no solo lo visual y auditivo, sino también la escritura, reduciendo la dispersión o haciéndola evidente para el propio sujeto.

Sin embargo, se observó que la falta de inclusión en la planificación docente en el uso de las técnicas de estudio como estrategia y procedimiento o método para la adquisición de aprendizaje en los estudiantes, no se evidenció. Ante este particular, la investigadora promovió el uso de las técnicas de estudio para fortalecer el aprendizaje en los educandos. Es imprescindible conocer que no existe una estrategia de estudio única; cada persona tiene que aprender a aprender con su propio ritmo y método. Poner en práctica las distintas estrategias pedagógicas facilita considerablemente la aprehensión de conocimientos. Luego de haber realizado el análisis de los registros de las observaciones participantes y entrevistas semiestructuradas con las cuales se conformó las subcategorías, se realizó la triangulación, que permitió enlazar la realidad con la postura de la investigadora y los fundamentos teóricos que la respaldaron, lo cual se observa en la Figura 1:

**Figura 1**

*Triangulación del Aprendizaje Autónomo, en la cual surgieron tres categorías: Conocimientos previos, Reorganización de conocimientos y Aprendizaje por descubrimiento*




## 5. Conclusiones

Una vez recolectados los datos, se procedió a categorizarlos mediante un proceso de análisis minucioso para extraer los significados propios de las experiencias de los informantes claves. Posteriormente, fueron construidas las estructuras cognitivas o las síntesis conceptuales explicadas mediante la redacción en el proceso de triangulación, que permitió la construcción de una estructura integradora que abrió paso a los códigos emergentes relacionados con las teorías referenciadas. Con ese propósito se realizó la entrevista a los 18 estudiantes, con un total de 16 preguntas, para obtener el diagnóstico inicial.

Referente al objetivo de diagnosticar las debilidades relacionadas con el uso de las técnicas de estudio en los estudiantes de cuarto grado, los resultados indicaron que casi el 90 % de ellos no las aplica. Para ello se planificó actividades mediante un plan de acción donde se resaltó la importancia del uso de los resúmenes, mapas conceptuales, uso del diccionario, la memorización y el subrayado, para el logro de aprendizajes significativos.

En cuanto al objetivo de organizar las estrategias didácticas en la planificación docente, orientadas al uso de técnicas de estudio que favorezcan la lectoescritura en los estudiantes, se abordó la categoría 'Competencias académicas', cuyos resultados indicaron que los docentes manejan muy poco esta herramienta, por lo cual se efectuó una charla sensibilizadora, para dar a conocer la planificación y aplicación de las técnicas de estudio, en aras de que los estudiantes fortalezcan la lectoescritura y, con ello, mejorar el rendimiento en el aula.

En lo relacionado con el objetivo de promover las competencias académicas en los estudiantes y su aplicación pedagógica en el aula, se observó entusiasmo al realizar las actividades planificadas; se obtuvo nuevos conocimientos dado que se apropiaron de las técnicas de estudio, lo cual mejoró su desempeño y rendimiento escolar

Finalmente, para el objetivo de proponer lineamientos metodológicos para la apropiación y aplicación de las estrategias pedagógicas que favorezcan la lectoescritura en los estudiantes, se hizo actividades para la integración de estudiantes, padres y docentes, donde cada estrategia fortaleció los conocimientos acerca del uso de las técnicas de estudio como herramientas para fortalecer y mejorar la calidad educativa.

## Referencias


Álvarez, J. (2010). *El reconocimiento de las palabras: procesamiento ortográfico y silábico.* Editorial Trotta.

Bruner, J. (1961). *El proceso de la educación.* Editorial UTEHA.

Campayo, R. (2014). *Desarrolla una mente prodigiosa.* Editorial EDAF.

Cavaria, L. (2006). Fundamentos del paradigma cualitativo en la investigación educativa. *Revista de Ciencias del Ejercicio y la Salud*, *4*(1), 93-110.

Díaz, F. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo* (3.ª ed.). McGraw Hill.

Enríquez, M.F. (2013). Técnicas y hábitos de estudio en la Universidad Mariana. *Revista UNIMAR, 31*(2), 81-97.

Graves, B. (2000). *Discurso Político. Teorías del colonialismo y postcolonialismo: Desconstrucción.* Brown University.

Guba, E. y Lincoln, Y. (2002). *Por los rincones. Antología de métodos cualitativos.* Editorial Sonora.

López Frías, B.S. e Hinojosa Kleen, E.M. (2005). *Evaluación del aprendizaje. Alternativas y nuevos desarrollos.* Editorial Trillas.

Lucas, V. (2014). *La lectoescritura en la etapa de educación primaria* [Tesis de Maestría, Universidad de Valladolid]. https://core.ac.uk/download/pdf/211091918.pdf

Luetich, A. (2002). *Técnicas de estudio*. Academia de Ciencias Luventicos.

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (1998). Lineamientos curriculares. Lengua Castellana. http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/article-89869.html

Montes de Oca, N. y Machado, E.F. (2011). Estrategias docentes y métodos de enseñanza-aprendizaje en la Educación Superior. *Revista Humanidades Medicas, 11*(3), 23-37. http://www.humanidadesmedicas.sld.cu/index.php/hm/article/view/127/81

Moreira, M. (2013). Aprendizaje Significativo. *Meaningful Learning Review, 3*(2), 35-76.

Pozo, J. (2010). *Teorías cognitivas del aprendizaje* (5.ª ed.). Editorial Morata, S. A.

Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Editorial Universidad de Antioquia.

Urdaneta, C. (2014). *Estrategias pedagógicas que incentiven el aprendizaje significativo en los estudiantes de educación media general* [Tesis de Maestría, Universidad Dr. Rafael Belloso Chacín]. https://www.urbe.edu/portal-biblioteca/

Villalón, M., Bravo, L. y Orellana, E. (2016). Desarrollo cognitivo y aprendizaje inicial de la lectura: un proceso de influencia recíproca. *Pensamiento Educativo, 32*(1), 90-106. https://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/247

Vivas, J.A. (2015). La pertinencia de los métodos de enseñanza-aprendizaje desde la teleología de la educación. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (19), 73-91. https://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=441846096004

# Evaluación formativa: una estrategia para caracterizar el proceso de aprendizaje con el texto icónico

**Jhon Fredy Scarpetta Ceballos**[1]

**Luz Stella Urquina Delgado**[2]

**Resumen**

La evaluación formativa es un proceso interactivo y de seguimiento, que comprende el progreso del aprendizaje. Esta investigación indagó sobre el proceso de evaluación formativa y las necesidades de aprendizaje de los educandos, conforme al bajo nivel de comprensión de textos icónicos. El estudio abordó esta problemática a través de actividades artísticas que permitieron a los estudiantes plasmar su conocimiento y aprendizaje en la creación de murales, favoreciendo la creatividad y la expresión de sentimientos, conocimientos y creencias, pues esta estrategia vinculó al educando en su proceso de aprendizaje y evaluación. Por lo tanto, la relación que cumplió el texto icónico y la evaluación formativa dentro del proceso de aprendizaje, fue proporcionar estrategias que permitieron al educando participar y apropiarse de su proceso educativo, por medio de su expresión artística y crítica. Para tal fin se realizó una prueba objetiva pre y post que recogió la información sobre las fortalezas y vacíos que presentaron los educandos acerca del texto icónico; luego se analizó e interpretó la información que arrojó la prueba. Y, por último, se valoró los avances obtenidos con la implementación de la propuesta.

*Palabras clave:* Evaluación formativa; texto icónico; aprendizaje; estrategia.

[1]**Magíster, Universidad Mariana. Correo electrónico: jscarpetta@umariana.edu.co**
[2]Magíster. Docente Institución Educativa Municipal Criollo. **Correo electrónico:** allets1004@hotmail.com

# Formative assessment: a strategy to characterize the learning process with iconic text

**Abstract**

Formative assessment is an interactive and follow-up process that understands learning progress. This research investigated the formative assessment process and the learning needs of students, according to the low level of understanding of iconic texts. The study addressed this problem through artistic activities, which allowed students to translate their knowledge and learning in the creation of murals, favoring creativity and the expression of feelings, knowledge, and beliefs, since this strategy linked them in their learning and evaluation process. Therefore, the relationship that the iconic text and the formative evaluation fulfilled within the learning process was to provide strategies that allowed them to participate and appropriate their educational process, through their artistic and critical expression. For this purpose, an objective pre and post-test were carried out that collected the information on the strengths and gaps that the students presented about the iconic text, then the information that the test threw was analyzed and interpreted. And finally, the progress made with the implementation of the proposal was valued.

*Keywords:*Formative assessment; iconic text; learning; strategy.

# Avaliação formativa: uma estratégia para caracterizar o processo de aprendizagem com texto icônico

**Resumo**

A avaliação formativa é um processo interativo e de acompanhamento que compreende o progresso do aprendizado. Esta pesquisa investigou o processo de avaliação formativa e as necessidades de aprendizagem dos alunos, de acordo com o baixo nível de compreensão de textos icônicos. O estudo abordou essa problemática por meio de atividades artísticas que permitiram aos alunos traduzir seus conhecimentos e aprendizados na criação de murais, favorecendo a criatividade e a expressão de sentimentos, conhecimentos e crenças, uma vez que essa estratégia os vinculou em seu processo de aprendizagem e avaliação. Portanto, a relação que o texto icônico e a avaliação formativa cumpriram no processo de aprendizagem foi a de fornecer estratégias que lhes permitissem participar e se apropriar de seu processo educativo, por meio de sua expressão artística e crítica. Para tanto, foi realizado um pré e um pós-teste objetivo que coletou as informações sobre as potencialidades e lacunas que os alunos apresentavam sobre o texto icônico; em seguida, as informações que o teste lançou foram analisadas e interpretadas. E, finalmente, valorizou-se o andamento da implementação da proposta.

*Palavras-chave:* Avaliação formativa; texto icônico; aprendizagem; estratégia.

## 1. Introducción

La educación es capaz de transformar armas en libros; odio en amor, e ignorancia en conocimiento; por eso es necesario seguir haciendo camino hacia la paz desde la educación. Esta ponencia centra su interés en compartir y debatir los resultados logrados, producto de una investigación que centró su objeto de estudio en la caracterización del proceso de aprendizaje del texto icónico a través de la evaluación formativa, en la enseñanza de la Lengua Castellana, donde los estudiantes del grado undécimo de la Institución Educativa Municipal (IEM) José Eustasio Rivera, del corregimiento de Bruselas, municipio de Pitalito Huila, fueron la población partícipe, quienes presentaban bajos niveles de comprensión de lectura en textos icónicos.

A través de una estrategia evaluativa se intervino las necesidades de aprendizaje de los educandos, lo que produjo varios cambios interesantes en la apropiación de saberes que causaron un efecto positivo en el proceso de aprendizaje del texto icónico, por medio de la creación de murales que proporcionaron un cálido espacio interactivo para potencializar sus habilidades comunicativas.

Por lo tanto, esta ponencia propiciará un espacio para el diálogo y la reflexión sobre el rol que desempeña el lenguaje, como un sistema infinito de comunicación que permite un vínculo armonioso en el proceso de enseñanza y aprendizaje, para la comprensión y reflexión de las prácticas pedagógicas que se lleva a cabo en el aula.

## 2. Planteamiento del Problema

La lectura es uno de los pilares fundamentales en los procesos educativos; no obstante, nuestro país ha sufrido por las diversas pruebas internas y externas que han diagnosticado y confirmado que el nivel de lectura en Colombia sigue siendo bajo, comparado con otros países latinoamericanos, como México, Uruguay, Argentina y Chile, que han alcanzado de forma satisfactoria los niveles de comprensión lectora a partir de un contexto.

Esta ponencia mostrará una parte del panorama nacional frente a la problemática que ha sido una constante para los estudiantes cuando se enfrentan a un tipo de prueba que mide y promedia los objetivos que debe superar todo aprendiz que se encuentra en un nivel escolar específico.

Así pues, la investigación centró su estudio en la caracterización del aprendizaje del texto icónico con estudiantes del grado once, debido a los bajos resultados de las pruebas diagnósticas realizadas en la institución de forma interna y, a través de la prueba 'Supérate con el Saber 11', las cuales arrojaron bajos niveles en comprensión de textos, por lo cual esta investigación delimitó su campo de estudio hacia la comprensión de textos discontinuos (textos que no son leídos de forma lineal y son organizados en matrices, cuadros, tablas, caricaturas, imágenes, signos, entre otros), para contribuir de forma favorable a la problemática que se dio en esta comunidad estudiantil.

Así mismo, esta investigación se enfocó en caracterizar el proceso de aprendizaje con el texto icónico, por su múltiple función semiótica, por cuanto proporcionó diversas expresiones que vincularon al estudiante en su proceso de aprendizaje, a partir de la construcción de su universo, pensamiento, sueños, sentimientos, entre otros.

Como puntualiza Peirce (citado por Eco, 2013), "cada vez que pensamos, tenemos presente a la conciencia algún sentimiento, imagen, concepción, u otra representación, que funciona como signo" (párr. 1). De tal manera que, una forma de vincular al estudiante en la apropiación de su proceso de aprendizaje con el texto icónico, fue a través de la implementación de la estrategia de evaluación formativa, que brindó diversos beneficios para el desarrollo integral y holístico del proceso de enseñanza y aprendizaje. Como precisa Santos Guerra (1993), la evaluación es un proceso de diálogo, comprensión y mejora; es decir, este proceso dual interactúa con el docente y el estudiante en las diferentes actividades académicas donde desempeñan funciones relevantes para identificar las fortalezas y falencias que hubo en la integración de este proceso.

Es necesario que el proceso educativo brinde la oportunidad al estudiante de adquirir y de desarrollar competencias que el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 1998) describe muy bien en los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana: como son, la **competencia semántica**, con la que pueda reconocer y utilizar el significado de forma apropiada y pertinente en su propio contexto. La **competencia socio-cultural**, en la que el educando pueda identificar y emplear todos los signos que sean registrados en su medio. Y, la **competencia poética**, con la cual el estudiante sea capaz de crear e innovar mundos posibles a través del lenguaje icónico, donde plasme sus pensamientos y sentimientos, para que sea identificado y diferenciado de los otros individuos de su contexto.

El texto icónico es una temática muy atractiva que toma relevancia para esta ponencia en la actividad académica, con el objeto de contribuir en el campo investigativo en el desarrollo de las competencias comunicativas. Además, este tema es vital porque

aporta significativamente por su múltiple semiosis, capaz de dar forma a los procesos que se lleva a cabo en la actividad pedagógica, la cual permite crear espacios interactivos para que los estudiantes se acerquen al conocimiento.

Por tal motivo, esta ponencia se centrará en caracterizar el proceso de aprendizaje con el texto icónico en los estudiantes del grado once, con edades que oscilan entre los 14 y los 18 años, de la IEM José Eustasio Rivera del corregimiento de Bruselas, municipio de Pitalito Huila, con el propósito de aportar significativamente en el campo educativo y desarrollar nuevas estrategias que posibiliten una retroalimentación en el proceso de formación integral en el área de Lengua Castellana.

## 3. Desarrollo

### Proceso de aprendizaje

Para hablar del proceso de aprendizaje, hay que tener en cuenta que éste se ha ido construyendo a través del tiempo en la educación y, es el mismo tiempo el que les ha demostrado a los hombres, que siempre hay algo por incluir al concepto, pues a medida que la sociedad va determinando algunos cambios característicos a través de los años, la educación debe ir un paso más adelante, tratando de formar hombres que transformen sus propios pensamientos y que proyecten ese cambio a la sociedad.

Para Pavlov (1902), desde su aporte científico,

> […] los reflejos, al igual que los instintos, son reacciones determinadas del organismo ante agentes definidos, lo que hace que no haya necesidad de designarlos con nombres diferentes. Es preferible emplear la palabra reflejo, ya que implica, desde un comienzo, un sentido rigurosamente científico. (p. 19)

Si se utilizaba el reflejo condicionado cuando una persona realizaba alguna actividad cotidiana, la persona intentaba sustituir el estímulo natural que le inducía a realizar esa actividad por el condicionado y, de esta manera, el docente manejaba la forma como deseaba que se comportara el estudiante.

Pavlov (1902) relaciona el reflejo del hemisferio con la psicología:

> *¿Qué razón tendríamos para distinguir, para separar lo que los fisiólogos llaman unión temporal y los psicólogos asociación?* […] Los experimentos sobre los reflejos condicionados habían proporcionado una base sólida a la psicología asociativa, es decir, a la que considera la asociación como el elemento fundamental de la actividad psíquica. (párr. 20)

Después de esta teoría aparece la teoría cognitivista, que considera el aprendizaje como adquisición del conocimiento y, también, dos grandes personajes de la historia: Vygotsky y Ausubel, para aportar a la ampliación teórico - práctica del proceso de aprendizaje.

Según Lev Semiónovich Vygotsky (1929, citado por Vielma y Salas, 2000), el ser humano desarrolla el proceso de aprendizaje teniendo en cuenta las características biológicas que lo definen genéticamente en ciertas etapas o estadios que trae consigo y, también a través de la interacción social, que viene a ser el mismo contexto donde se desarrolla e interactúa, recibe una información y realiza una internalización y construcción individual acerca de la misma, para luego compartirla con los demás.

Ausubel (1963), por su parte, considera que hay aprendizaje, cuando la información es significativa para quien está aprendiendo; es decir, cuando el ser humano ya tiene apropiación mental acerca de alguna información que el cerebro ha procesado y que puede relacionar con la información desconocida o nueva; entonces, podrá aprender de forma más rápida y eficaz; así, la mente hará un mapa intelectual donde incluirá la información nueva por medio de la ya adquirida; entonces, el estudiante guardará inmediatamente en su mente el nuevo aprendizaje.

Surge también la teoría constructivista que ve el proceso de aprendizaje como una construcción. A partir de la teoría psicogenética, Piaget (1947) considera el desarrollo del pensamiento desde dos puntos: el primero es **el desarrollo**, relacionado con el pensamiento y el proceso de la inteligencia; y, el segundo, **el aprendizaje**, que se refiere a la adquisición de habilidades, memorización de datos específicos y de información. Piaget considera que se puede aprender a partir de los conocimientos ya adquiridos, la capacidad cognitiva de cada individuo y las relaciones de interacción que tenga con el medio en el que se desarrolla. El aprendizaje se da cuando hay un desequilibrio cognitivo y luego se hace una comparación con los elementos de las estructuras mentales que ya se ha adquirido y de esta forma se analiza la información y se construye el conocimiento nuevo que está estrechamente relacionado con el medio en que se desarrolla la persona.

Más tarde aparecen las teorías holísticas o globalizadoras, que analizan el proceso de aprendizaje, como resultado de la interacción

múltiple y emergen algunos autores, aportando cada uno desde su concepción.

Gardner (1999) habla del aprendizaje, según la inteligencia que más haya desarrollado la persona. Todos los seres humanos cuentan con ocho inteligencias, desarrollándolas todas, pero en diferentes grados, según el contexto del proceso de formación, contando así con: la inteligencia lingüística, lógico matemática, corporal kinestésica, musical, espacial, naturalista, interpersonal y, la inteligencia intrapersonal, que permiten resolver problemas o hacer manifestaciones culturales en su cotidianidad.

**Evaluación**

La palabra 'evaluación' ha sido siempre inherente a la educación y, así como la educación tiene su historia, la evaluación también ha tenido su causa de cambio conceptual y procedimental a la luz escolar, porque acompaña el desarrollo del proceso educativo y da cuenta del estado de aprendizaje con respecto a los objetivos propuestos. La evaluación es un proceso holístico e integral que comprende el aprendizaje y fortalece la reflexión pedagógica, teniendo en cuenta la interacción activa entre el estudiante, docente, conocimiento y contexto, con el objeto de responder a las necesidades del entorno.

Haciendo una mirada a la evaluación, desde la forma como se presenta en el ámbito escolar, se puede hacer muchas reflexiones y todas aportarían algo para su mejoramiento, porque desde los centros educativos, la evaluación sigue siendo para muchos docentes, una herramienta de poder, utilizada para controlar, excluir y atormentar a los estudiantes, sin darle el verdadero sentido que tiene en el proceso formativo. A partir de las reflexiones que algunos autores interesados en cambiar el verdadero sentido de la evaluación desde la parte formativa del estudiante y las concepciones de la evaluación tradicional, también se ha hecho aportes y reformas constructivistas al concepto y práctica, como punto que fortalece, regula y mejora el proceso de enseñanza y aprendizaje.

**Evaluación formativa**

Michael Scriven (1967, citado por Martínez, 2012) introdujo el concepto de 'Evaluación Formativa', donde se refería a las actividades que el docente realizaba para adaptar y mejorar las estrategias en los procesos de enseñanza y aprendizaje y, de esta manera, poder ayudar a mejorar las dificultades y necesidades identificadas en los estudiantes. Scriven realizó un paralelo entre la evaluación sumativa y la evaluación formativa; la primera centra su atención en el resultado final y la segunda, en el proceso que se lleva a cabo en el procedimiento de enseñanza y aprendizaje, donde se permite recolectar información del estado en el que se encuentran los estudiantes; al mismo tiempo, permite evaluar la actividad de enseñanza propuesta por el mismo docente.

La evaluación formativa se caracteriza por definir el proceso de aprendizaje en un amplio proceso de construcción, donde se pone como guía, las actividades que se propone en la escuela; pero, en el caso de que el estudiante no aprenda, no se puede juzgar que es porque no estudia o no posee las capacidades mínimas para aprender, sino que también puede ser porque las actividades que se le propone no cubren sus necesidades de aprendizaje.

Para Santos Guerra (1993), la evaluación es un proceso de diálogo, comprensión y mejora, que debe tener unas características (positivas), evitando unas carencias y disfunciones. Álvarez y González (2003) definen la evaluación formativa, como aquella "puesta al servicio de quien aprende; aquella que ayuda a crecer y a desarrollarse intelectual, afectiva, moral y socialmente al sujeto" (p. 116).

Pérez y López (citados por Monreal, Cortón y Carablas, 2015) entienden la evaluación formativa como: "todo proceso de constatación, valoración y toma de decisiones, cuya finalidad es optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje que tiene lugar, desde una perspectiva humanizadora y no, como mero fin calificador" (p. 39).

**Teoría icónica**

Antes de hablar del concepto de iconología, es necesario hablar de qué es semiótica, haciéndolo inicialmente a partir del significado del diccionario de la DRAE, que la describe como el estudio de los signos en la vida social. En esto interviene Umberto Eco (2013), cuando opina que las imágenes están situadas en las fronteras de la semiótica.

Así mismo, la iconología se ocupa del origen, transmisión y significado profundo de las imágenes, porque es el grado último que permite comprender la imagen; el soporte es la iconografía. No hay iconología sin iconografía. La diferencia esencial es que la iconología se contempla como un hecho histórico global, de suerte que reclama para su entendimiento, todos los elementos que componen el tejido del pasado. Por eso la iconología, más que rama de la historia del arte, lo es de la cultura y del pensamiento.

Respecto al código icónico, Eco (1978) sostiene que los códigos reproducen algunas condiciones de la percepción del objeto, una vez seleccionadas por medio de códigos de reconocimientos y anotadas por medio de convenciones gráficas. En realidad, lo

icónico es una cuestión de grados, pero las unidades permanentes han de comunicarse; por tanto, existe un código icónico que establece la equivalencia entre un signo gráfico determinado y una unidad pertinente del código de reconocimiento.

El doctor Tanius Karam (s.f.) hace una asociación de los dos conceptos al interpretar por semiótica de la imagen, el estudio del signo icónico y los procesos de sentido-significación a partir de la imagen. El estudio de la imagen y las comunicaciones visuales, en realidad desborda lo estrictamente pictórico o visual, como pueden ser los análisis de colores, formas, íconos y composición, para dar paso a los elementos históricos y socio-antropológicos que forman parte de la semiótica de la imagen.

Éste es un tema realmente amplio, ya que la cultura social reconoce la imagen como símbolo representativo desde varios sistemas de grupos, como el político, religioso, educativo y, sobre todo, en los medios de comunicación; de allí, la semiótica estudia cómo se puede representar ciertos procesos sociales, la relación que puede tener la imagen (estética) con la parte social (cultural) y, por lo tanto, no se analiza únicamente los códigos visuales sino cómo estos pueden representar e incluirse en la sociedad y la interpretación que las personas les den.

De esta manera, encontramos a Eco (1978), definiéndolo así:

> […] los signos icónicos no poseen las propiedades del objeto representado, sino que reproducen algunas condiciones de la percepción común, basándose en códigos perceptivos normales y seleccionando los estímulos que -con exclusión de otros- permiten construir una estructura perceptiva que, fundada en códigos de experiencia adquirida, tengan el mismo significado. (p. 192)

La semiótica muestra cómo las cosas son convertidas en signos que, a su vez, tienen un significado; pero, no solo se limita a mostrar el significado de los signos y a cómo éstos adquieren significado, sino como se interrelacionan con el contexto en el que se encuentran. Karam (s.f.) dice: "la semiosis es un fenómeno operativo contextualizado, en el cual los diversos sistemas de significaciones transmiten sentidos, desde el lenguaje verbal al no verbal, pasando por los lenguajes audiovisuales, hasta las más modernas comunicaciones virtuales" (p. 3).

Las reglas mediante las cuales los grupos confieren ciertos significados a los signos, cambian; por ello, no pueden ser estudiadas por separado de sus contextos (tanto de producción como de interpretación). Según Eco (1978), en cierto sentido, el movimiento semiótico intenta demostrar que todo mensaje reposa en una convención, "porque solamente reconociéndola puede explicarse los mecanismos de funcionamiento de los signos en la vida social y cultural" (p. 243).

Es el mismo Eco (1978), quien recoge al respecto,

> La distinción entre códigos potentes (como la lengua), muy potentes (como el alfabeto Morse) o códigos débiles y mal definidos que mudan continuamente y en el que las variantes facultativas prevalecen sobre los rasgos pertinentes (como sería el caso de la imagen). (p. 202)

**La imagen como texto**

Toda lengua es un sistema de signos (una semiótica) y, todo texto es una secuencia de signos que producen sentido. El texto, como cuerpo semiótico orgánico y coherente es, a la vez, premisa y guía del intercambio comunicativo ya que en él los enunciados son actualizados en relaciones recíprocas (sintácticas) y en estructuras orientadas a la construcción de un sentido.

El texto es, por tanto, un conjunto de procedimientos y estrategias que constituyen un discurso de carácter pragmático y, en consecuencia, el texto visual será una mediación sintáctico-semántica de naturaleza gráfica que connota y denota significaciones a través de un plano expresivo o significante, integrado por signos básicos no verbales -punto, línea, contorno, dirección, luz, tono o contraste, textura, color, movimiento, dimensión, escala, plano, entre otros aspectos, y de una sintaxis precisa que los articula.

Por lo tanto, un texto icónico se considera coherente desde una perspectiva pragmática, si contiene valores perceptivos y semánticos que permitan la decodificación -la lectura- por parte del destinatario. Ahora bien, esa lectura será competente, si no se atiene únicamente a identificar de forma semántica el mensaje visual (lo que vemos), sino que permite analizar la disposición formal de ese mensaje en el nivel de la expresión gráfica y, de comprender las presuposiciones e intereses puestos en juego por el autor en esa propuesta icónica. Como señala Vilches (1986, citado por Lomas, 1996):

> Toda lectura visual no es otra cosa que buscar una clave, un tópico o una estructura que permite establecer la correlación entre el aspecto formal y sistemático de una expresión o estructura superficial con un aspecto formal y sistemático de contenido o estructura profunda. (párr. 30).

Además, Eco (1978) plantea que, para la conformación de los semas icónicos se requiere, en primera instancia, que la cultura defina objetos

reconocibles, basándose en algunas características destacables o rasgos de reconocimiento (visuales), con el objetivo de proporcionar un significado en común, para identificar los elementos de un objeto. En segunda instancia, que se establezca que, a ciertos artificios gráficos les correspondan algunas de estas propiedades y que ciertos rasgos de reconocimiento del objeto se han de reproducir absolutamente, para poder reconocer el propio objeto; por último, hace énfasis en que la convención fije las modalidades de producción de la correspondencia perceptible entre rasgos de reconocimiento y rasgos gráficos, para interpretar y comprender la lectura del objeto gráfico.

## 4. Metodología

El enfoque de investigación que se empleó para este estudio fue mixto (cualitativo y cuantitativo) porque, a través de esta técnica y disciplina, se pudo recoger y describir aspectos necesarios como: detalles de situaciones, personas e interacciones, obteniendo información adecuada, optimizando así logros y metas de estudio, mediante una prueba objetiva pre-post, fotografías y registro de observaciones.

Según Hernández-Sampieri y Mendoza (2018):

> Los métodos mixtos representan un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación e implica la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunta, para realizar inferencias producto de toda la información recaba (metainferencias) y lograr un mayor entendimiento del fenómeno bajo estudio. (p. 546)

Chen (2006, citado por Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018), define los estudios mixtos como:

> Una integración sistemática de los métodos cuantitativo y cualitativo en un solo estudio con el fin de obtener una 'fotografía' más completa del fenómeno, y señala que éstos pueden ser conjuntados de tal manera que las aproximaciones cuantitativas y cualitativas conserven sus estructuras y procedimientos originales ('forma pura de los métodos mixtos'); o bien, que dichos métodos pueden ser adaptados, alterados o sintetizados para efectuar la investigación y lidiar con los costos del estudio ('forma modificada de los métodos mixtos'). (p. 546)

Por lo tanto, la investigación de esta ponencia es mixta, porque por medio del concepto cuantitativo se representa la aplicación de una prueba objetiva pre-post que se llevó a cabo para conocer el estado de conocimientos sobre el texto icónico que tenían los estudiantes del grado undécimo de la IEM José Eustasio Rivera. Y, es cualitativa, porque se utilizó el diario de campo como instrumento investigativo de apoyo donde se describió el proceso de intervención y también se tomó un registro fotográfico que evidenció la evolución del proceso de aprendizaje del texto icónico.

### Diseño y tipo de investigación

El diseño metodológico de la investigación fue no experimental de corte transversal y de tipo descriptivo, porque se concentra en la descripción cuantitativa y cualitativa (mixta), de las variables que se intervendrá en el proyecto, para recoger la información idónea, analizarla e interpretarla y así, juzgar los planteamientos que se realiza en la investigación.

Dankhe (1986, citado por Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018) explica que los estudios descriptivos buscan especificar las propiedades importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que sea sometido a un análisis, pues miden y evalúan diversos aspectos, dimensiones o componentes del fenómeno o fenómenos a investigar. También plantea que el propósito de los estudios investigativos de tipo descriptivo desde el punto de vista científico, es medir; es decir, que en un estudio descriptivo se selecciona una serie de cuestiones y se mide cada una de ellas independientemente, para así describir las variables que la investigación relaciona.

Hernández-Sampieri y Mendoza (2018) manifiestan que el tipo de investigación descriptivo tiene como propósito, describir situaciones y eventos; en otras palabras, mencionar cómo es y cómo se manifiesta un determinado fenómeno. Para nuestro caso, fue describir la evolución del proceso de aprendizaje de los estudiantes de undécimo grado con el texto icónico en la intervención de una estrategia denominada 'Evaluación formativa'.

### Propuesta investigativa

Para el desarrollo de este proyecto investigativo se requirió tiempo, disposición, dedicación, comunicación y mucha creatividad. Después de acordar las imágenes que iban en el boceto, se procedió a medir y disponer el espacio en la pared, aplicar una base de color blanca, delinear con cinta de enmascarar el marco del mural y realizar con lápiz los signos icónicos ya creados, discutidos y acordados por el grupo.

**Figuras 1**

*Preparando el terreno*

La evaluación formativa permitió adelantar procesos de integración social, pues al desarrollar la actividad de los murales en el tiempo de la jornada académica y en contra jornada, la comunicación afloró en pro del mismo proceso de aprendizaje acerca del texto icónico, porque al participar del mismo tiempo y espacio, se compartía pensamientos, sentimientos, gustos por la música y, parte de la misma vida con cada uno de los estudiantes, algo que por lo general no se hace en clase.

**Figuras 2**

*Aplicando lo aprendido*

El proceso sobre la creación de textos icónicos finalizó con éxito por parte de los estudiantes, quienes lograron representar sus ideas, gustos, experiencias, nociones y, a través de los murales, pudieron manifestar sus inquietudes sobre la concepción del contexto del cual hacen parte. Se observó que la estrategia que se empleó para llevar a cabo esta innovadora propuesta originó en ellos una buena integración, motivación, responsabilidad, respeto e interacción para compartir y trabajar en equipo.

**Figuras 3**

*Toques finales*

El desarrollo de esta propuesta pedagógica fue muy importante para fortalecer los procesos de producción icónica, además de la interacción significativa que permitió el intercambio de saberes en la construcción de un texto pensado conforme a las necesidades contextuales del entorno. Por un lado, los estudiantes resaltaron las costumbres ancestrales de nuestros abuelos y la cultura huilense. Por otro lado, crearon un mural pensado en la paz que necesita una comunidad para poder alimentar sus sueños y avanzar hacia un nuevo camino que transforme el pensamiento del hombre a través del respeto por la vida. Esta actividad fue fundamental para los objetivos planteados en esta investigación, dado que aporta de manera idónea a una necesidad que presentan la comunidad y el contexto educativo.

**Figura 4**

*Mural de la Huilensidad*

**Figura 5**

*Mural de la Paz*

## 5. Conclusiones

En este apartado de la investigación se efectúa un recorrido secuencial frente a las funciones que ostentaron los objetivos específicos, para alcanzar el objetivo general de este proceso investigativo. A continuación, se menciona las características que se presentó en el seguimiento a las actividades realizadas para diligenciar y alcanzar lo propuesto:

Teniendo en cuenta el orden ascendente de los objetivos, se hace mención al primero, referente a cómo se diagnosticó el estado de los conocimientos con texto icónico en los estudiantes; para ello se diseñó una prueba objetiva que fue puesta a consideración por expertos (docentes) en el área de Lengua Castellana, Humanidades y, Literatura, para validar y fiabilizar la información, tanto de contenido como de forma, expuesta en la prueba.

Los evaluadores hicieron algunas sugerencias de cambio de pregunta y, entre otras, una reformulación de las mismas; por lo tanto, se hizo los cambios respectivos y se volvió a enviar a los docentes expertos en el tema, para confirmar las correcciones realizadas. Seguidamente, se efectuó la aplicación de la prueba objetiva y se recogió los datos para así, obtener el diagnóstico del estado del conocimiento con texto icónico en los estudiantes de la muestra.

Después de reconocer el diagnóstico, se puso en práctica la estrategia de evaluación formativa con el texto icónico; para ello se procedió a desarrollar una serie de actividades como: conversatorio, mesa redonda, socialización, trabajo en equipo, con las que se sustentó la parte teórica y se creó el concepto grupal acerca del texto icónico con los estudiantes del grado 11-2 y, finalmente, se efectuó la última actividad de creación de murales, que consistió en poner en práctica la teoría desarrollada.

Y, fue la evaluación formativa la que acompañó el avance en cada proceso de las actividades planteadas, donde se permitió al estudiante participar de forma activa, crear, borrar, compartir, escuchar, debatir, criticar, en la apropiación de su propio aprendizaje acerca del texto icónico. La evaluación formativa, siendo tan amplia, se puntualizó en ser la propia estrategia, como lo dicen Rivas y Turull (2005); la estrategia es el componente amplio de operaciones ejecutado en un orden, para organizar el aprendizaje, donde la evaluación formativa evaluó, desde una perspectiva más amplia y sincera, el mismo proceso, para así lograr una caracterización real del aprendizaje con texto icónico en los estudiantes.

Posteriormente, se puede finalizar con la descripción del tercer objetivo, el cual consistió en evaluar los resultados de la estrategia de evaluación formativa con el proceso de aprendizaje en el texto icónico. Y, para evidenciar los resultados en el desarrollo de la misma evaluación, se procedió a aplicar por segunda vez la prueba objetiva (prueba-post), a los estudiantes del grado 11-2, la cual conservaba el mismo contenido, con el fin de apreciar por segunda vez, su percepción frente a los cuestionamientos de la prueba acerca del texto icónico.

Fue en el segundo momento, a partir de los resultados de la aplicación de la prueba objetiva, que se pudo evidenciar que los estudiantes tuvieron un cambio respecto a su estado en el aprendizaje frente a la temática de texto icónico, porque al realizar el análisis y la contrastación de los datos del primer momento frente a los del segundo (prueba pre - post ), el porcentaje de los estudiantes que habían marcado la opción correcta aumentó en todos los interrogantes, haciéndose favorable la estrategia para el aprendizaje de la temática en el grupo.

Por otro lado, la participación de los estudiantes fue activa, haciendo que las actividades planteadas fueran exitosas, con el fin de desarrollar la temática propuesta, para que se llevara a cabo de forma pertinente al grupo, ya que surgieron modificaciones por sugerencias o propuestas de algunos de ellos, pero siempre guardando la intención del objetivo en la actividad de la clase.

Y fue la misma evaluación formativa la que permitió realizar modificaciones en las actividades planteadas, en las cuales los estudiantes eran el eje fundamental, para que alcanzaran a desarrollarse

intelectual, afectiva, moral y socialmente. Este desarrollo intelectual se dio porque mejoraron su nivel académico según la prueba pre – post. En la parte afectiva compartieron su forma de pensar frente a una temática específica y sus gustos musicales, porque a la hora de pintar, escuchaban diferentes tipos de canciones; debatieron opiniones frente al mural, sus colores, formas y contenido, hasta historias de su vida personal con sus pares y docentes, de una forma poco casual a la que habían venido compartiendo. Y, moral y socialmente, ya que la actividad de los murales se desarrolló con el fin de poner en práctica lo aprendido, pero, al mismo tiempo, sirvió para dejar huella en los mismos actores y las personas que pudieron observar el desarrollo del proceso de creación; y, por supuesto de forma estética, para embellecer la Institución Educativa, que nos acogió por algún tiempo.

Por último, hay que resaltar que todo proceso que se desarrolla con base en las necesidades de los discentes y, contextualizando el conocimiento conforme al ambiente escolar, es la forma más adecuada para apoyar y orientar los procesos educativos, con el objetivo de alcanzar las metas que se establece a nivel institucional, nacional e internacional. Además, este proceso investigativo que se abarcó desde un enfoque mixto, es un aporte más que genera conocimiento y abre el debate sobre un tema que actualmente está en auge: la **evaluación formativa**.

## Referencias


Álvarez, C. y González, E. (2003). *Lecciones de didáctica general*. Cooperativa Editorial Magisterio.

Ausubel, D.P. (1963). *The psychology of meaningful verbal learning*. Grune and Stratton Editorial.

Eco, U. (1978). *La estructura ausente: Introducción a la Semiótica*. Editorial Lumen.

Eco, U. (2013). Concepto sobre lo icónico. daparapromocion7.blogspot.com.co/2013/04/umberto-eco-concepto-sobre-lo-iconico_22.html

Gardner, H. (1999). Who owns intelligence? *The Athantic Monthly*, 67-76.

Hernández-Sampieri, R. y Mendoza, C.P. (2018). *Metodología de la Investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Editorial Mc Graw Hill Education.

Karam, T. (s.f.). Introducción a la semiótica de la imagen. https://incom.uab.cat/portalcom/wp-content/uploads/2020/01/23_esp.pdf

Lomas, C. (1996). La imagen. Instrucciones de uso para un itinerario de la mirada. *Signos, Teoría y Práctica de la Educación,* (1), 14-25.

Martínez, F. (2012). La evaluación formativa del aprendizaje en el aula en la bibliografía en inglés y francés. Revisión de literatura. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 17*(54), 849-875.

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (1998). Lineamientos curriculares. Lengua Castellana. http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/article-89869.html

Monreal, I.M., Cortón, M.O. y Carablas, D. (2015). La evaluación formativa en la enseñanza universitaria: un estudio comparativo entre los estudiantes de dos asignaturas de educación musical de la Facultad de Educación de Segovia. *@Revista de innovació educativa,* (15), 38-45. https://doi.org/10.7203/attic.15.4169

Pavlov, I.P. (1902). *The work of the digestive glands*. Griffin Editorial.

Piaget, J. (1947). *La psicología de la inteligencia*. Editorial Psique.

Rivas, A. y Turull, C. (2005). *La enseñanza de la ciencia en los niveles elemental y secundario*. Interamerican University of Puerto Rico.

Santos Guerra, M.A. (1993). *La evaluación, un proceso de diálogo. Comprensión y mejora*. Editorial Aljibe.

Vielma, E. y Salas, M.L. (2000). Aportes de las teorías de Vygotsky, Piaget, Bandura y Bruner. Paralelismo en sus posiciones en relación con el desarrollo. *Educere, 3*(9), 30-37.

# El aporte del método Pólya en la resolución de problemas matemáticos

**Lucía Nathaly Sánchez Cuastumal**[1]

**Yanet del Socorro Valverde Riascos**[2]

**Resumen**

El siguiente artículo es el resultado de una investigación cualitativa de tipo investigación acción, donde se planteó la siguiente pregunta: ¿Cuál es el aporte del método heurístico de George Pólya en la resolución de problemas matemáticos con operaciones combinadas? Dar respuesta a este interrogante permitió identificar las categorías de análisis de la resolución de problemas matemáticos con operaciones combinadas, particularmente en estudiantes de grado sexto de la Institución Educativa San Luis Gonzaga del municipio de Túquerres. Se analizó e interpretó las realidades de las acciones humanas de acuerdo con la problemática planteada, sin fragmentarlas, tomándolas enteras, en su totalidad, en su conjunto, lo cual convierte al enfoque, en holístico. Es un enfoque inductivo, pues se construye categorías e interpretaciones a partir del lugar del estudio y no con base en teorías previas.

Según esto, los problemas son la fuente y criterio de verdad de los conocimientos para el niño; en un primer momento fue valiosa la exploración del problema con los estudiantes, buscando reflexionar teóricamente el aporte del método, no solo para la educación, sino para los diferentes ámbitos del conocimiento y el desarrollo de procesos de enseñanza y aprendizaje de las matemáticas.

*Palabras clave:* Estrategias didácticas; procesos matemáticos; resolución de problemas; rol del estudiante; rol del maestro.

[1]Magíster en Pedagogía, Universidad Mariana. Licenciada en Matemáticas, Universidad de Nariño. San Juan de Pasto, Nariño, Colombia. Correo electrónico: n-tha@hotmail.com

[2]Candidata a Doctora en Educación, Universidad de Baja California, México. Magíster en Pedagogía, Especialista en Pedagogía, Licenciada en Matemática Creativa e Informática, Universidad Mariana. Docente Investigadora Facultad de Educación, Universidad Mariana. San Juan de Pasto, Nariño, Colombia. Asesora del trabajo de investigación. Correo electrónico: yvalverde@umariana.edu.co

# The contribution of the Pólya method in the resolution of mathematical problems

**Abstract**

The following article is the result of a qualitative research action that proposed the following question: what is the contribution of George Pólya's heuristic method in solving mathematical problems with combined operations? whose answer allowed us to identify the categories of analysis for solving mathematical problems with combined operations, especially among sixth-grade students at San Luis Gonzaga Educational Institution in Túquerres, Nariño. In the study, human actions were analyzed and interpreted according to the problem presented, without any fragmentation, interpreting them in their entirety, as a whole, which makes the approach, holistic. It is an inductive approach, due to the classifications and interpretations are built from the place under study and not based on previous theories.

According to this, the problems are the source and criteria of the truth of knowledge for the child. At first, the exploration with the students was valuable in which it was theoretically considered the method contribution, not only for education but also in the different fields of knowledge and the development of mathematics teaching and learning processes.

*Keywords:* Didactic strategies; mathematical processes; problem solving; teacher's role; student's role.

# A contribuição do método Pólya na resolução de problemas matemáticos

**Resumo**

O artigo a seguir é resultado de uma pesquisa qualitativa que propôs o seguinte questionamento: qual a contribuição do método heurístico de George Pólya na solução de problemas matemáticos com operações combinadas? Cuja resposta nos permitiu identificar as categorias de análise para a solução de problemas matemáticos com operações combinadas, especialmente entre os alunos da sexta série da Instituição de Ensino San Luis Gonzaga em Túquerres, Nariño. No estudo, as ações humanas foram analisadas e interpretadas de acordo com o problema apresentado, sem qualquer fragmentação, interpretando-as na sua totalidade, como um todo, o que torna a abordagem, holística. É uma abordagem indutiva; as classificações e interpretações são construídas a partir do local em estudo e não com base em teorias anteriores.

Segundo apresentado, os problemas são fonte e critério de verdade do conhecimento para a criança; em um primeiro momento foi valiosa a exploração do problema com os estudantes, onde se buscou refletir teoricamente a contribuição do método, não só para a educação como também nos diferentes âmbitos do conhecimento e do desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem da matemática.

*Palavras-chave:* Estratégias didáticas; processos matemáticos; resolução de problemas; papel do professor; papel do aluno.

## 1. Introducción

La investigación toma valor, ya que se trabaja sobre problemáticas sustantivas, entendiendo que:

> Emerge del análisis concreto de un sector de la realidad social o cultural (…) y no a partir de conceptualizaciones previas realizadas desde algunas de las disciplinas ocupadas del estudio de lo humano, abordando así un sector de la realidad humana 'no documentado'. (Sandoval, 1996, p. 115)

El uso y la aplicación del método heurístico de George Pólya en la resolucion de problemas en la Institución Educativa (IE) San Luis Gonzaga del municipio de Túquerres, se realizó para buscar soluciones a las falencias evidenciadas en los estudiantes, al momento de resolver un problema. Esta investigación es novedosa y de actualidad, porque aun cuando ya existen investigaciones sobre la resolucion de problemas enfatizadas en hacer que los estudiantes lleguen a la respuesta del problema, se deja de lado el proceso que los llevó a ese resultado. Por lo tanto, este estudio busca promover que el estudiante sea consciente de este proceso y se motive por descubrir, saber hacer uso de conocimientos previos, que busque tanto la generalización como la particularización de los problemas, ya que en aritmética y en matemáticas, no se trata ya de enseñar un concepto, un algoritmo o una estrategia didáctica de resolución como primer paso del aprendizaje (aun estando inmersos en una situación problema), sino más bien, de hacer una inversión: utilizar como instrumentos de resolución, los saberes que poseen los estudiantes y, a partir de su utilización como instrumento, proceder a su ampliación, enriquecimeinto y formalización como conocimiento matemático.

Las estrategias heurísticas aportan en los estudiantes un empoderamiento de su proceso formativo, logrando superar las falencias o escasos usos de estrategias matemáticas para la resolucion de problemas, convirtiéndolos en seres capaces de desarrollar cualquier actividad curricular de matemáticas, pues la resolucion de problemas matemáticos se puede considerar como el principal eje organizador del currículo de matemáticas (Ministerio de Educación Nacional, MEN, 2006). Esto los llevará a que mejoren en las diversas asignaturas, pues como ya se planteó, la resolucion de problemas matemáticos permite asumir un rol crítico y curioso frente a cualquier tema que se trabaje, ya que para las ciencias de la educación, la resolución de problemas es importante desde su enseñanza y aprendizaje, considerándose como meta relevante para la educación de los estudiantes.

De esta manera, la institución se beneficia, en tanto hace uso y aplicación de una estrategia que no se ha trabajado anteriormente y cuya utilidad dará resultados al momento de presentar las diversas pruebas de Estado; además, se hará entrega de una estrategia didáctica que orientará a los docentes al momento de realizar las clases. Lo interesante de la investigación radica en que se presenta prácticas pedagógicas innovadoras que son de gran utilidad para el docente y el estudiante en cuanto a los procesos de enseñanza-aprendizaje. Estas prácticas despiertan la curiosidad, generan interés por resolver problemas, enseñan a pensar de forma lógica, a saber utilizar sus conocimientos previos, como tarea central para el maestro, que se deriva de este enfoque y que permitirá conocer los saberes con que cuentan los estudiantes al iniciar la clase; es decir, permiten poner en marcha sus saberes, con el propósito de que afloren los conocimientos pertinentes.

Lo anterior se convirtió en un motivo más que suficiente para focalizar la investigación en este ámbito. En un primer momento, se analizó los factores pedagógicos asociados a la resolución de problemas con operaciones combinadas; igualmente, se determinó el rendimiento académico de los estudiantes antes, durante y después del uso y, la aplicación de la estrategia didáctica basada en el método Pólya, evaluando así mismo, su efectividad.

## 2. Desarrollo

### Resolución de problemas

El Diccionario de la Real Academia Española (RAE, 2001) presenta los términos: **resolución** y **problema** como términos multisemánticos; es decir, que admiten diversas definiciones, por lo cual, el presente estudio sobre las diferentes acepciones que ofrece este diccionario, considera la **resolución** como la "acción y efecto de resolver y resolverse". Por otra parte, para plantear la definición de lo que significa un **problema**, a continuación, se presenta un acercamiento de diferentes autores al concepto de este término.

En palabras de Friedman (1995), un problema "consiste en alguna exigencia o requerimiento o pregunta para lo cual se necesita encontrar la respuesta apoyándose en y tomando en cuenta las condiciones señaladas en el problema" (p. 13). Para cumplir con la definición de un problema propone estudiarlo detenidamente y luego, establecer muy minuciosamente tanto los requerimientos como las condiciones sobre las cuales se debe partir para responder al problema.

Vila (como se citó en Gómez, 2010) considera que un problema es:

> Una situación que plantea una cuestión matemática, cuyo método de solución no es inmediatamente accesible al sujeto que intenta responderla, porque no dispone de un algoritmo que relacione los datos y las incógnitas o los datos y las conclusiones y debe, por tanto, buscar, investigar, relacionar, implicar sus afectos, etc., para hacer frente a una situación nueva. (p. 15)

Es vital considerar que un problema no es accesible de manera inmediata; para no caer en el error de considerar a un ejercicio como problema, Gómez (2010) presenta las definiciones dadas por Vila sobre la diferencia entre estos dos términos, quien considera un ejercicio, como una tarea que demuestra de forma inmediata en qué consiste la cuestión y el modo de resolverla; y un problema, algo que no se sabe a primera vista como atacarlo y resolverlo y que, en ocasiones, no se evidencia claramente en qué consiste.

Rosa (como se citó en Mamani y Villalta, 2017) presenta la comparación entre problema matemático y ejercicios de aplicación (ver Tabla 1).

**Tabla 1**

*Problemas matemáticos vs. ejercicios de aplicación*

| Problema matemático | Ejercicios de aplicación |
|---|---|
| El individuo se ve expuesto ante una dificultad para la que no tiene un remedio inmediato. | Puede resolverse con la aplicación directa de un procedimiento previamente adquirido. |
| El individuo se implica en su solución. | La aplicación rutinaria de algoritmos no despierta el interés del individuo. |
| Requiere utilizar de modo estratégico los procedimientos previamente conocidos. | Requiere la mera aplicación de técnicas automatizadas que son necesarias y suficientes. |
| Plantea al individuo una demanda cognitiva de alto nivel. | Plantea al individuo una demanda cognitiva de bajo nivel. |
| La información relevante es una pieza clave en la resolución de problemas. | El individuo no precisa discernir la información relevante de lo irrelevante, porque toda la información es necesaria para la solución. |

Fuente: Mamani y Villalta (2017).

Berenguer (citado por Villalobos, 2008) considera que un problema matemático es:

> Una situación matemática que contempla tres elementos: objetos, características de esos objetos y relaciones entre ellos, agrupados en dos componentes: con condiciones y exigencias relativas a esos elementos; y, que motiva en el resolutor, la necesidad de dar respuesta a las exigencias o interrogantes. (p. 39)

El presente estudio adopta la postura de Gómez (2010) y considera a un problema matemático, como una situación que plantea una cuestión matemática cuyo enunciado es significativo para el

estudiante a quien le ha sido planteado, lo cual supone la puesta en práctica de su voluntad al momento de intentar resolverlo, después de haberlo conocido o estudiado. Además, el método de solución no ha de saltar a la vista del estudiante.

La presente investigación centra su interés en la resolución de problemas matemáticos y la enseñanza de la matemática a través de estos, comprendiendo la resolución de problemas, en palabras de Pólya (citado por Villalobos, 2008), como "la búsqueda consciente, con alguna acción apropiada, para lograr una meta claramente concebida pero no inmediata de alcanzar" (p. 38). En palabras de Pólya, es hacer un descubrimiento donde se pone a prueba la curiosidad, que induce a poner en juego las facultades inventivas; si lo resuelve por sus propios medios, experimenta la tensión y el encanto del descubrimiento y el goce del triunfo.

A continuación, se presenta algunas estrategias didácticas que permiten o brindan al estudiante y al docente, un método para resolver problemas que tienen por objetivo inicial, captar la atención de los estudiantes y, posteriormente, permitirles desarrollar una actividad reflexiva en la resolución de un determinado problema.

**Estrategias didácticas para la resolución de problemas**

En el mundo actual, el docente debe asumir el papel de facilitador del conocimiento, promoviendo en el estudiante la construcción de su aprendizaje, convirtiéndose así en el punto clave del proceso de enseñanza-aprendizaje; por ende, su misión es captar la atención del estudiante y permitirle desarrollar una acción reflexiva en la resolución de un determinado problema; esto requiere que reflexione sobre cómo debe desarrollar sus clases, a partir de una manera llamativa, creativa, independiente y, sobre todo, responsable en cuanto a las situaciones de la vida, para lograr así un verdadero aprendizaje en sus estudiantes (Ruiz, 2017).

Por lo general, los problemas de matemáticas no pueden ser desarrollados a simple vista, hecho que permite el avance del pensamiento crítico en el estudiante. De acuerdo con los psicólogos, el proceso de resolución de problemas es un intento de encontrar la relación que existe entre una situación problémica con otra, llevando a los estudiantes a una comprensión estructural (Mamani y Villalta, 2017).

Para llegar a resolver un problema matemático, es necesario utilizar estrategias didácticas que permitan buscar, ejecutar y solucionar el problema. Dentro de la diversidad de ellas, la presente investigación centra la atención en la estrategia heurística de George Pólya, que se describe a continuación:

**Método heurístico de George Pólya**

George Pólya nació el 13 de diciembre de 1887 en Budapest, Hungría y murió el 7 de septiembre de 1985 en Palo Alto, California, Estados Unidos. Su teoría está basada en el estudio del método heurístico en la resolución de problemas matemáticos.

Pólya (citado por Ruiz, 2017) hizo la inclusión del término 'heurística', para detallar la facultad y la aptitud de hallar la solución de problemas. Dicho en otras palabras, la heurística alude a las estrategias generales que dan o indican las posibles vías a seguir para alcanzar la solución de los problemas matemáticos.

Atocha (como se citó en Ruiz, 2017) menciona que el vocablo 'heurístico' se puede utilizar como sustantivo y adjetivo. Cuando se toma como sustantivo, se entiende como la ciencia del descubrimiento y, si se considera como adjetivo, se adopta como estrategia heurística, reglas heurísticas, silogismos o conclusiones heurísticas. Así, las estrategias heurísticas son consideradas como "los procedimientos principales para buscar los medios matemáticos concretos que se necesita para resolver un problema en sentido amplio y buscar la idea fundamental de solución" (Balderas, 1999, p. 18).

Pólya (citado por Aguilar, 2014) considera el hecho de resolver problemas, como un proceso metódico y procedimental, donde el alumno hace uso de su razonamiento para la búsqueda de una solución a la situación problema. En esta búsqueda de la solución, el estudiante debe elaborar un plan de acción para encontrarla; y es así como, según Pólya, se debería enseñar a resolver problemas. El método de Pólya es una teoría heurística que le enseña a pensar al

estudiante; está conformada por cuatro pasos y preguntas que le orientan en la búsqueda y la exploración de las alternativas de solución que puede darse en un problema. Se considera como un plan eficaz para atacar el problema (Concepción, 2014): "La finalidad del método es que la persona examine y remodele sus propios métodos de pensamiento, de forma sistemática, eliminando obstáculos y llegando a establecer hábitos mentales eficaces; lo que Pólya denominó pensamiento productivo" (p. 32).

A continuación, se describe las etapas de la aplicación del Método de George Pólya (Echenique, como se citó en Concepción, 2014):

**Comprender el problema**

Pólya (citado en Aguilar, 2014) se refiere a este paso, como familiarización o comprensión tanto del texto como de la situación que presenta el problema. Se inicia con el análisis del enunciado, lo cual permitirá comprenderlo en su totalidad, identificando los datos que arroja el problema y lo que debe hacerse con dichos datos. Para actuar de manera adecuada, el estudiante debe responder de manera clara y segura las siguientes preguntas:

- ¿Entiende lo que dice el problema?
- ¿Puede replantear el problema en sus propias palabras?
- ¿Cuáles son los datos?
- ¿Qué datos se pide en el problema que encuentre?
- ¿Qué datos son relevantes y cuáles son irrelevantes?
- ¿Por dónde debe iniciar?
- ¿Hay suficiente información?
- ¿Ya ha resuelto algún problema similar?

**Diseñar un plan**

Concepción (2014) considera que ésta es la parte fundamental del proceso de resolución de problemas; consiste en que, al momento de comprender la situación planteada y teniendo clara la meta a la que se quiere llegar, se elabora un plan buscando llegar a ella. En seguida, se presenta algunas preguntas que puede formular el estudiante por sí solo y, posteriormente el docente, para conocer la elaboración del plan:

- ¿Para qué sirven los datos que aparecen en el enunciado del problema?
- ¿Qué puede calcularse con los datos?
- ¿Qué operaciones se debe utilizar?
- ¿En qué orden se debe proceder?

Dada una respuesta clara a cada uno de estos interrogantes, se debe conocer qué estrategia se va a utilizar. Entre ellas, está el recordar otros problemas similares ya resueltos y considerarlos como punto de partida, realizando comparaciones, conclusiones y, finalmente, generalizaciones. Entre otras, se considera el ensayo y error (conjetura y probar la conjetura), identificar submetas, usar propiedades de los números, etc. Cabe aclarar que, en este paso, el estudiante puede cometer muchos errores y es el docente el encargado de guiarlo. Posteriormente, se puede realizar al estudiante las siguientes preguntas:

- ¿Ha empleado todos los datos?
- ¿Ha hecho uso de todas las condiciones?

**Ejecutar el plan**

Consiste en la puesta en práctica de cada uno de los pasos diseñados en la planificación. En este punto es esencial examinar la exactitud de cada paso y, si llegara a faltar la aplicación de algún punto, se caería en un error. Por lo tanto, el docente debe recalcar la veracidad de cada paso, preguntando cada acción, para tener la certeza de que se está procediendo de forma adecuada, examinando los detalles, uno tras otro, con mucha paciencia, hasta el punto en el que todo esté perfectamente claro. Pólya (como se citó en Aguilar, 2014) considera que en el desarrollo de este proceso es necesario tener en cuenta o dar respuesta a la siguiente pregunta: ¿para qué hacemos esto? Sin embargo, si el camino que se ha considerado para llegar a la meta no lleva a ninguna salida, hay que dejarlo para iniciar otro. En el desarrollo de esta etapa se considera los siguientes aspectos:

- La implementación de la o las estrategias.
- Tiempo adecuado para la solución del problema.
- Si el estudiante comete un error, el docente debe enseñarle que esto no es un fracaso, sino una prueba más para llegar al éxito.

**Mirar hacia atrás**

Pólya (como se citó en Aguilar, 2014) afirma que nunca se puede considerar que se ha terminado por completo un problema, dado que siempre

queda algo pendiente y se puede mejorar la solución o, la comprensión del mismo. Dicho esto, se debe realizar una revisión del proceso, analizando si es correcta o no la forma como se ha buscado llegar a la meta y, reflexionando si se podría llegar de otro modo. Algunos interrogantes que se puede plantear al estudiante son:

- ¿Es correcta su solución?
- ¿Su respuesta cumple con lo que pedía el problema?
- ¿Existirá un procedimiento más sencillo para resolver el problema?
- ¿Ha pensado en una solución más sencilla?

Se propone este método, con el fin de vincular a los estudiantes con los procesos de retroalimentación y, para fortalecer el desarrollo apropiado en cada paso al momento de resolver un problema, convirtiéndose en ayudas que les permiten ser más hábiles, más comprensivos, más lógicos y, además, que trabajen de una forma coherente, ordenada y correcta.

Esto evidencia que la investigación busca que el estudiante tenga una actitud autónoma en el desarrollo de la guía de trabajo, aprendiendo a aprender; sin embargo, es importante que esté acompañado en su proceso de aprendizaje; por ende, se utiliza diversas estrategias didácticas que promuevan ambientes de aprendizaje significativo, como las que se menciona a continuación:

**Instrucción directa.** Su objetivo es proporcionar a los estudiantes, pautas claras sobre cómo hacer un uso correcto de un modelo de resolución de problemas. En la presente investigación se desea que estos usen correctamente el método heurístico de George Pólya. Esta instrucción directa cuenta con las siguientes características, las cuales fueron adaptadas de las mencionadas por Winograd y Hare (como se citó en Universidad Central y Unasur, 2013):

1. Descripción de las características suficientes para que se describa un procedimiento correcto.
2. Exposición de los pasos a seguir para utilizar la estrategia heurística de George Pólya.
3. Análisis de las situaciones donde puede ser útil la estrategia a utilizar.

**Práctica guiada**. En esta parte se busca que los estudiantes practiquen el uso de procedimientos para resolver problemas, donde el nivel de complejidad de los problemas planteados se va incrementando, obligándoles a hacer uso de diversas estrategias en diversos contextos (Universidad Central y Unasur, 2013).

**Aprendizaje cooperativo**. Esta estrategia se desarrollará con el fin de favorecer la discusión entre los estudiantes y el docente, permitiendo que la reflexión sea un punto clave al momento de resolver cada una de las cuatro fases de la estrategia heurística de George Pólya.

**Evaluación de los aprendizajes**

La evaluación es un aspecto que ha estado presente siempre en el mundo educativo, sea como una excusa, como un problema o, como una esperanza (Valverde y Valverde, 2017). Inicialmente, surge la necesidad de aclarar que la evaluación no es un proceso que solo se lleva a cabo dentro del salón de clase, dirigida por el docente hacia el estudiante, relacionada con teorías o conceptos aprendidos (Fajardo, 2016), por cuanto esta forma de lo que se cree es una evaluación, hace caer en el error de que sea de tipo objetiva, la cual tiene una valoración cuantitativa y no cualitativa, buscando, a través de exámenes escritos, medir el conocimiento de los estudiantes, lo cual deja de lado las habilidades alcanzadas.

La evaluación debe tener un proceso continuo y permanente, que permita al docente evidenciar el proceso que se está desarrollando, así como el interés y aprovechamiento que le da el estudiante.

Valverde y Valverde (2017) presentan la evaluación educativa desde diversos ámbitos (ver Tabla 2).

**Tabla 2**

*Tipos de evaluación*

| Tipo de evaluación | Descripción |
|---|---|
| Evaluación del aprendizaje o, referida a la norma o, centrada en la enseñanza | "Tiende a mostrar el nivel general del funcionamiento, más que el dominio de habilidades o destrezas" (Valverde y Valverde, 2017, p. 30). Su objetivo es comparar a los estudiantes realizando la diferenciación entre los rendimientos de los mismos, valorando a cada uno en función del grupo con el cual está trabajando. |
| Evaluación para el aprendizaje | Es constructivista, favoreciendo una conciencia reflexiva en la cual el educando y el educador son generadores de procesos de autoevaluación y autorregulación, permitiendo al primero, reflexionar sobre la importancia de su proceso formativo. |
| Evaluación del desarrollo de las competencias | Se centra en el desempeño real del estudiante, para lo cual se toma evidencias claras, auténticas y confiables con base en el referente o, a los criterios de evaluación. Las evidencias de este tipo de evaluación pueden ser: previas, formativas, de desempeño y de conocimiento. |
| Evaluación alternativa | Esta evaluación pone un especial énfasis en el uso de estrategias y métodos que facilitan la observación directa del trabajo académico que realizan los estudiantes en forma presencial e independiente. |
| Evaluación como aprendizaje | Su finalidad es demostrar que la evaluación no solo es un proceso técnico, sino moral, pues permite favorecer o perjudicar, ya sea a las instituciones o los educandos. |

Fuente: Valverde y Valverde (2017).

De los anteriores tipos de evaluación, la presente investigación toma la evaluación alternativa para realizar el análisis sobre el efecto de la estrategia heurística de George Pólya en los estudiantes de grado sexto. A continuación, se describe este tipo de evaluación de forma más amplia, teniendo en cuenta las consideraciones de Valverde y Valverde (2017).

**Evaluación alternativa.** Este tipo de evaluación surge en contraposición a los enfoques tradicionales de evaluación, los cuales privilegian instrumentos que permiten realizar mediciones de conocimiento, dejando de lado lo que el estudiante ha aprendido. La evaluación alternativa, también considerada legítima o de ejecución, pretende "recopilar evidencias acerca de cómo los estudiantes procesan y completan tareas reales en un tema particular" (Valverde y Valverde, 2017, p. 37); lo cual hace que este tipo de evaluación sea auténtica y, en esa autenticidad, se debe ser coherente con el momento en que se encuentra en el proceso de aprendizaje (Ahumada, citado por Valverde y Valverde, 2017); por ende, la evaluación se centra en tres momentos:

***Inicial (ex ante)***. Este tipo de evaluación se centra en el momento inicial; tiene un carácter diagnóstico; busca identificar los conocimientos previos y, su misión es identificar las necesidades, la selección de unidades de aprendizaje y los contenidos temáticos o problemas a resolver, que se espera que los estudiantes aprendan. Las decisiones de esta parte inicial de la evaluación están basadas en el planteamiento e implementación de estrategias (Valverde y Valverde, 2017). En esta investigación se asume este momento, como la subcategoría de la categoría 'Resolución de problemas', dividiéndola en dos momentos: el primero, centrado en conocer los conocimientos previos que los estudiantes ponen en juego al momento de resolver un problema; y el segundo, alude a esos buenos o malos procedimientos realizados por estos.

***Concurrente***. Apunta al momento procesual; su función general es identificar los conocimientos adquiridos realizando acompañamiento, seguimiento, autorregulación y modificación, con fines de mejora. La evaluación busca en

esta parte, “reunir información oportuna y apropiada para tomar decisiones en relación al mejoramiento de los logros de los estudiantes” (Valverde y Valverde, 2017, p. 38). Así pues, estos están siempre siendo evaluados por parte del docente, quien, a su vez, toma las decisiones que, a su modo de ver, son las apropiadas para el mejoramiento de sus logros; además, debe informar a los estudiantes desde el inicio, cuál será su proceso de aprendizaje, cuáles son sus debilidades o dificultades en el proceso, con el fin de que ellos sean conscientes sobre qué decisiones deben tomar y qué valoraciones desean alcanzar, para poder regular sus procesos. En esta etapa se admite errores, se identifica y corrige (Valverde y Valverde, 2017).

***Momento final (ex post*).** Este momento es en el cual se puede evidenciar los aprendizajes que se adquiere con la estrategia utilizada, pues:

> Tiene un carácter sumativo o de revisar el resultado de los aprendizajes, identificar las conexiones o brechas entre los conocimientos previos y nuevos; su función general es calificar y su función específica es sumativa, calificadora y acreditadora y el tipo de decisión es promoción, reciclaje y asignación de valores o calificaciones. (Valverde y Valverde, 2017, p. 39)

El principal objetivo de la evaluación es ayudar a comprender mejor la evolución de las capacidades y las actitudes que los estudiantes han desarrollado al resolver problemas de operaciones combinadas, para lo cual se tiene en cuenta todas las técnicas e instrumentos utilizados en la investigación.

## 3. Conclusiones

El aporte del método Pólya en la resolución de problemas matemáticos ha llevado a los estudiantes a comprender la importancia de la verificación, pues empezaron a monitorear sus procesos y, con ello, a evaluarlos. Dicha evaluación debe consistir en evaluar tanto los procedimientos aritméticos como el uso adecuado de métodos o estrategias utilizados para la resolución de un problema (MEN, 1998).

Los problemas surgen debido al aprendizaje poco significante que han tenido los estudiantes, lo cual puede presentarse por varios factores, como la enseñanza tradicional, en la cual, según Calvo (2008), el profesor de matemáticas solo utiliza ejercicios y no considera los problemas en el desarrollo de sus clases.

La ausencia de estrategias didácticas para la resolución de problemas se convierte en otro aspecto fundamental, cuando el estudiante se enfrenta a la resolución de problemas, pues su desconocimiento le impide actuar ante los mismos.

El papel del docente será, en buena medida, el de ayudar a los estudiantes a traducir las estrategias didácticas y conceptualizaciones al lenguaje matemático formal, partiendo del saber previo, una vez descontextualizado, reflexionado y enriquecido, para que se convierta en un objeto de conocimiento que toma lugar en el edificio del saber organizado.

Enseñar aritmética es, fundamentalmente, poner en situación de resolver problemas; es ampliar las concepciones de los niños; es, también, enriquecer y formalizar los saberes que construyen.

La evaluación tiene un objetivo fundamental: retroalimentar el proceso de enseñanza y aprendizaje; esto significa que los datos que se obtiene de la evaluación, son insumos valiosos para quienes intervienen en dichos procesos (docentes-estudiantes) en forma directa, para la mejora continua de las debilidades que se presentan en el proceso y, de esta manera, incidir directamente en la mejora de la calidad y, como consecuencia, en el rendimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por consiguiente, el docente necesita escuchar más a los estudiantes ¡Dejarlos que cuenten lo que piensan, lo que intuyen, lo que sienten!

## Referencias


Aguilar, B. (2014). *Resolución de problemas matemáticos con el Método de Pólya mediante el uso de Geógebra en primer grado de secundaria* [Tesis de Maestría, Tecnológico de Monterrey, Ibagué, Colombia]. https://repositorio.tec.mx/bitstream/handle/11285/626537/Bellanith%20Aguilar%20V%c3%a1squez.pdf?sequence=7&isAllowed=y

Balderas, F. (1999). *La aplicación de procedimientos heurísticos y situaciones problémicas en la resolución de problemas de matemáticas I* [Tesis de Maestría, Universidad Autónoma de Nuevo León, San Nicolás de la Garza]. http://eprints.uanl.mx/661/1/1020125499.PDF

Calvo, M. (2008). Enseñanza eficaz de la resolución de problemas en matemáticas. *Educación, 32*(1), 123-138.

Concepción, J. (2014). *Aplicación del método de George Pólya para mejorar el talento en la resolución de problemas matemáticos en los estudiantes del primer grado de Educación Secundaria de la Institución Educativa 'Víctor Berríos Contreras' – Cullanmayo – Cutervo - 2014* [Tesis de Maestría, Universidad Nacional de Cajamarca, Perú]. https://es.scribd.com/doc/310814167/Tesis-Pólya-y-la-resolucion-de-problemas-pdf.

Fajardo, L. (2016). *El proyecto de lectoescritura en el Liceo de la Universidad de Nariño: una mirada didáctica, retrospectiva y prospectiva* [Tesis de Maestría, Universidad de Nariño, Colombia]. http://biblioteca.udenar.edu.co:8085/bibliotecavirtual/viewer.aspx?&var=91986

Friedman, L. (1995). *Metodología para resolver problemas de matemáticas*. Editorial Iberoamérica.

Gómez, A. (2010). *El proceso de enseñanza-aprendizaje de los conceptos de ordenación y combinación con estudiantes de educación superior: Un enfoque basado en la resolución de problemas* [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona, España]. https://www.educacion.gob.es/teseo/imprimirFicheroTesis.do?idFichero=LYcyteLZX58%3D

Mamani, F. y Villalta, B.M. (2017). *Aplicación del método heurístico de Pólya en la resolución de problemas con las cuatro operaciones básicas en los estudiantes de sexto grado de primaria de la Institución Educativa Particular Latinoamericano del Distrito de Paucarpata – Arequipa, 2016* [Tesis de pregrado, Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa, Perú]. http://repositorio.unsa.edu.pe/handle/UNSA/4269.

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2006). *Estándares básicos de competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas. Guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden*. Ministerio de Educación Nacional. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-340021_recurso_1.pdf

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (1998). *Serie Lineamientos Curriculares – Matemáticas*. Ministerio de Educación Nacional. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-89869_archivo_pdf9.pdf

Real Academia Española (RAE). (2001). Diccionario de la lengua española (22.ª ed.). https://dle.rae.es/

Ruiz, F. (2017). *Las estrategias heurísticas y la resolución de problemas de los estudiantes del tercer año de secundaria de la I.E. N°_ 6094 'Santa Rosa', Chorrillos; Lima, 2016* [Tesis de Maestría, Escuela de Posgrado Universidad César Vallejo, Perú]. http://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/5622/Ruiz_OF.PDF?sequence=1&isAllowed=y

Sandoval, C. (1996). La formulación y el diseño de los procesos de investigación social cualitativos. En C. Sandoval (Ed.), *Investigación cualitativa* (pp. 111-128). Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior.

Universidad Central y Unasur. (2013). *Investigación-acción: Resolución de problemas matemáticos por parte de estudiantes de enseñanza básica de escuelas municipalizadas utilizando diversas estrategias de aprendizaje* (Documento de trabajo). https://dds.cepal.org/redesoc/archivos_recursos/3069/Investigacion-accion-Resolucion-de-problemas.pdf

Valverde, Y. y Valverde, O. (2017). *Conocimiento práctico de la evaluación. Sentido del profesorado y Evaluación para el aprendizaje y el desarrollo de las Competencias*. Editorial UNIMAR.

Villalobos, X. (2008). Resolución de problemas matemáticos: un cambio epistemológico con resultados metodológicos. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 6*(3), 36-58. http://www.redalyc.org/pdf/551/55160303.pdf

# Las prácticas de planificación, interacción y evaluación: Sentido y significado del profesorado de primera infancia

**Camila Andrea León Vásquez**[1]

**Oscar Olmedo Valverde Riascos**[2]

**Resumen**

La investigación buscó comprender el sentido y significado de las prácticas pedagógicas del profesorado de primera infancia, acerca de la planificación, interacción y evaluación, con relación al modelo pedagógico propuesto por la Fundación Ambiental Pro Vida. Se utilizó un paradigma cualitativo, con un enfoque interpretativo, de tipo exploratorio descriptivo, abordando una unidad de análisis de docentes de primera infancia, recolectando información por medio de la entrevista semiestructurada y el taller reflexivo, procesamiento del dato cualitativo mediante el uso de la teoría fundamentada, a través de codificación abierta, axial y selectiva. En conclusión, la visión de las prácticas pedagógicas de planificación son tácticas y operativas, con una reflexión continua y de estructuración del plan de trabajo de estrategias docentes, mediante un desarrollo de la interacción enfocado en el proceso social/relacional dialógico centrado en un patrón bidireccional, con retroalimentación constante, asumiendo interacción horizontal, con un clima en el aula favorable, de tipo individual, grupal, familiar y contextual, enfatizando en una relación entre docente, estudiante y saber, de tipo recíproca, afectiva y activa. Las prácticas evaluativas son desarrolladas de forma procesual, adaptadas a las situaciones del aprendizaje y a los contextos de aula, con una escala de valoración cualitativa propuesta por el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, concordante con un modelo pedagógico constructivista.

*Palabras clave:* Práctica pedagógica; práctica de planificación; práctica de interacción; práctica de evaluación; modelo pedagógico.

[1]Psicóloga

[2]Doctor en Estudios Sociales y Políticos de la Educación. Director programa de Maestría en Pedagogía Universidad Mariana. Investigador Senior y comisionado de la Sala de evaluación de educación del Ministerio de Educación Nacional de Colombia.ORCID

# Planning, interaction and assessment practices: Sense and meaning of early childhood teachers

**Abstract**

The research sought to understand the meaning and significance of the pedagogical practices of early childhood teachers regarding planning, interaction, and evaluation, in relation to the pedagogical model proposed by the *Fundación Ambiental Pro Vida*. A qualitative paradigm was used, with an interpretive approach, of a descriptive exploratory type, addressing a unit of analysis of early childhood teachers, collecting information through the semi-structured interview and the reflective workshop, qualitative data processing through the use of grounded theory, through open, axial and selective coding. In conclusion, the vision of pedagogical planning practices are tactical and operational, with continuous reflection and structuring of the work plan of teaching strategies, through the development of the interaction focused on the dialogic social/relational process centered on a two-way pattern, with constant feedback, assuming horizontal interaction, with a favorable individual, group, family and contextual classroom climate, emphasizing a relationship between teacher, student and knowing, reciprocal, affective and active. The evaluative practices are developed in a procedural way, adapted to learning situations and classroom contexts, with a qualitative assessment scale proposed by the Colombian Institute of Family Welfare, consistent with a constructivist pedagogical model.

*Keywords:* Pedagogical practice; planning practice; interaction practice; evaluation practice; pedagogical model.

# Práticas de planejamento, interação e avaliação: Sentido e significado dos professores da primeira infância

**Resumo**

A pesquisa buscou compreender o significado e o significado das práticas pedagógicas de professores de educação infantil no que diz respeito ao planejamento, interação e avaliação, em relação ao modelo pedagógico proposto pela *Fundación Ambiental Pro Vida*. Utilizou-se um paradigma qualitativo, com abordagem interpretativa, do tipo exploratório descritivo, abordando uma unidade de análise de professores de educação infantil, coletando informações por meio da entrevista semiestruturada e da oficina reflexiva, processamento qualitativo de dados por meio do uso da teoria fundamentada, por meio de codificação aberta, axial e seletiva. Conclui-se que a visão das práticas de planejamento pedagógico é tática e operacional, com reflexão e estruturação contínua do plano de trabalho das estratégias de ensino, através do desenvolvimento da interação voltada para o processo dialógico social / relacional centrado em um padrão bidirecional, com retroalimentação constante, pressupondo interação horizontal, com clima favorável individual, grupal, familiar e contextual de sala de aula, enfatizando uma relação entre professor, aluno e conhecedor, recíproco, afetivo e ativo. As práticas avaliativas são desenvolvidas de forma processual, adaptadas às situações de aprendizagem e aos contextos de sala de aula, com uma

escala de avaliação qualitativa proposta pela Instituição Colombiana de Bem-estar Familiar, consistente com um modelo pedagógico construtivista.

*Palavras-chave:* Prática pedagógica; prática de planejamento; prática de interação; prática avaliativa; modelo pedagógico.

## 1. Introducción

La educación como proceso formativo y, la pedagogía como un proceso reflexivo, le otorgan vital importancia a la concepción de la práctica pedagógica, puesto que posibilita el ejercicio pertinente de enseñanza-aprendizaje y la adquisición de herramientas, para un desarrollo autónomo y sostenible. En este sentido, la práctica pedagógica debe ser contextualizada, teniendo en cuenta a la población que accede a un ejercicio de formación, buscando así la articulación de los saberes, para enriquecer el proceso de educación; además, mediante la Ley 115 de 1994, llamada "Ley general de educación" se promueve el desarrollo continuo de dichas prácticas, por medio de investigaciones que favorecen el avance científico dentro y fuera de las aulas.

Ahora bien, el gobierno nacional colombiano, por medio del Ministerio de Educación Nacional (MEN) y la Política de Estado 'de cero a siempre', han fortalecido las atenciones pedagógicas en la primera infancia, buscando el sentido de la educación inicial, por medio de una línea técnica que enmarca su acercamiento desde el abordaje integral, garantizando que los niños y niñas cumplan con condiciones necesarias para su sano desarrollo, obteniendo garantías para crecer sanamente y vivir en armonía.

Dentro de estas atenciones y preocupaciones de la ley y del gobierno nacional, se reitera la importancia de la práctica pedagógica pertinente, con la cual se guíe los esfuerzos para que la educación inicial esté acorde con las necesidades educativas actuales, promoviendo el desarrollo integral, garantizando un escenario pedagógico adecuado desde la primera infancia y, enfocando los esfuerzos del gobierno y sus entes territoriales, para brindar educación de calidad.

En la primera infancia se ha evidenciado cambios significativos a la hora de enseñar y aprender; se sustituye el asistir hacia el educar, resaltando la importancia de esta etapa, para el desarrollo posterior de un ser humano, planteando tres relaciones fundamentales a abordar: la relación con los demás, la relación consigo mismo y la relación con el mundo que lo rodea, proponiendo así el MEN (2012), lo que podría llamarse 'elementos curriculares' que, aunque no son denominados así, cumplen esa función al especificar aquellas orientaciones educativas que apuntan a lo que se debe abordar y trabajar.

Cabe resaltar que, durante el año 2016 se propuso la Ley 1804, en donde el programa denominado 'De cero a siempre', se convirtió en política de Estado, garantizando el abordaje integral de la población beneficiaria, asumiendo que la primera infancia se consolida como la población prioritaria para el Estado y, por ello, es fundamental la articulación constante de estrategias. De esta manera, se busca que la práctica pedagógica se contextualice y se replantee, teniendo en cuenta la población con la que se trabaja, proceso que requiere acompañamiento, seguimiento e implementación de estrategias pedagógicas innovadoras y didácticas. Del mismo modo, Zepeda (2008) manifiesta que "la práctica pedagógica es una actividad cotidiana que realiza el docente, orientada por un currículo, en un contexto educativo, dirigido a la construcción de saberes y formación de los estudiantes como vía para el desarrollo personal y social" (p. 245).

Pues bien, desde la importancia que tiene la práctica pedagógica del maestro, este estudio buscó comprender la misma en el profesorado de primera infancia acerca de la planificación, interacción y evaluación, con relación al modelo pedagógico de la Fundación Ambiental Pro vida, otorgándole a ella, sentido y significado. El sentido, concebido como la apertura a posibles y nuevas significaciones; y el significado, como un sentido ya dado o interpretado por los participantes. Además, se efectuó un ejercicio de exploración inicial, identificando que las docentes reconocían que existen aspectos

por mejorar en su enseñanza preactiva, interactiva y post-activa, como parte de su quehacer pedagógico, entramado de prácticas de enseñanza de planificación, interacción y evaluación que configuran la importancia de examinar el pensamiento del profesor, como lo hicieran Clark y Peterson (1990), recogiendo los tres grandes problemas de investigación en que se ha centrado este paradigma: planificación de pensamientos preactivos y post-activos, pensamientos interactivos y de decisiones y, teorías y creencias. De este modo, surgió el interés y el vacío existente en este conocimiento de la planificación y de pensamientos interactivos y de decisiones de los maestros centrados en la planificación, interacción y evaluación del profesorado de educación infantil, que generó acciones de mejoramiento en su formación docente, por medio de la propuesta de alternativas didácticas y las recomendaciones brindadas al operador. En consecuencia, la práctica pedagógica y los pensamientos preactivos, interactivos y post-activos en la primera infancia, se convirtieron en los protagonistas de la investigación, retomando autores representativos y las directrices del gobierno nacional por medio del MEN.

## 2. Desarrollo

Teniendo en cuenta el panorama descrito sobre el pensamiento del profesor, su práctica pedagógica y los pensamientos preactivos, interactivos y post-activos en la primera infancia, el estudio realizado da cuenta de una metodología de investigación, resultados y discusión de los resultados acerca del problema planteado.

## 3. Metodología

La investigación se desarrolló bajo el paradigma cualitativo dado que buscó, por medio de la recolección de información, reconocer la práctica pedagógica de docentes de primera infancia, dentro del contexto educativo, despejando así las preguntas orientadoras de la investigación y sus objetivos centrados en las prácticas de enseñanza preactiva, interactiva y post-activa, para la recolección de información que se efectúo por medio de instrumentos que invitaron a las participantes a reflexionar sobre su quehacer pedagógico, como también a compartir sus sentidos como nuevas apreciaciones o significados y experiencias o significados ya interpretados dentro del aula frente a la práctica pedagógica de planificación, interacción y evaluación. Es fundamental resaltar que la participación activa por parte de las docentes adquirió protagonismo. Según Hernández, Fernández y Baptista (2014), el paradigma cualitativo utiliza la recolección y análisis de los datos, para ajustar las preguntas de investigación o revelar nuevos interrogantes en el proceso de interpretación; se guía por áreas o temas significativos de investigación. Los estudios cualitativos pueden desarrollar preguntas e hipótesis antes, durante o después de la recolección y el análisis de los datos.

Pues bien, el enfoque utilizado en la investigación fue el interpretativo, debido a que, durante el proceso se invitó a las participantes a describir e interpretar su realidad dentro del contexto educativo, comprendiendo que sus actuaciones cotidianas poseen un significado representativo en su quehacer docente ya interpretado y de los sentidos de nuevas alternativas o significados, como las que surgen de las prácticas de planificación, interacción y evaluación. Lo expuesto se refiere al modo como se intenta comprender cómo los sujetos construyen socialmente esas realidades (Vain, 2012).

Por ello, se empleó el tipo de investigación exploratorio descriptivo, resaltando que la investigación es considerada como novedosa y que aún no se ha desarrollado a profundidad en el ámbito nacional, ya que se abordó las prácticas pedagógicas de planificación, interacción y evaluación, en concordancia con el modelo pedagógico institucional de la fundación estudiada, valor agregado que le brinda a la investigación, un atractivo innovador, dado que, al realizar la búsqueda de antecedentes nacionales e internacionales, se encontró investigaciones que abordan las prácticas de manera independiente, sin tener en cuenta la interrelación entre las tres prácticas y el modelo pedagógico.

La unidad de análisis y de trabajo la conformó un grupo de diez docentes de primera infancia pertenecientes al Programa ‘De cero a siempre’ del gobierno nacional. Específicamente, de los Centros de Desarrollo Infantil (CDI) Nidos Nutrir

Piloto y Juanoy de la ciudad de San Juan de Pasto, en convenio con la Alcaldía municipal, el ICBF y la Fundación participante de este estudio, como operador del ICBF. Las diez docentes cuentan con estudios de licenciatura, técnicos o tecnológicos en primera infancia, permitiendo que su cualificación se ajuste a las necesidades de la prestación del servicio, pertenecen al talento humano de estas instituciones y, voluntariamente, decidieron participar en la investigación; por otro lado, se obtuvo la carta de aval de la coordinación general de los Nidos Nutrir Juanoy y Piloto para realizar el trabajo de campo.

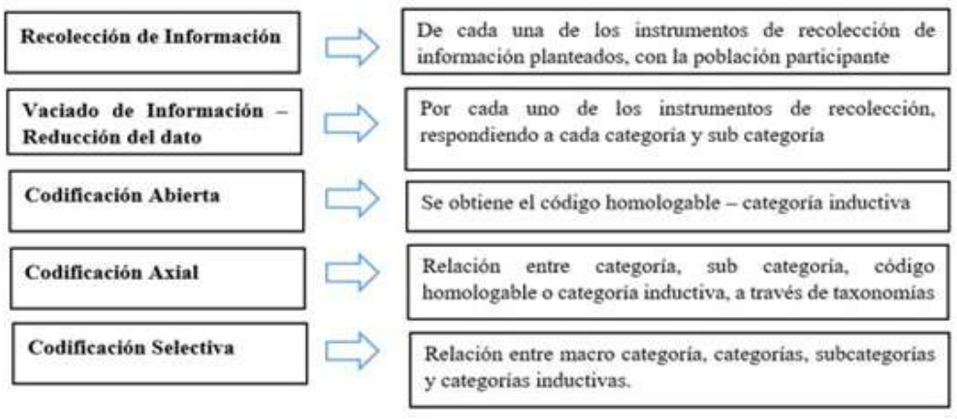
La población atendida por el programa y su talento humano en los CDI en modalidad institucional es vulnerable y debe cumplir con unos criterios de focalización para conocer su situación integral, con el fin de priorizarlos y brindar la atención pertinente. En líneas generales, durante la recolección de información, las docentes se caracterizaron por su dinamismo y participación activa, permitiendo de esta manera, un proceso organizado, cercano y relevante. Los instrumentos de recolección de información fueron la entrevista semiestructurada y el taller reflexivo, herramientas que se sometió a juicio de dos expertos, quienes efectuaron sus observaciones para que los instrumentos se ajustasen a la población y brindasen respuesta a sus objetivos, resaltando el juicio de expertos, su credibilidad y pertinencia.

Durante el procesamiento del dato cualitativo y el procedimiento analítico se tuvo en cuenta aquella información recolectada. Inicialmente, se realizó el vaciado de la información de los dos instrumentos, proceso que permitió reconocer aquellas percepciones de la población participante en el estudio; posteriormente, se efectuó la reducción del dato, de las descripciones relevantes y constantes entre las participantes. Para continuar con el proceso, la información recolectada se codificó permitiendo la protección de la información, la organización y el reconocimiento de la misma. La codificación abierta se ejecutó teniendo en cuenta cada categoría y subcategoría, posibilitando la categorización inductiva y los recursos de análisis, que permitieron un ejercicio pertinente y completo del análisis de toda la información obtenida. El procedimiento se orientó con una aproximación a la teoría fundamentada, metodología que se ajustó a las necesidades de la investigación.

Esta metodología fue desarrollada como reacción al positivismo extremo que existía en la mayor parte de la investigación social. Específicamente, Glaser y Strauss (1967) argumentaban que la verdad científica resulta del acto de observación y de los consensos emergentes en una comunidad de observadores, de acuerdo con el sentido que ellos le dan a lo observado; la teoría fundamentada exige identificar categorías teóricas que son derivadas de los datos mediante la utilización de un método comparativo constante.

**Figura 1**

*Procedimiento analítico*



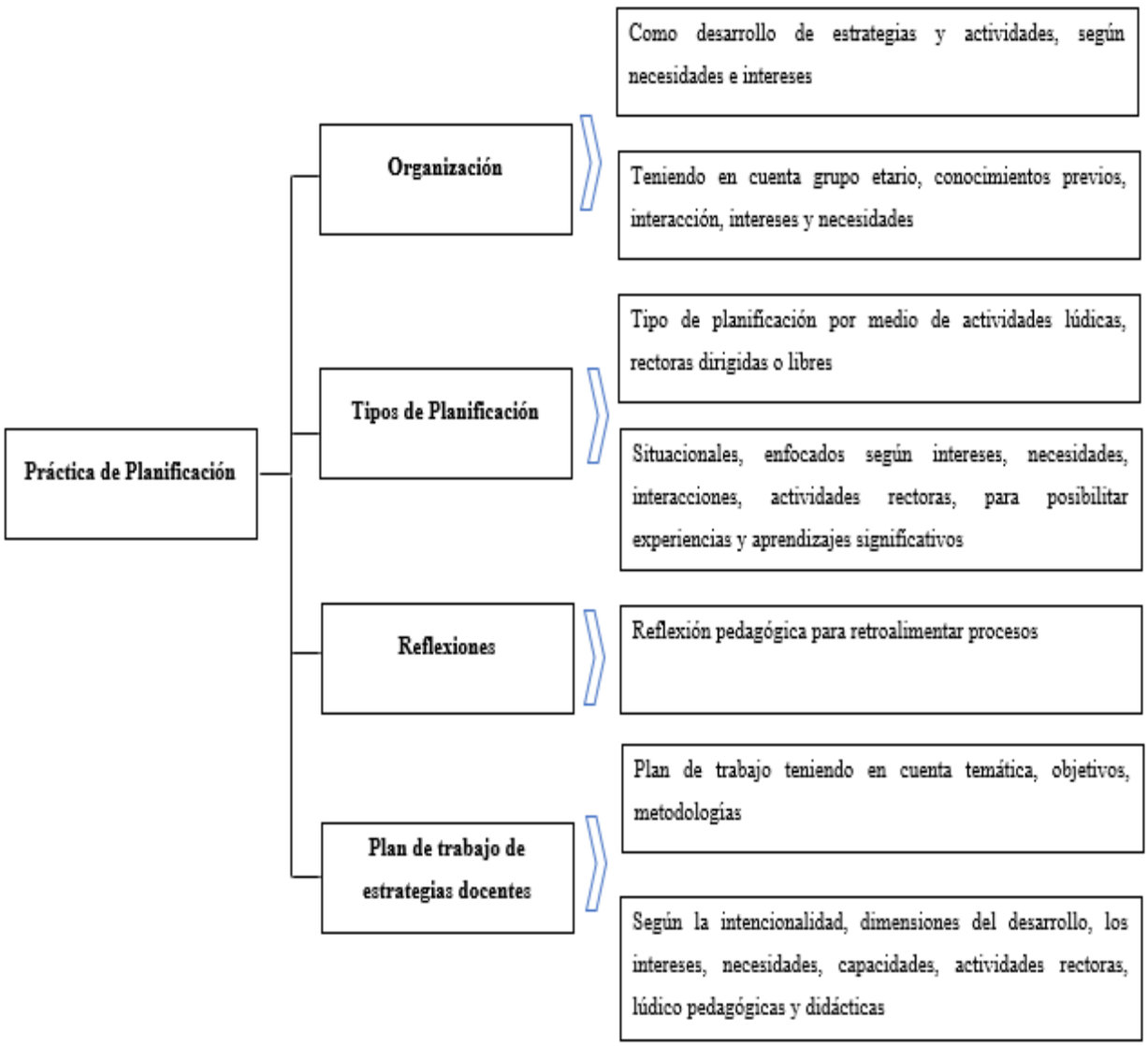
## 4. Resultados

Durante esta sección se visualiza los resultados obtenidos, teniendo en cuenta las categorías, subcategorías y las categorías inductivas que surgieron del procedimiento analítico, por medio de la descripción que efectuaron las docentes frente a la práctica de planificación, interacción y evaluación en el contexto de aula, para realizar posteriormente, el análisis de las relaciones entre las tres prácticas con el modelo pedagógico institucional, lo que generó una propuesta formativa con alternativas didácticas que fortalezcan la aplicabilidad del modelo pedagógico, en concordancia con las prácticas pedagógicas para la enseñanza preactiva, interactiva y post-activa.

a) ***Práctica de Planificación***

**Figura 2**

*Taxonomía práctica de planificación (enseñanza preactiva y post-activa)*



La Figura 2 representa la categoría, subcategorías y categorías inductivas del primer objetivo: describir las prácticas de planificación a partir de la organización, tipos de planificación, reflexiones y plan de trabajo o actividad con tiempos y recursos para la enseñanza preactiva.

Ahora bien, la práctica de planificación para las docentes de primera infancia, es una práctica que tiene en cuenta las necesidades e intereses de los sujetos, generando estrategias y actividades que brinden respuesta a las características identificadas. Egg (1993) afirma que la planificación "se trata de crear alternativas novedosas. Representa la instancia intermedia entre el nivel inicial que tiene el alumno en relación con los aprendizajes y el que se pretende que alcance a partir de los objetivos propuestos" (p. 12), encuentros y desencuentros entre los intereses y el logro de aprendizaje que espera alcanzar el maestro.

Al organizar la planificación según características como grupo etario, conocimientos previos, e interacción, las estrategias se orientan hacia un aprendizaje significativo, puesto que las experiencias que vivencian los sujetos son relevantes, convirtiéndose en herramientas para estructurar planeaciones con sentido o, alternativas de significado diferentes y creativas. En esta medida, el tipo de planificación mediante la lúdica y las actividades rectoras en primera infancia (arte, juego, literatura, exploración del medio), cobra relevancia, dado que, las estrategias están situadas con una metodología lúdico-pedagógica, adaptándola a las características de la población, para potenciar las habilidades en el desarrollo de los niños y niñas.

Más aún, al conocer la descripción del tipo de planificación que las docentes han propuesto en su quehacer cotidiano en el aula, se identificó que se orientan según dos tipos de planificación: el primero es el táctico, por cuanto, durante este ejercicio se estructura la metodología de las actividades a implementar, su organización, acciones y recursos; por otro lado, el segundo es el tipo de planificación operativo que se evidencia cuando se propone actividades, metas, tiempos a corto plazo, ya que las acciones pedagógicas implementadas en el aula pueden estar sujetas a cambios, según la postura que asuman los participantes del proceso de enseñanza-aprendizaje, durante la aplicación de las mismas.

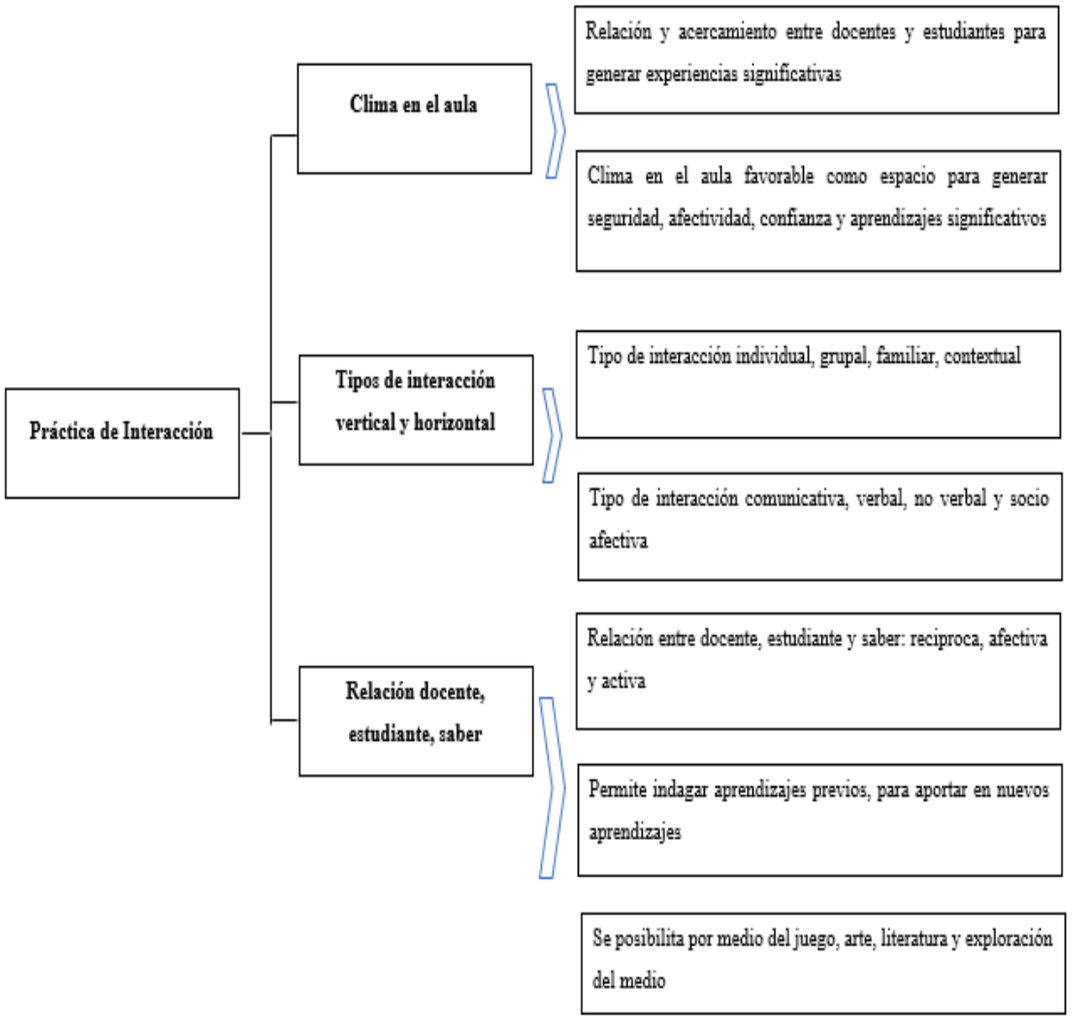
Así, la reflexión pedagógica aparece con un significado primordial, debido a que, por medio de esta fase y como mencionaron las docentes de primera infancia, se permite retroalimentar los procesos de planificación; es decir, se determina los aciertos, aspectos por mejorar, mantener o proponer. De esta manera, se puede generar un balance del impacto de las estrategias pedagógicas implementadas, garantizando la participación de la comunidad educativa con alternativas novedosas, en donde los estudiantes sean protagonistas de su propio conocimiento. En efecto, es recomendable reflexionar durante y sobre la acción.

En ese mismo contexto, se manifiesta la trascendencia que posee la reflexión frente a la estructuración del plan de trabajo de estrategias docentes ya que, de esta manera, se puede implementar un proceso para planificar, contextualizado, organizado y claro, considerando, como se evidenció en los resultados, la intencionalidad, las dimensiones del desarrollo, intereses, necesidades, capacidades, actividades rectoras, lúdico pedagógicas y didácticas. Es así como se expone la importancia del rol que asume el docente como mediador y orientador, proporcionando los ajustes pertinentes a su plan de trabajo, para acompañar el proceso pedagógico de sus estudiantes, según sus características. En esta medida, se favorece la relación que efectúa el estudiante con sus aprendizajes previos y los nuevos, otorgándole un significado potencial a los mismos.

b) ***Práctica de Interacción***

**Figura 3**

*Taxonomía práctica de interacción (enseñanza interactiva)*




En la Figura 3 se aprecia la categoría, subcategorías y categorías inductivas del segundo objetivo: describir las prácticas de interacción en relación con el tipo de interacción, el clima en el aula y la relación docente, estudiante y saber, cada una de ellas con sus correspondientes categorías inductivas que también surgieron del ejercicio de recolección de información y procedimiento analítico.

Blandón, Molina y Vergara (2006) afirman que:

> Las interacciones [son comprendidas] como los procesos entre los que se produce un intercambio, una orientación y una afectación de la conducta de unas personas con respecto a las demás, y con las cuales se establece una relación determinada. Estos procesos de interacción entre los miembros de un grupo específico generan una red de relaciones edificadoras de organización social y cultural. (p. 87)

Cuando se establece la interacción, inicia la estructuración de relaciones, en donde cada miembro, según su rol, construye las bases que van a orientar el proceso social - relacional. Al respecto, se evidenció que la interacción efectiva puede ser generadora de experiencias significativas, ya que se produce procesos de intercambio, en donde se establece interrelaciones; por ello, se busca que sean positivas. Con base en esto, se puede proponer una dinámica dialógica para transmitir percepciones,

sentimientos, emociones, intereses, entre otras, fortaleciendo las relaciones que promueven el aprendizaje. En esta medida, cobra relevancia la relación entre docente-estudiante, como también la relación estudiante-estudiante.

En efecto, es fundamental establecer un clima en el aula favorable, como espacio de seguridad, afectividad y confianza. Para lograrlo se requiere construir pautas, prácticas sociales y un intercambio de interpretaciones entre docente y estudiantes, fortaleciendo las relaciones. En consecuencia, las interacciones pedagógicas que adquieren las docentes progresivamente, se convierten en una base representativa, en donde se pone en práctica las acciones, estrategias e intervenciones para promover el aprendizaje significativo, como también el desarrollo emocional, afianzando la percepción de seguridad, afectividad y confianza. Cabe resaltar que el clima en el aula no es un fenómeno observable de forma directa; por ello, se recomienda que sea analizada por medio de variables que las docentes puedan estructurar según su experiencia en el aula. Se sugiere variables como aspecto físico, organización del espacio, ambiente agradable, relación entre docente-estudiante y estudiante-estudiante. La información puede ser recolectada por medio de diarios de campo, entrevistas, talleres, entre otras.

Asimismo, se encontró que el tipo de interacción se propicia de manera individual, grupal, familiar y contextual, por medio de la interacción comunicativa, verbal, no verbal y socio afectiva. Dentro de este marco se puede inferir que, para las docentes es fundamental no solo estructurar relaciones de interacción con los estudiantes, sino también con la familia y el contexto, generándose una interacción integral, lo cual puede desplegar relaciones de calidad. En tal sentido, según la planificación de la estrategia para implementar en el aula, se puede asumir interacciones lúdicopedagógicas, en donde se retome las actividades rectoras: juego, arte, literatura, exploración del medio, fortaleciendo la interacción individual, grupal y con el entorno.

Igualmente, cuando las docentes consolidan relaciones de interacción con la familia, se puede fortalecer dicha práctica, de tal manera que se puede estructurar las siguientes relaciones de interacción, en el contexto pedagógico: docente-estudiante(s), docente-familia, docente-estudiante(s)-familia(s). Durante el desarrollo de la primera relación, se representa el tipo de interacción individual o grupal, para promover el aprendizaje y las relaciones de seguridad, confianza y afectividad. En la segunda relación se puede generar acciones para trabajar en equipo, en donde las estrategias implementadas en el aula puedan ser fortalecidas en casa, generando acompañamiento, seguimiento, orientación y articulación de estrategias novedosas. En la tercera relación se potencia los canales de comunicación y la percepción de seguridad, confianza, estabilidad; ocurre no solamente en el estudiante, sino también en docentes y familias.

Por consiguiente, los canales de comunicación son fundamentales; es tan esencial el lenguaje no verbal, como la dinámica dialógica. Por otro lado, con el paso del tiempo, se identifica si la interacción es vertical u horizontal; esto es, durante la interacción vertical existe una jerarquía y relación de poder mientras que, en la relación horizontal, los participantes del escenario educativo cuentan con la posibilidad de crear y proponer. Durante la descripción de las docentes se reconoció que su interacción se orienta hacia la horizontalidad, puesto que no ejercen relaciones de poder, sino que orientan un proceso, y todos los actores involucrados tienen la posibilidad de aportar en él.

Por otra parte, se identificó que la relación entre docente, estudiante y saber, es recíproca, afectiva y activa; se enfoca en la indagación de aprendizajes previos. Al establecerse este tipo de relación, se puede generar una interacción efectiva, ya que se estructura en dar y recibir en la misma medida en que sea constante, afectiva, dinámica y sostenible. Cuando las relaciones están basadas en este tipo de interacción, se desarrolla la motivación, curiosidad y creatividad.

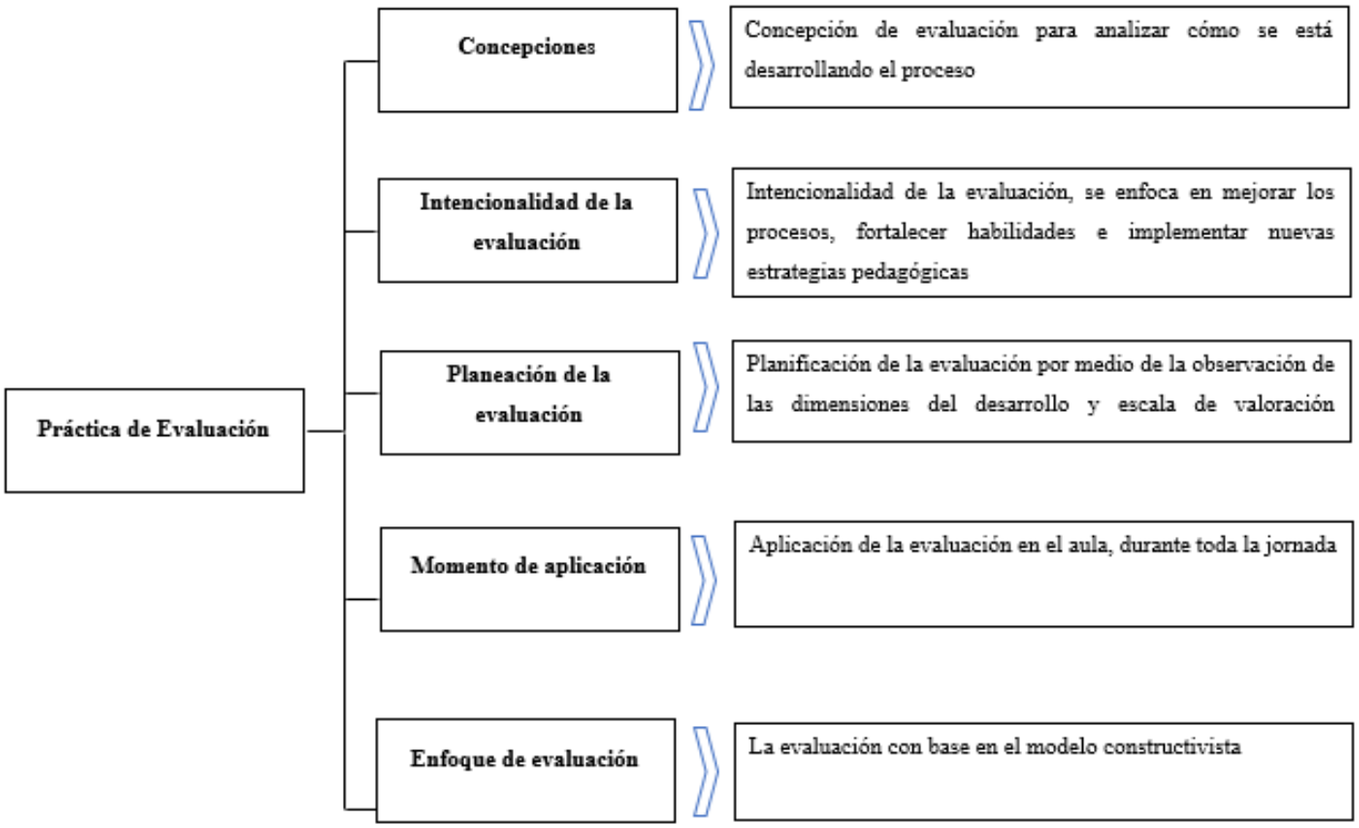
Ahora bien, al mencionar los aprendizajes significativos, se retoma la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel, en la cual se percibe la relevancia del aprendizaje previo, para relacionarlo con los nuevos aprendizajes. En este sentido, las docentes manifestaron que implementan postulados constructivistas dentro de su quehacer cotidiano, ya que el modelo

pedagógico constructivista orienta sus acciones pedagógicas en el aula. Este proceso lo ejecutan por medio de relaciones de exploración, en donde docente y estudiante, indagan los conocimientos previos, asumiendo posturas de construcción de nuevas estrategias, según los hallazgos identificados. Es por ello que se reconoce patrones de intercambio con los cuales se puede crear procesos de interacción más efectivos; sin embargo, se recomienda el siguiente: docente-estudiante-docente-estudiante, ya que se forjaría un proceso de retroalimentación constante y no unidireccional.

c) ***Práctica de Evaluación***

**Figura 4**

*Taxonomía práctica de evaluación (enseñanza preactiva, interactiva y post-activa)*




En la Figura 4 se simboliza la categoría, subcategorías y categorías inductivas del tercer objetivo: identificar las prácticas de evaluación según las dimensiones axiológica, teórica, metodológica en el contexto de aula, cada una de ellas con sus correspondientes categorías inductivas.

Las docentes de primera infancia manifestaron que la concepción de evaluación en el aula se retoma para analizar cómo se está desarrollando los procesos. Evidentemente, como expresa González (2000), es necesario comprender que la evaluación es relevante dentro del aula, para lograr implementar procesos de seguimiento, teniendo en cuenta que en algunos escenarios es importante modificar la metodología de evaluación o adaptarla, según la situación particular de cada estudiante. Al contrastar lo propuesto por las docentes de primera infancia y el autor, se identifica similitud frente a la concepción de la evaluación, comprendiendo que, durante esta práctica se logra realizar seguimiento de aquel proceso propuesto y liderado en el aula. En este sentido, es fundamental que la evaluación se realice con una metodología que se ajuste a las necesidades contextuales y a las particularidades de los sujetos inmersos en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En este sentido, el MEN (2008) manifiesta que la intencionalidad de la evaluación se ve influida por la situación del grupo durante el momento que se esté vivenciando: intereses distintos, capacidades heterogéneas en cada estudiante, la relación que el maestro haya logrado establecer con sus alumnos y la expectativa que los estudiantes tengan con respecto a lo que se les está enseñando.

De igual forma, la intencionalidad es generar acciones permanentes que se ajusten a las necesidades, intereses, potencialidades, habilidades, destrezas, de los sujetos inmersos en el proceso de enseñanza-aprendizaje; así, se puede generar nuevas estrategias lúdicopedagógicas, didácticas del aprendizaje y metodologías prácticas, que vinculen los aspectos relevantes a potenciar y, posteriormente, a evaluar, planificando de esta forma, estrategias que involucren las actividades rectoras y las dimensiones del desarrollo en primera infancia: dimensiones cognitiva, comunicativa, corporal, socioafectiva y, artística).

En virtud de lo anterior, se reconoció que las docentes aplican un instrumento denominado 'Escala de valoración cualitativa', propuesta por el ICBF y bajo directrices del gobierno nacional, que evalúa el desarrollo a través de la interacción con las personas y el entorno, en niños y niñas de primera infancia, proponiendo tres tipos de relación: a) relación con los demás: durante la valoración de esta relación se resalta tres procesos psicológicos (comunicación verbal/ no verbal, interacción desde la independencia-cooperación y construcción de normas desde la autonomía); b) relación consigo mismo: también integra tres procesos psicológicos (identidad desde lo personal/género, autoestima y manejo corporal); c) relación con el entorno: se identifica tres procesos psicológicos (conocimiento de los objetos, relaciones de causalidad, representación de la realidad social).

Teniendo en cuenta la escala de valoración cualitativa y las relaciones a abordar, permite analizar que la planificación de la evaluación se enfoca según estas variables, para valorar las dimensiones del desarrollo y aplicar las actividades rectoras en primera infancia. Con el fin de permitir que este ejercicio sea efectivo, cobra relevancia el proceso de observación y la participación de la familia, para recolectar información considerable que permita obtener un flujo mayor de datos, posibilitando una evaluación más completa.

Para tal efecto, se puede planificar un proceso de evaluación en el aula, considerando un procedimiento que brinde respuesta a las necesidades del entorno. Se recomienda estructurar un ejercicio inicial diagnóstico, para recolectar información que permita identificar necesidades e intereses; posterior a ello, implementar las acciones requeridas por medio del diagnóstico, para generar una evaluación durante el desarrollo del proceso implementado y, finalmente, la evaluación de conclusión de todo el ejercicio propuesto.

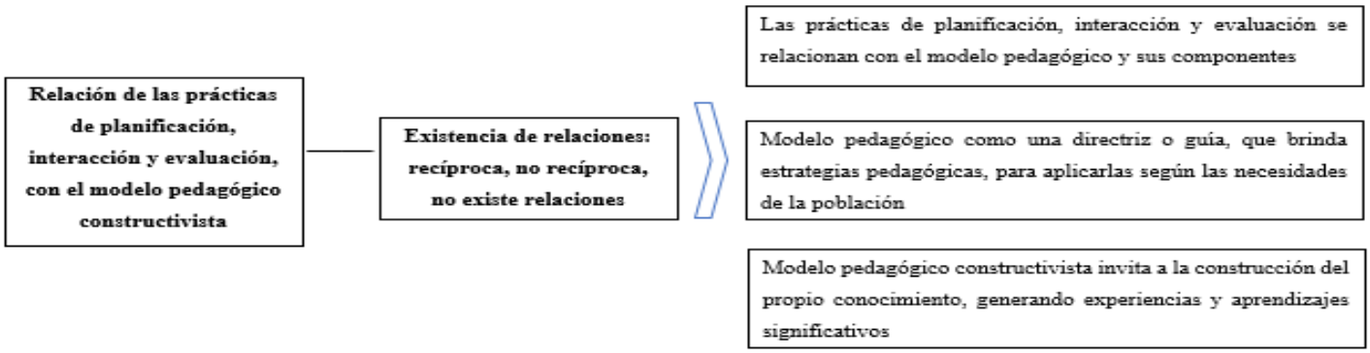
En esta medida, la aplicación de la evaluación en el aula se efectúa durante el desarrollo de toda la jornada; es importante clarificar que no solo se evalúa conocimientos o competencias académicas, sino también habilidades y actitudes; por otro lado, la efectividad de lo implementado y la influencia del entorno. Esta acción evaluativa permite reconocer aspectos positivos por mejorar, el impacto de las estrategias, entre otras, atendiendo las características del entorno, en sintonía con la dimensión socioafectiva, observando también el proceso emocional.

En síntesis, es relevante resaltar que la evaluación también se guía con base en el modelo pedagógico constructivista, que concibe la práctica evaluativa, como una forma de aproximarse al conocimiento, teniendo en cuenta contenidos simbólicos y construcciones personales que generan comprensión del mundo. Al reconocer la experiencia en el aula de las docentes de primera infancia, se identificó que la evaluación es formativa, ya que busca, por medio de las experiencias, generar el aprendizaje y su valoración; por otro lado, se fundamenta en planteamientos cualitativos.

d) ***Existencia de relaciones: recíproca, no recíproca, no existen relaciones***

**Figura 5**

*Taxonomía modelo pedagógico y práctica de planificación, interacción y evaluación*




La Figura 5 permite apreciar la categoría, subcategoría y categorías inductivas del cuarto objetivo: analizar las relaciones de las prácticas de planificación, interacción y evaluación, con las declaraciones efectuadas en el modelo pedagógico institucional, con sus correspondientes categorías inductivas.

En consecuencia, surgió el interés por analizar las relaciones de las prácticas de planificación, interacción y evaluación, con las declaraciones efectuadas en el modelo pedagógico institucional, es decir, el constructivismo. Dentro de este ejercicio se evidenció que las docentes reconocen que existe relación recíproca entre las prácticas de planificación, interacción y evaluación con el modelo pedagógico constructivista.

Las docentes de primera infancia consideran el modelo pedagógico, como una guía o directriz que brinda estrategias pedagógicas, para ser aplicadas según las necesidades de la población. En este orden de ideas, es fundamental comprender que cada institución propone para su actuación, un modelo que direccione el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este caso, el modelo pedagógico de la Fundación Ambiental Pro vida, como ya se ha mencionado, es el constructivista, el cual concibe que el conocimiento es una 'construcción' que realiza el ser humano, quien la interpreta teniendo en cuenta los esquemas que previamente haya construido.

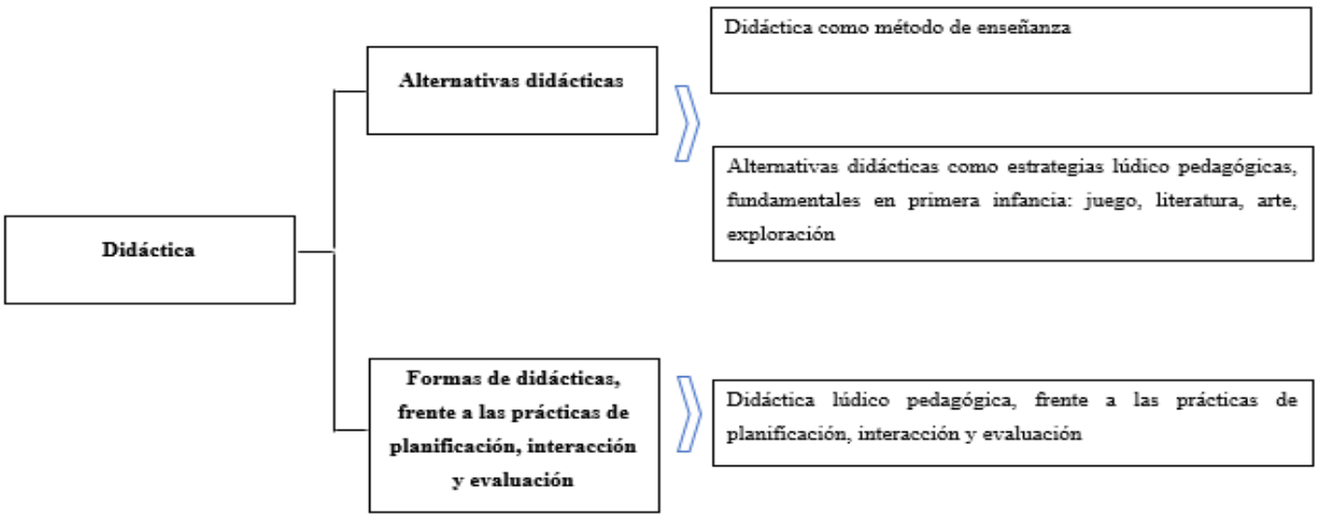
Las anteriores afirmaciones sugieren que, para lograr fortalecer la práctica pedagógica, es fundamental que exista congruencia entre las prácticas de planificación, interacción y evaluación, como también entre las prácticas y el modelo pedagógico. Dentro de este marco, las acciones propuestas para la aplicabilidad de cada práctica sugieren que se oriente bajo el mismo objetivo o meta, con el fin de que cada estrategia pedagógica aporte significativamente en el desarrollo integral de los niños y niñas, como también en el quehacer pedagógico docente.

De esta manera, se visibiliza la congruencia entre los postulados teóricos y el ejercicio in situ, reconociendo que el modelo pedagógico, si orienta el quehacer docente, para planear, interactuar y evaluar. Se hace necesario resaltar que, la postura en común de las prácticas y el modelo pedagógico, es que se enfocan según necesidades, intereses, particularidades de la población, aprendizajes previos, entorno, acompañamiento docente; para que el estudiante según sus potencialidades, retome aquello que le aporte a su desarrollo integral, estos planteamientos se encuentran expuestos en el modelo pedagógico constructivista y en las percepciones de las docentes.

e) ***Didáctica***

**Figura 6**

*Taxonomía didáctica*




En la Figura 6 se observa la categoría, subcategorías y categorías inductivas del quinto objetivo, proponer alternativas didácticas que fortalezcan la aplicabilidad del modelo pedagógico en concordancia con las prácticas pedagógicas de planificación, interacción y evaluación, cada una de ellas con sus correspondientes categorías inductivas.

Inicialmente, es necesario conocer la conceptualización que le brindaron las docentes a la didáctica; en este sentido, mencionaron que es entendida como método de enseñanza. Según Carvajal (2009), la didáctica es la ciencia de la educación que estudia e interviene en el proceso de enseñanza-aprendizaje, con el fin de conseguir la formación intelectual del educando; es la parte de la pedagogía que se interesa por el saber; se dedica a la formación dentro de un contexto determinado, por medio de la adquisición de conocimientos teóricos y prácticos. Por su parte, el método de la enseñanza es concebido como un medio que utiliza la didáctica, para orientar el proceso de enseñanza-aprendizaje, permitiendo el logro de los objetivos propuestos.

En efecto, la didáctica para el aprendizaje es fundamental durante la implementación de estrategias; más aún, con la población de primera infancia, quienes requieren alternativas novedosas, prácticas, lúdicas, para aproximarse a sus dimensiones del desarrollo. Por ello, las docentes encontraron que las alternativas didácticas deben ser direccionadas por las actividades rectoras en esta etapa de la vida: juego, arte, literatura y exploración del medio.

Con base en esto, se recomienda que las alternativas didácticas sean novedosas, innovadoras, motivadoras, mediadoras y formativas, las cuales deben estar regidas por criterios en donde exista coherencia entre el proyecto pedagógico, las orientaciones institucionales y los planteamientos de los lineamientos a nivel nacional frente a primera infancia. Teniendo en cuenta los hallazgos encontrados y el proceso investigativo, se efectúo la propuesta de una alternativa didáctica para las docentes de primera infancia, enfocada en la aplicabilidad de las prácticas de planificación, interacción y evaluación, en concordancia con el modelo pedagógico planteado en su proyecto de aula constructivista. En este sentido, la alternativa se convierte en un insumo representativo para orientar los procesos que se desee implementar, mantener o fortalecer, durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Se recomienda continuar con la implementación de alternativas didácticas que aporten en el desarrollo de las prácticas de planificación, interacción y evaluación, con base en el modelo

pedagógico de la institución, resaltando que es fundamental observar durante el proceso, los intereses y necesidades de la población inmersa en el ejercicio de enseñanza-aprendizaje.

Por otro lado, frente a la práctica de planificación, se sugiere implementar el insumo creado para las docentes de primera infancia, denominado "'Procedimiento para planificar', con el fin de aportar en el desarrollo de la planificación de las estrategias pedagógicas a implementar en el aula.

De manera similar, también se invita a las docentes y a la Fundación Ambiental Pro vida, a utilizar las alternativas didácticas propuestas como resultado de la investigación, frente a las prácticas de planificación, interacción y evaluación, para que se conviertan en una guía orientadora que invita a reflexionar y correlacionar los aprendizajes previos, con la adquisición de nuevos conocimientos, por medio de actividades lúdicopedagógicas y didácticas, para la construcción individual y colectiva.

Bajo este entendimiento, se recomienda generar jornadas pedagógicas para la cualificación docente, en donde se aborde las prácticas pedagógicas, para fortalecer su implementación en las acciones propuestas, retomando las características del contexto, de la población y las habilidades de las docentes. Los procesos de actualización constantes son fundamentales para el aprendizaje significativo y potencial.

## 5. Conclusiones

En virtud de los resultados y por medio del proceso desarrollado en la investigación, se logró comprender el sentido y significado que las docentes les otorgan a las prácticas de planificación, interacción y evaluación. El significado es reconocido como el sentido que ya ha sido brindado por las participantes frente a las prácticas, y que se reconoce en las descripciones, interpretaciones y percepciones compartidas, por medio de la recolección de información, mientras que el sentido es la apertura existente para posibles y nuevas significaciones, proceso que se puede efectuar mediante el aporte en la formación docente, por medio de alternativas didácticas, recomendaciones y sugerencias generadas desde la postura de los investigadores y sustentadas con aportes teóricos.

La investigación amplió la perspectiva de la práctica pedagógica, comprendiendo que su sentido y significado es de gran relevancia para mejorar, mantener o implementar nuevos procesos institucionales, como también, para orientar acciones pedagógicas que brinden respuesta a las necesidades e intereses de la población; por lo tanto, la formación continua de las docentes, adquiere relevancia.

Por otro lado, se destacó la participación activa de las docentes durante el desarrollo de la investigación; compartieron abiertamente su experiencia pedagógica dentro del aula, asumiendo una postura asertiva, dinámica y cooperativa.

Atendiendo estas consideraciones, se sugiere destinar la investigación como un documento orientador, cuando se requiera abordar las prácticas de planificación, interacción, evaluación, modelo pedagógico y alternativas didácticas, con docentes de primera infancia, puesto que su construcción se posibilitó con base en planteamientos teóricos, experiencias previas y percepciones de docentes, que describieron e identificaron sus prácticas, según la experiencia de aula. Continuar con este tipo de investigaciones, puede aportar significativamente en el desarrollo de alternativas innovadoras para aplicar con la población. De esta manera, se favorece el aprendizaje participativo, significativo y potencial.

En consecuencia, el proceso investigativo fue representativo, evidenciándose en la satisfacción frente al trabajo de asesoría y consultoría efectuada como fruto de la investigación, a la Fundación Ambiental Pro vida, quienes reconocieron el valor significativo del presente estudio, otorgándole pertinencia y relevancia.

## Referencias


Blandón, M., Molina, V. y Vergara. E. (2005). Los estilos directivos y la violencia escolar: las prácticas de la educación física. *Revista Iberoamericana de Educación, 38*(1), 87-103.

Carvajal, M. (2009). *La didáctica en la educación*. Fundación Academia de Dibujo Profesional.

Clark, C. y Peterson, P. (1990). *Procesos de pensamiento de los docentes*. Editorial Paidós.

Congreso de la República de Colombia. (1994). Ley 115 de febrero 8 de 1994 "por la cual se expide la ley general de educación". https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.

Egg, A. (1993). *La planificación educativa. Conceptos, métodos, estrategias y técnicas para educadores*. Editorial Magisterio. https://books.google.com.co/books/about/La_planificacion_educativa_conceptos_met.html?id=7BqDAAAACAAJ&redir_esc=y

Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory*. Editorial Aldine Press.

González, F. (2000). La evaluación en la toma de decisiones curriculares de aula. *Bordón, Revista de Pedagogía, 52*(2), 189-196.

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill / Interamericana Editores, S.A. de C.V.

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2008). El periódico de un país que educa y se educa. https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-162344.html

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2012). Guía No. 20. Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral. Sentido de la educación inicial. http://www.deceroasiempre.gov.co/Prensa/CDocumentacionDocs/Documento-N20-sentido-educacion-inicial.pdf

Presidencia de la República de Colombia. (2016). Ley 1804 de agosto 02 "por la cual se establece la política de Estado para el desarrollo integral de la primera infancia de cero a siempre y se dicta otras disposiciones". http://es.presidencia.gov.co/normativa/normativa/LEY%201804%20DEL%2002%20DE%20AGOSTO%20DE%202016.pdf

Vain, P. (2012). El enfoque interpretativo en investigación educativa: algunas consideraciones teórico-metodológicas. *Revista de Educación, 4*(4), 37-45.

Zepeda, S. (2008). Relaciones entre evaluación de aprendizajes y práctica pedagógica: explorando la estrategia de acompañamiento pedagógico. *Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Educacional Latinoamericana, 43*(2), 243-258.

# Gerencia de la Investigación y Gestión del Conocimiento en las universidades colombianas

**Gustavo Adolfo González Roys**[1]

**Egle María González**[2]

**Leonardo Enrique Martínez Arredondo**[3]

**Resumen**

El artículo busca reflexionar sobre el discurso de la gerencia de la investigación y la gestión del conocimiento de las universidades colombianas, entendiendo que la gerencia de la investigación permite identificar áreas de demanda, consumo y detención de necesidades de conocimiento, así como, implementar mecanismos de promoción, difusión y colocación de productos investigativos en los mercados adecuados. Se basó en los trabajos de investigación de Santillán, Muro, Vicario, Soto y Ortiz, entre otros. Por su parte, la gestión del conocimiento en las universidades es más que una estrategia gerencial que beneficia directamente a la innovación, creatividad, asimilación y adaptación a los cambios mediante la aplicación del conocimiento, como recursos estratégicos en el proceso de investigación. El estudio se abordó desde la perspectiva interpretativa, bajo un enfoque post positivista, en un contexto teórico, documental. Se concluye que las universidades colombianas deben crear, analizar y discutir como una comunidad científica, los convenios universitarios basados en la triada relacional Universidad–Estado–Sociedad, convirtiendo a la tecnología en aliada para el desarrollo y construcción de comunidades prósperas, con visión prospectiva, en escenarios que favorezcan las potencialidades del conocimiento socialmente construido.

*Palabras clave:* Gerencia de la investigación; gestión del conocimiento.

[1]Universidad Mariana. Correo electrónico: ggonzalezr@umariana.edu.co
[2]Universidad Pedagógica Libertador Venezolana. Correo electrónico: eglemaria45@gmail.com
[3]Universidad Mariana. Correo electrónico: leonmartinez@umariana.edu.co

# Management of Research and Knowledge Management in Colombian universities

**Abstract**

The article seeks to reflect on the discourse of the management of research and knowledge management of Colombian universities, understanding that the first one allows identifying areas of demand, consumption, and detention of knowledge needs, as well as to implement promotion mechanisms, dissemination, and placement of investigative products in the appropriate markets; and, for its part, knowledge management in universities is more than a managerial strategy that directly benefits innovation, creativity, assimilation, and adaptation to changes through the application of knowledge as strategic resources in the research process. The study was approached from the interpretive perspective, under a post-positivist approach, in a theoretical, documentary context, based on the works of Santillán, Muro, Vicario, Soto, and Ortiz, among others. It is concluded that Colombian universities should create, analyze and discuss, as a scientific community, university agreements based on the relational triad University-State-Society, turning technology into an ally for development and the construction of prosperous communities, with a forward-looking approach, in scenarios that favor the potentialities of socially constructed knowledge.

*Keywords:* Research management; knowledge management.

# Gestão da Investigação e Gestão do Conhecimento nas universidades colombianas

**Resumo**

O artigo busca refletir sobre o discurso da gestão da pesquisa e da gestão do conhecimento das universidades colombianas, entendendo que a primeira permite identificar áreas de demanda, consumo e detenção de necessidades de conhecimento, bem como implementar mecanismos de promoção, difusão e colocação de produtos investigativos nos mercados apropriados; e, por sua vez, a gestão do conhecimento nas universidades é mais do que uma estratégia gerencial que beneficia diretamente a inovação, a criatividade, a assimilação e a adaptação às mudanças por meio da aplicação do conhecimento como recurso estratégico no processo de pesquisa. O estudo foi abordado na perspectiva interpretativa, sob uma abordagem pós-positivista, em um contexto teórico documental, a partir das obras de Santillán, Muro, Vicario, Soto e Ortiz, entre outros. Conclui-se que as universidades colombianas devem criar, analisar e discutir, como comunidade científica, acordos universitários baseados na tríade relacional Universidade-Estado-Sociedade, tornando a tecnologia, uma aliada para o desenvolvimento e para a construção de comunidades prósperas, com uma visão prospectiva, em cenários que favoreçam as potencialidades do conhecimento socialmente construído.

*Palavras-chave:* Gestão da investigação; gestão do conhecimento.

## 1. Introducción

El presente artículo tiene como propósito principal, discernir serias consideraciones sobre la gerencia de la investigación y la gestión del conocimiento, en el contexto de las universidades colombianas, con el fin de evidenciar teórica y hermenéuticamente, su relación directa con la solución de problemas existentes en la sociedad actual, la cual se presenta con oportunidades difusas, aunada a grandes retos, como el cambio y su fuerza transformadora frecuente.

En ese sentido, se parte del supuesto que los procesos para la producción del conocimiento no pueden ser generados únicamente de una descripción metodológica, es decir, con la utilización exclusiva del método científico para la validez del conocimiento, sino que también pueden ser apoyados desde una adecuación a la realidad social y al mercado. Para esto sería necesaria una caracterización organizativa – gerencial que se enfoque en las condiciones de productividad o de efectividad de los procesos ligados a las necesidades y oportunidades del mercado, la producción, planificación y organización de los recursos, medios y tecnologías de producción. Dentro de este marco, la preocupación central de la presente investigación se sintetiza en la premisa que refleja la integración de la gerencia de la investigación y la gestión adecuada del conocimiento, desde una visión compleja, hermenéutica y transdisciplinaria, así como su rol en los cambios en el entorno en la sociedad del conocimiento, específicamente del quehacer universitario en el contexto colombiano.

Bajo ese escenario ideático, se mantiene la máxima de que las universidades cumplen un rol fundamental y protagónico en la sociedad: transformar y preparar a un profesional integral, con saberes especializados y generales relacionados con el área profesional por la cual se inclinó, en términos vocacionales y, además, con mayor importancia, que esté preparado para enfrentar la complejidad de los retos y cambios que la sociedad demanda. Para este logro, las universidades planifican, construyen y gestionan un currículo que les permita basar su estructura académica en cuatro pilares orientadores operativos de actividades que las caracterizan y definen: Docencia, Investigación, Extensión y Gestión. De ese modo, el presente trabajo engrana estos cuatro universos en dos grandes áreas: la Gerencia de la investigación y la Gestión del conocimiento, específicamente en el hacer del contexto de las universidades colombianas.

Con la finalidad de dar cumplimiento al propósito expresado y, dejando claro que la hermenéutica es la ciencia que orientó la investigación, se inicia con la revisión teórica crítica de la literatura relacionada con la conceptualización de la gerencia de la investigación, comenzando por el concepto de gerencia, a partir del aporte de diferentes autores, épocas y contextos. Además, se conceptualiza la investigación y sus diferentes movimientos teóricos relacionados con el quehacer universitario, a fin de definir posteriormente la gerencia de la investigación y sus principios, describir las fases del proceso, a la vez que, relacionar ésta con la gestión del conocimiento en las universidades colombianas, variable que fue revisada y definida. Estas teorías han buscado identificar los criterios gerenciales implícitos en la investigación, que contribuyan a redimensionar el conocimiento, los saberes, para ofrecer aportes, reorientar y/o transformar el trabajo investigativo universitario, para el bien de la sociedad colombiana.

### La Gerencia de la Investigación

Sostener un análisis crítico y reflexivo sobre este punto implica conocer los conceptos de gerencia e investigación. Para ello, se comenzará por definir lo correspondiente al término de gerencia. La definición de Burgos (1986) apunta a la gerencia como arte y ciencia de trabajar en equipo hacia el logro de los objetivos de una organización, a través de sus funciones básicas: planificación, organización, dirección y control. Otra definición la aporta Guédez (2004), quien indica que, gerenciar implica tomar unas ideas, unas iniciativas, unos deseos y convertirlos en propósitos, utilizando para ello unos recursos; agrega que la gerencia busca administrar, a través de determinadas acciones organizacionales, la traducción de propósitos en bienes, servicios o conocimientos.

Claramente, ambos autores reflejan una visión de la gerencia como un arte, lo que implica preparación e intuición, además de una necesaria planificación, ejecución, dirección y control sobre los procesos de los que se ocupa,

así como la disponibilidad, administración y utilización eficiente de los recursos para alcanzar los objetivos propuestos. Para esto, es necesario el trabajo coordinado y en equipo de los miembros de la organización, quienes deben conocer el propósito o misión organizacional y, hacerse partícipes de la misma, para accionar con claridad la búsqueda de resultados satisfactorios.

Lo anterior se complementa en la perspectiva de Terry y Franklin (1986), quienes reconocen las funciones básicas y de carácter universal, indistintamente del tipo de actividad o nivel en el que trabaja el gerente; no obstante, debe preverse el impacto de la tecnología en el futuro, considerando que ésta retará la innovación del gerente, para utilizarla de manera efectiva.

Cabe igualmente, destacar la visión de Muro (2004), para quien la gerencia en las organizaciones "requiere concentrar esfuerzos para generar aprendizajes organizacionales orientados al cambio, la transformación, la innovación y la creatividad" (p. 82). Como se puede inferir, esta autora incursiona, dentro de su enfoque, en la necesaria relación entre investigación y conocimiento con el proceso gerencial, dejando ver aspectos como cambio y transformación, que deben estar implícitos para el establecimiento de la misión, visión, objetivos y políticas organizacionales.

Las posiciones descritas conducen a inferir que la gerencia implica necesariamente un proceso de investigación relacionado con la construcción de un producto y fundamentado en una teoría o cuerpo de conocimientos organizados sobre esta actividad humana. Adicionalmente, al ser percibida como un arte, permeada por la creatividad y la innovación, puede conducir a la solución de problemas desde diferentes ópticas y, con ello, al logro de los objetivos trazados, a través del trabajo en equipo y de una previsión tecnológica que hoy por hoy conduce hasta la vida cotidiana, de la mano de una valiosa capacidad organizacional para la adaptación a los cambios, así como de la aplicación de herramientas y técnicas gerenciales.

En un escenario de mayor especificidad como la gerencia universitaria, Muro (2004) apunta a que ésta implica transformar, reinterpretar y hasta reinventar, de manera tal que se puede generar criterios de pertinencia y calidad, tanto en sus procesos y funcionamiento, como en sus resultados, los cuales giran en torno a la construcción de conocimientos que permitan dar respuesta a las necesidades y demandas de la sociedad en la que se insertan las instituciones universitarias. En ese sentido, la universidad "tiene que adaptarse, simultáneamente, a las necesidades de la sociedad contemporánea, y llevar a cabo su misión trans-secular de conservación, transmisión, enriquecimiento de un patrimonio cultural, sin el cual no seríamos más que máquinas que producirían y consumirían" (Morín, 1999, p. 87).

Lo anterior, en clara alusión a la necesidad de la construcción del conocimiento desde las necesidades sociales, sin dejar de lado la investigación, como proceso orientador de cambios en el pensamiento y en la acción. Al respecto, Muro (2004) explica que esos esfuerzos están orientados a generar cambios en la conducción asertiva de equipos de alto desempeño, con competencias para producir nuevos modos de pensar y nuevas orientaciones que posibiliten una real transformación universitaria, donde la gerencia sea conductora de procesos innovadores y participativos.

Siguiendo con los elementos fundamentales que estructuran este papel de trabajo, al respecto de la investigación como proceso, Bunge (1989) plantea que, constituye una indagación o revisión cuidadosa y crítica hacia la búsqueda de hechos o principios, para resolver situaciones problemáticas; es un diligente proceso para averiguar algo y resolverlo. En un sentido organizativo, Best (1982) establece que es un proceso formal e intensivo apoyado en un método científico, para conducir una actividad sistemáticamente orientada hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo de conocimientos organizados. En este contexto, la investigación tiene sus bases en el análisis crítico de proposiciones hipotéticas, con el propósito de establecer relaciones de causa y efecto, que deben ser probadas frente a la realidad objetiva. Este propósito puede ser la formulación de teoría o su aplicación, conduciendo a la predicción y, últimamente, al control de hechos que son consecuencias de acciones o de causas específicas.

Dentro de este orden de pensamientos, Stenhouse (1993) expresa que la investigación es una disciplina universal, generadora de

conocimientos fundamentales en todas y cada una de las áreas del quehacer humano; la considera como una herramienta que permite al hombre, conocer su mundo circundante, construyendo conocimientos para resolver problemas prácticos. De esta manera, se aprecia que en la investigación se debe instaurar la búsqueda del conocimiento, estructurando el camino a seguir, que permita describir, explicar y predecir los fenómenos que son producidos en el entorno, estableciendo relaciones entre ellos.

En el escenario universitario, la investigación se describe como una actividad indispensable que debe estar registrada en la misión universitaria, toda vez que sirve de sustento y aporte, tanto a la docencia como a la extensión, siendo la clave para la generación y profundización del conocimiento. En el contexto académico universitario, facilita la integración y profundización de los contenidos de enseñanza en torno a proyectos, cualidad ésta, que propicia la apertura y vinculación de los contenidos académicos entre sí, con lo cual se motoriza la apertura inter y transdisciplinaria.

Dentro de este marco académico, el Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y El Caribe (IESALC, 1998) establece que los imperativos actuales del desarrollo económico y técnico deben estar destinados a lograr un desarrollo humano sostenible; por tanto, la búsqueda de soluciones a los problemas derivados de estos procesos, depende de la educación y, de manera muy particular, la educación universitaria y de su capacidad de generar, transformar y aplicar el conocimiento.

En un sentido operativo, la principal tarea de una gerencia de investigación consiste, a decir de Machado, Reyes, Rietveld y Luquez (2007), en identificar áreas de demanda y de consumo, así como en detectar necesidades de conocimiento e implementar mecanismos de promoción, difusión y colocación de productos investigativos en los mercados adecuados. Plantean que, se puede encontrar variaciones del proceso de investigación en diversas esferas, entre ellas, los estilos epistémicos y la condición de la organización. La gerencia de la investigación debe crear un ambiente propicio para las diferentes instancias dedicadas a estas actividades, con el fin de orientar, viabilizar y administrar la ejecución de recursos, disponibilidades y capacidades en función de las políticas y proyectos de investigación de la institución. Frente a este escenario, se evidencia la importancia de la estructura organizativa donde se desenvuelve la gerencia investigativa, centrada en que exista un ambiente con las competencias necesarias, la disponibilidad y el buen manejo de los recursos, haciendo énfasis en la figura organizativa del proceso de investigación.

Tomando en cuenta todos los aspectos descritos se podría inferir que, para que exista una gerencia de la investigación como un proceso activo de gestión social que pueda resolver los problemas presentes en nuestras sociedades, se requiere la presencia de los siguientes procesos:

1. Planificación, a partir de la frase cotidiana ‘Pensar antes de actuar’, que amerita analizar y establecer los pasos a seguir, visualizar el norte para la investigación, la definición de las políticas, objetivos, estrategias de financiamiento, recursos y actividades a desarrollar, enmarcadas en lo que en el contexto universitario se denomina un programa de investigación, el cual debe ser aprobado y asignado a una comunidad científica según la línea de investigación.
2. Organización, a través de la cual se distribuye las funciones y tareas planificadas, definiendo las redes y conexiones, la asignación y coordinación de aspectos relacionados con tecnologías de información, recursos humanos y materiales, así como espacios y condiciones idóneas para promocionar y fomentar tanto la creación como la posterior difusión del conocimiento.
3. Dirección, desde donde se fija los niveles de liderazgo para la transformación y/o construcción social del saber, así como el desarrollo de la capacidad creativa e innovadora de los seres humanos.
4. Supervisión o control, que permite evaluar los resultados bajo la perspectiva de criterios de eficiencia y eficacia tomando como base, los objetivos propuestos en la investigación. El criterio en el cual se basa la supervisión es mantener y gestionar el máximo bienestar humano al menor

costo posible, así como la efectividad o impacto social, bajo una concepción pluridisciplinaria y transdisciplinaria, premisa en la cual el eje central es el ser humano, principal motivador y generador de los cambios.

5. Retroalimentación: una vez culminado el proceso investigativo, se hace una revisión de los logros, en términos del alcance de las metas propuestas y su real impacto social, a fin de determinar continuidades, modificaciones, nuevas alternativas y/o nuevos escenarios de acción investigativa.

**La Gestión del Conocimiento**

Para analizar este aspecto, es preciso entender que el dominio del saber científico permite apreciar, en el mundo contemporáneo, una necesidad para atestiguar la identidad y la independencia cultural de los países y, de esta manera, canalizar la participación de la población en la planificación y aplicación de acciones hacia el desarrollo. Este proceso evidencia que la transformación y avance del ser humano depende en gran medida de la habilidad de las sociedades para crear, innovar, manejar información, conocimientos, investigar y aprovechar los descubrimientos que la investigación produce. De ese modo, la riqueza y bienes de las naciones estarán condicionados cada vez más, no solo por los recursos naturales o materiales que éstas posean, sino por sus recursos y potencialidades intelectuales para gestionar los primeros. Dentro de este marco se reafirma que el mejor y más valioso recurso con que cuentan las organizaciones es el conocimiento, el cual está relacionado directamente a la conducción adecuada de la información, al tipo de gerencia, a la estructura característica que posea la organización, así como al uso de los sistemas de información y comunicación que realizan las personas involucradas en la toma de decisiones.

En el mismo contexto, Santillán (2010) plantea que la gestión del conocimiento se refiere a la aplicación pragmática y reflexiva de cualquier concepto o definición. En ese sentido, supone el traslado a un plano de análisis en el que se identifica procesos que agregan valor, determinados por la incorporación de nuevos conocimientos. Luego entonces, gestionar el conocimiento podría entenderse como el aporte que se hace a los sistemas de gestión de inteligencia para aprender, con base en experiencias propias y ajenas a la organización. Es, en la reutilización del saber hacer, donde se produce el enriquecimiento y la aparición del nuevo conocimiento.

Dentro de este marco organizacional, Guédez (2004) establece que la gestión del conocimiento constituye una estrategia gerencial que beneficia de forma directa a la innovación, la creatividad, la asimilación y adaptación a los cambios mediante la aplicación del conocimiento. Siendo la información y el conocimiento recursos estratégicos en el proceso de investigación en el marco de un contexto social dinámico y sistemas de relaciones complejas como deberían ser las universidades, que implican reconsiderar la producción y organización del conocimiento, es menester derribar las barreras tradicionales entre las disciplinas, para dar relevancia al Pensamiento Complejo impulsado por Morín (1990).

Por su parte, Vicario (s.f.) establece las premisas básicas para la gestión del conocimiento y permite visualizar cuatro elementos fundamentales: la gente que es donde reside y se gestiona el conocimiento, los procesos, los contenidos y la tecnología. Para esta autora, el reto es identificar el conocimiento que genera, fluye y resguarda la organización y, convertirlo en contenidos, para hacerlos disponibles apoyándose en tecnología, favoreciendo esta posibilidad a través de un importante sistema de reconocimientos, elemento que contribuye al crecimiento y desarrollo del capital intelectual de las organizaciones, entre ellas las universidades.

En el escenario colombiano, el Plan Nacional de Desarrollo (PND) 2018-2022 (Departamento Nacional de Planeación, 2020), dentro del llamado ‘Pacto por la Ciencia, la Tecnología y la Innovación: un sistema para construir el conocimiento de la Colombia del futuro’, se fijó como objetivos, aumentar la inversión pública y privada en ciencia, tecnología e innovación; estimular la colaboración entre universidades y empresas para una investigación con mayor impacto; aprovechar los colombianos con

doctorado que regresarán al país en próximos años y, potenciar la innovación pública a través de herramientas para medir, fortalecer y articular capacidades de innovación.

Para ello, al momento de su formulación, se planteó una serie de estrategias a corto, mediano y largo plazo, fijado éste último para el año 2030, en atención a los alcances y, entendiendo que los objetivos propuestos son ambiciosos, mas no irrealizables, en función de una sociedad y una economía fundamentadas en el conocimiento, con la pretensión de ser, en un futuro mediato, una nación reconocida como promotora de la ciencia, la tecnología y la innovación a todo nivel, que se preocupa, trabaja y aporta soluciones a los graves y urgentes problemas del país, a través de la innovación empresarial apalancada por las universidades, generadora de un conocimiento con criterios de calidad y pertinencia a las realidades sociales del país y del mundo, que busca la transformación desde, para y con las comunidades y con la real promoción y participación del Estado colombiano.

Cabe señalar que, entre las metas planteadas por el PND 2018-2022, destacan el duplicar acuerdos de transferencia tecnológica desde las universidades hacia las empresas, apoyadas por Colciencias, así como el importante incremento de cuatro veces más investigadores vinculados a empresas, con apoyo del gobierno nacional. Estas metas constituyen un gran reto para las instituciones universitarias colombianas que deben ver en el Pacto por la Ciencia, la Tecnología y la Innovación, una ocasión sumamente valiosa para el desarrollo de la investigación universitaria con un sentido operativo y no únicamente el tradicional normativo establecido por las funciones universitarias. Es un momento oportuno entonces, para desarrollar una gestión del conocimiento y de la investigación universitaria con sentido organizacional, imbricada en el PND y en sus metas de una trasformación social con sentido; no obstante, también integrada de manera clara a los planes y proyectos particulares de cada una de las universidades colombianas.

**La Gestión del conocimiento y de la investigación en las universidades colombianas**

El gran reto para las universidades colombianas, quizá no está en no querer afrontar las metas y el esfuerzo que su logro supone para el escenario del trabajo investigativo universitario que representa el PND; antes bien, como expresa Ortiz (2019), en su postura crítica ante la investigación y la gestión del conocimiento en las universidades colombianas:

> El eje sobre el que gira la problemática es y seguirá siendo la financiación, en un modelo dual que no encuentra solución de continuidad entre la inversión pública de un Estado que no dedica suficiente presupuesto para asumir el impulso necesario, si es que se tiene el convencimiento de que la educación es el camino para superar el subdesarrollo, y de otro lado, el sector privado de la educación superior, que debe lograr el equilibrio entre los ingresos provenientes de las matrículas y los costos de una educación de calidad. (p. 15)

Ese desequilibrio en necesidades y recursos asignados y disponibles, como bien menciona Ortiz (2019), tiene que ver con la calidad, que también debe ser considerada para abordar con eficiencia una sólida gestión del conocimiento y de la investigación. No se trata solamente de llegar a las metas del PND y el Pacto por la Ciencia, la Tecnología y la Innovación, sino de hacerlo con un ejercicio pleno y a conciencia de lo que implica la gestión de la investigación, pues no basta con aumentar investigadores e investigaciones, sino que se requiere orientar los recursos disponibles: investigadores y demás personal de apoyo, financiamiento, planta física, equipos y tecnología, e invertirlos con criterios de calidad y no de cantidad. Adicionalmente, se presenta en el contexto universitario e investigativo colombiano, junto a la precariedad de la asignación de recursos, otras debilidades que se debe considerar y asumir ante la asunción de planes y proyectos, a fin de no chocar con un muro de obstáculos desmotivadores que exigen su conocimiento y gestión para derribarlo o, al menos horadarlo progresivamente, hasta lograr su caída definitiva. Al respecto, de las debilidades del sector investigativo, Soto (2011) comenta:

> Sabemos nuestras falencias: la necesidad de acercar los sectores científico, tecnológico y productivo; el poco conocimiento y la poca conciencia de la importancia del tema de la investigación entre quienes toman decisiones

> en las organizaciones; el insuficiente número de investigadores en las diferentes áreas de formación y disciplinas; el limitado nivel de la institucionalización de la ciencia en Colombia; la debilidad en la capacidad de innovación; la percepción parcial y, a veces, distorsionada de lo que es la ciencia y del papel que ella desempeña en la sociedad y en el desarrollo del país; la poca comprensión pública del impacto de la ciencia en la vida cotidiana de todo ser humano y del papel que ella puede cumplir en el bienestar de la población; la carencia de rigor crítico; la debilidad y dispersión de la comunidad científica; la separación académica entre docencia-investigación-extensión; y habrá, seguramente, otras más, como por ejemplo, la poca proyección social o la falta de internacionalización. (párr. 3)

Esta descripción, aunque un poco distante de la actualidad, no está alejada de ella, pues se sigue observando patrones similares, quizá porque se sigue trabajando en parcelas de conocimiento intra y extrauniversitarias, donde no puede negarse el trabajo arduo que realizan las instituciones por alcanzar estándares de gestión de calidad en la investigación; sin embargo, todavía no se logra el *enrumbamiento* hacia una visión compartida. En ese orden de ideas, Rodríguez (2013), en una investigación orientada a caracterizar y medir los niveles de gestión del conocimiento en los grupos de investigación en universidades colombianas y privadas de Boyacá, Colombia, entre sus conclusiones, producto de los resultados, afirma:

> En lo concerniente al proceso de gestión investigativa, queda claro que los grupos no poseen indicadores de medición del éxito, aspecto que no permite claramente conocer su desempeño investigativo. Las barreras más representativas de la Gestión de Conocimiento investigativo en los grupos de investigación, son: trámites administrativos, falta de retroalimentación de los resultados investigativos, la alta resistencia al cambio y la falta de estímulos a los investigadores. (p. 99)

Las consideraciones anteriores permiten afianzar la necesidad de las universidades colombianas de motorizar procesos de gestión del conocimiento y de la investigación, toda vez que ello permitirá a los actores universitarios, pilares de las instituciones, desarrollar y gestionar el conocimiento, para que éste, a su vez, se convierta en un eslabón competitivo a través de la gestión de la investigación. Para ello, se hace necesario contar con una infraestructura contentiva de información, tecnología y sistemas, lo cual denota a una organización universitaria abierta a la participación social y a la cooperación institucional y gubernamental; es allí donde la negociación y el crecimiento se convierten en los ejes principales del quehacer diario, representativo de organizaciones donde se diagnostica los recursos disponibles, se valora la capacidad de cada quien y se emplea los elementos tecnológicos al máximo. Sobre ese respecto, Rodríguez (2013) afirma:

> Ahora bien, con base en el proceso de combinación, los grupos, objeto de investigación, convierten el conocimiento explícito en conceptos explícitos, a través del uso de herramientas tecnológicas, como el uso de la internet, uso de redes sociales con fines investigativos, prácticas de uso de e-mail, las conversaciones telefónicas, las reuniones de investigación. En este punto, se concluyó que los grupos que con mayor frecuencia llevan a cabo estos procesos, son los categorizados. (p. 99)

No obstante, actualmente llegan buenas noticias sobre la investigación en las universidades colombianas. La edición de 2020 del Ranking Iberoamericano de Instituciones de Educación Superior (IES), SIR Iber 2020, en su informe anual sobre el proceder de las instituciones del sector de investigación, publicado por SCImago Research Group (SRG), en conjunto con la revista científica *El Profesional de la Información*, ofrece una clasificación de las instituciones según el número de trabajos indexados, analizando además su desempeño, considerando para ello, tres factores fundamentales: investigación, innovación e impacto social (De Moya-Anegón, Herrán-Páez, Bustos-González, Corera-Álvarez, Tibaná-Herrera y Rivadeneyra, 2020); para 2020, el informe incluye "el indicador de impacto: Weighted Citation Normalized (WCN), y una caracterización del desarrollo de la actividad investigadora que se realiza en el Sector Educación Superior, en los primeros 16 países iberoamericanos" (p. 4).

El referido informe indica que, teniendo en cuenta la capacidad de producción institucional por país, "Brasil, España, Portugal, México, Chile, Argentina y Colombia se consolidan como los países con mayor capacidad para publicar trabajos científicos en la región y constituyen el grupo 1 de análisis del presente informe" (De Moya-Anegón et al., 2020, p. 9). Destaca, además, que los países ubicados en el grupo 1 (ver Tabla 1 y Figura 1), son aquellos que han publicado más de 60.000 trabajos de investigación entre los años 2014-2018, aportando cada uno, más del 5 % de la producción regional investigativa publicada.

Bajo este entendimiento, el informe a nivel general, revela que el crecimiento investigativo de México, Chile y Colombia supera los 7.000 trabajos, en comparación con el quinquenio anterior, lo que representa una tasa de crecimiento para México del 6 %, mientras que, para Chile y Colombia, supera el 10 % (12 % y 13 % respectivamente), lo cual representa noticias satisfactorias para las instituciones universitarias colombianas.

Resulta importante señalar que el informe SIR Iber 2020, al comentar los resultados por países explica que, entre los países cuyas instituciones *SIR Iber 2020* han publicado más de 50.000 trabajos, lamentablemente Colombia es el que cuenta con menores recursos para el desarrollo de la actividad investigadora. En el caso colombiano, el informe hace referencia a la UNESCO 2020, que destaca que "la inversión en I+D equivale únicamente al 0,23 % del PIB nacional y el número de Inv. JCE asciende a 4.305 investigadores, lo que a nivel regional le permite ubicarse en las posiciones décima y novena respectivamente" (De Moya-Anegón et al., 2020, p. 23). Ya por regiones, el informe señala a Bogotá, capital del país y del departamento de Cundinamarca, como la primera región con 25.029 publicaciones científicas, equivalentes al 53 % de la producción del sector de educación superior, generadas por 69 instituciones *SIR Iber 2020*. El departamento de Antioquia se presenta como la segunda región del país, con el 20 % de la producción (9.349 documentos) y el 14 % de las IES del país (14 %). El aporte investigativo de las 27 regiones restantes del país se mantiene por debajo del 7 % del total de trabajos publicados en el sector, lo cual revela la baja significatividad de la investigación en las demás regiones.

**Tabla 1**

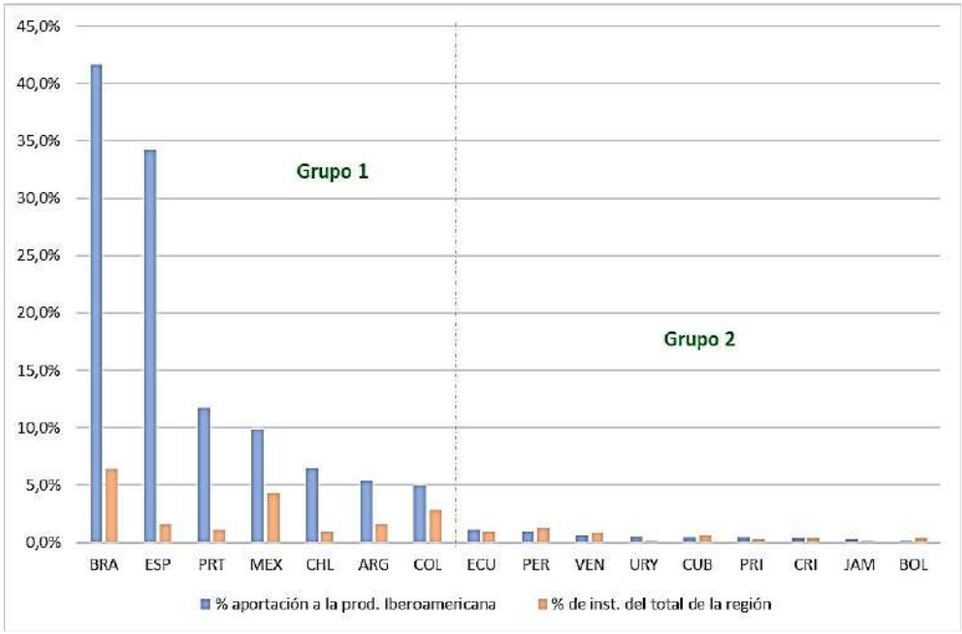
*Grupos de países según capacidad de producción SIR Iber 2020*

| **Grupo** 1 | **Grupo 2** | **Grupo 3** |
|---|---|---|
| Brasil | Ecuador | Granada |
| España | Perú | Paraguay |
| Portugal | Venezuela | Guatemala |
| México | Uruguay | Panamá |
| Chile | Cuba | San Cristóbal y Nieves |
| Argentina | Puerto Rico | Honduras |
| | Costa Rica | República Dominicana |
| | Jamaica | Guadalupe |
| | Bolivia | Nicaragua |
| | | El Salvador |
| | | Islas Vírgenes |
| | | Antillas Holandesas |
| | | Trinidad y Tobago |
| | | Dominica |
| | | Guyana Francesa |
| | | Suriname |
| | | Haití |
| | | Antigua y Barbuda |
| | | Guyana |
| | | Bahamas |
| | | Aruba |
| | | Martinica |
| | | Belice |
| | | Islas Caimán |
| | | Andorra |
| | | Islas Turcos y Caicos |
| | | San Vicente y las Granadinas |
| | | Monserrat |
| | | Santa Lucia |
| | | Barbados |
| | | Islas Británicas |
| | | Bermuda |

Fuente: De Moya-Anegón et al., (2020)

**Figura 1**

*Porcentaje de participación frente al número de IES presentes en SIR Iber 2020 por país – Grupos 1 y 2*

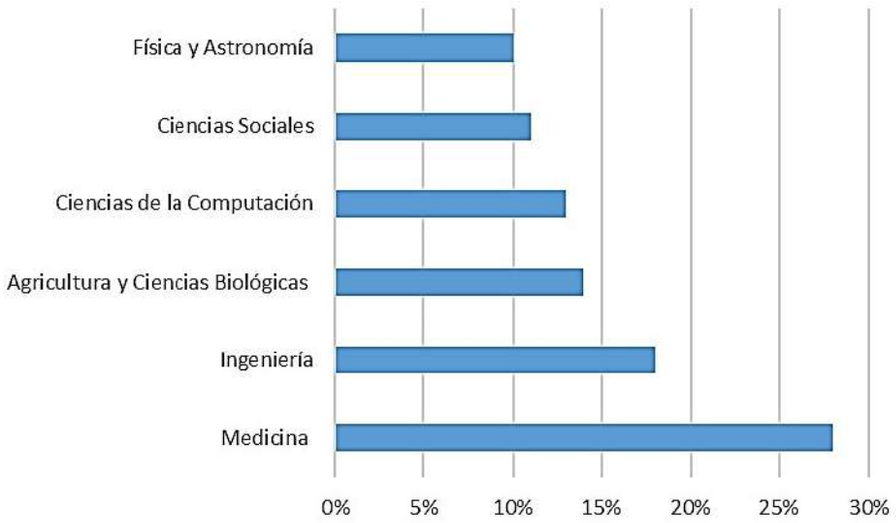



Fuente: De Moya-Anegón et al., (2020)

Con relación al tipo de universidad, el informe SIR Iber 2020 indica que "el perfil de Colombia es similar al de Chile, donde las universidades privadas participan en el 50 % de la producción del sector" (De Moya-Anegón et al., 2020, p. 24). Por otra parte, se habla de que la cooperación entre el sector público y el privado "asciende a 14 % de la producción del sector y se ubica 3 % sobre la media mundial de citación" (p. 24). Respecto a las áreas de conocimiento, el informe revela como principal en investigación, al área de Medicina (28 %), seguida de Ingeniería (18 %); Agricultura y Ciencias Biológicas (14 %); Ciencias de la Computación (13 %); Ciencias Sociales (11 %) y Física y Astronomía (10 %). (Figura 2).

***Figura* 2**

Porcentajes de investigación por áreas del conocimiento en Colombia




Fuente: elaboración propia, a partir del Informe SIR Iber 2020

En el contexto nacional colombiano, en 2019 se dio la fusión del Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación (Colciencias) con el Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación (Minciencias), creado también en ese mismo año. Ambos organismos presentan en el portal web 'La Ciencia en cifras' accesible a todo público, una amplia información sobre resultados del avance investigativo en Colombia, siendo los datos hasta 2019, aportados por Colciencias y los posteriores, a Minciencias. En ese sentido, entre los muchos datos alojados en ese portal en cuanto a grupos de investigación reconocidos, el portal revela su incremento entre los años 2013 y 2019, con un leve descenso en 2014, que luego ascendió progresivamente hasta el año pasado, de lo cual se infiere la atención y la continuidad del trabajo investigativo de estos grupos en el país (Figura 3).

**Figura 3**

*Grupos de Investigación reconocidos en Colombia*

Fuente: Minciencias-Colciencias. (s.f.).

**Figura 4**

*Total de productos de investigación de grupos en Colombia y porcentaje de productos de grupos por tipología*

Fuente: Minciencias-Colciencias. (s.f.).

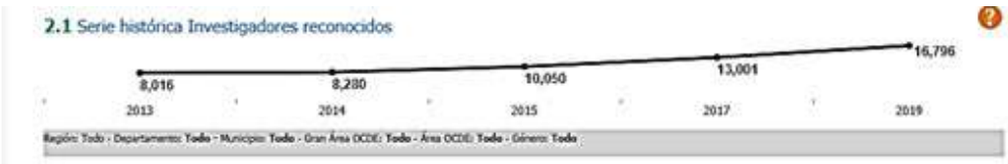
En cuanto a los productos de estos grupos de investigación (Figura 4) se informa que, para el año 2019, se registró un total de 802,539 productos investigativos en el contexto de la geografía colombiana, de los cuales la producción de nuevo conocimiento ocupó un 49 % de los trabajos; la formación del recurso humano, un 25 %; la apropiación social del conocimiento totalizó un 22 % y el desarrollo tecnológico e innovación un 4 %. Los resultados anteriores son favorecedores en las tres primeras áreas, mas no así en área tecnológica y de innovación, donde según las cifras, el trabajo desarrollado y reconocido ha sido poco, con lo cual se infiere la necesidad de emprender investigaciones hacia esa área, a fin de desarrollar en Colombia productos tecnológicos propios, adaptados al contexto de las necesidades del sector productivo y social comunitario.

De igual manera, el portal 'La Ciencia en cifras' de Minciencias-Colciencias (s.f.) revela cifras referidas a los investigadores reconocidos en el lapso 2013-2019 (Figura 5), donde se evidencia un notable incremento del talento humano incorporado y haciendo investigaciones, pues

las cifras revelan el paso de 8.016 investigadores en 2013 a 16.796 en 2019, lo cual representa un 209,53 % de incremento entre 2013 y 2019, resultando sumamente relevante, pues demuestra el interés del personal calificado en las organizaciones universitarias en incorporarse a la labor investigativa, repercutiendo, como ya se evidenció, en el aumento de los grupos de investigación y de los productos derivados de estos.

**Figura 5**

*Histórico de investigadores reconocidos. Período 2013-2019*




Fuente: Minciencias-Colciencias. (s.f.).

**Figura 6**

*Revistas indexadas por Tipo, Subtipo y Naturaleza de la Institución. Año 2020*

Fuente: Minciencias-Colciencias. (s.f.).

Dentro de los datos sobre las revistas científicas indexadas, para el presente año, el portal arroja un total de 275, de las cuales solo dos, son publicadas por el gobierno nacional, mientras que para las universidades se reporta 248 publicaciones, lo cual representa el 90 % del total; para entidades sin fines de lucro, 14 revistas, para un 5 %; centros o institutos de investigación seis, para un 2 %; instituciones tecnológicas, nacionales y organizaciones no gubernamentales, dos cada una; esto es, un 1 % y, la categoría pequeña, una revista, representativo de un 0 % dentro de la totalidad. En cuanto a la naturaleza de la institución, en términos de pública o privada, ambos sectores engloban 137 revistas indexadas, representativo de un 50 % del total; y, el sector mixto solo evidencia una revista, que representa el 0 % dentro del total (Figura 6).

Esos datos, disponibles en el portal web 'La Ciencia en cifras' (Minciencias-Colciencias, s.f.), así como los informes hasta 2017, descargables desde el propio portal, exponen la importancia que para las universidades colombianas supone, el hecho de comunicar los resultados de las investigaciones que se lleva a cabo en sus espacios académicos, denotando además el interés de los investigadores en publicar y compartir el conocimiento con sus pares. Sin embargo, se observa una gran brecha entre los resultados subtipo de las instituciones y de estos con respecto a los resultados de publicaciones del gobierno, hecho éste que debe mover a otras instituciones gubernamentales o no, a asumir el reto de publicar los resultados de investigaciones, pues es así como el conocimiento científico puede ser revelado y compartido con la comunidad científica, con la subsecuente continuidad, adaptación, contrastación y comparación que pudiera generarse a partir de los resultados.

El conjunto de todos las indagaciones y resultados expuestos en este papel de trabajo, sin duda es de gran relevancia, aunque, se

hace necesario motorizar aún más la actividad de investigación en el contexto de las universidades colombianas y su impronta sobre las comunidades, manteniendo el seguimiento de las líneas y grupos de investigación que hacen vida en ellas y que son invaluables fortalezas, como mecanismos idóneos, para canalizar los esfuerzos hacia las necesidades detectadas en las empresas y organizaciones nacionales de corte social o productivo, para convertirlos en verdaderos elementos competitivos.

Este accionar debe partir de reconocer las potencialidades de los miembros de la organización universitaria, sus conocimientos y destrezas, así como las reales necesidades del entorno social y productivo, para encauzar el trabajo investigativo universitario hacia el conocimiento socializado, dejando atrás la idea de la investigación como método, entendiéndola como reflexión de una red de problemas sociales que les permite a las organizaciones educativas, convertirse en constructoras y formadoras de gente innovadora que aporta soluciones a los problemas propios del entorno donde conviven.

Dentro de este marco, a través de una buena gestión de investigación y, en consecuencia, del conocimiento, en sintonía con los objetivos organizacionales universitarios y los requerimientos del entorno, se podrá desarrollar una verdadera comunidad del conocimiento. Para lograrlo, se requiere que la gerencia de la investigación y la gestión del conocimiento, se empoderen en las universidades colombianas, propiciando ambientes educativos creativos e innovadores en todas las áreas del saber; que se propicie la intra e interdisciplinaridad y se dote los espacios investigativos con tecnología de punta, que permite el acceso a información actualizada al momento y muy novedosa e inspiradora, que posibilite a las universidades, como organizaciones gestoras del conocimiento y la investigación, contar con una infraestructura que provea de información correcta y apropiada al personal de investigación, permitiéndoles a su vez, vincularse con otras instituciones, organizaciones y empresas a nivel mundial, para establecer redes de apoyo mutuo, de aprendizaje cooperativo y compartido para el beneficio local y global.

## 2. Conclusiones

Las universidades colombianas han de reflexionar sobre la necesidad de adaptarse a las nuevas realidades cambiantes del entorno, por lo cual deben incorporarse permanentemente a procesos de cambio, administrando el riesgo que esto implica; adicionalmente, deben generar y administrar la transformación por la búsqueda de una universidad flexible, abierta y universalista, democrática, que enfrente los desafíos actuales y futuros de las sociedades. Eso implica una transformación de la gestión universitaria, donde su resultado sea el motor fundamental del resto de las funciones y del desarrollo económico-social del país, indagando sobre la verdadera gerencia de la investigación, generando nuevas líneas y conformando nuevos grupos investigativos que respondan a los problemas reales de la sociedad.

Esto conducirá no únicamente a producir conocimientos, sino a disponer de ellos, promocionarlos y hacerlos accesibles, para ser aplicados. Si bien ese es el gran reto para todas las universidades colombianas, también se convierte en una gran oportunidad de crecimiento, como organizaciones que gestionan el conocimiento y, para las personas que en ella hacen vida, pues se enrumban hacia un trabajo con objetivos claros y compartidos, donde todos participan, aportan y se motivan por el alcance de las metas.

Afrontar estos retos debe hacerse desde la planificación, el desarrollo y la gestión de proyectos, líneas, áreas de investigación y centros e institutos, grupos de investigación con pertinencia social, que puedan formar parte de convenios universitarios basados en la triada relacional Universidad–Estado–Sociedad, convirtiendo a la tecnología, en aliada para el desarrollo, a las crisis en oportunidades y al conocimiento, en nuestro principal recurso, para la construcción de comunidades prósperas, con visión prospectiva, en escenarios que favorezcan las potencialidades del conocimiento socialmente construido.

## Referencias


Best, J. (1982). *Como investigar en educación*. Editorial Morata.

Bunge, M. (1989). *Mente y sociedad. Ensayos irritantes*. Editorial Alianza.

Burgos, I. (1986). *Gerencia y Decisiones*. Editorial UCV, Universidad Central de Venezuela.

De Moya-Anegón, F., Herrán-Páez, E., Bustos-González, A., Corera-Álvarez, E., Tibaná-Herrera, G. y Rivadeneyra, F. (2020). *Ranking iberoamericano de instituciones de educación superior 2020 (SIR Iber)*. Ediciones Profesionales de la Información. https://doi.org/10.3145/sir-iber-2020

Departamento Nacional de Planeación (DNP). (2020). *Plan Nacional de Desarrollo 2018-2022*. https://www.dnp.gov.co/DNPN/Paginas/Plan-Nacional-de-Desarrollo.aspx

Guédez, V. (2004). *Aprender a emprender. De la gerencia del conocimiento a la ética de la sabiduría*. Editorial Planeta.

Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y El Caribe (IESALC). (1998). Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción. *Revista Educación Superior y Sociedad, 9*(2), 97-113. http://www.iesalc.unesco.org/ess/index.php/ess3/article/view/171

Machado, F., Reyes, L., Rietveld, F. y Luquez, P. (2007). Articulación de las funciones universitarias: un marco de transformación académica. *Revista de Formación Gerencial, 6*(1), 64-87. http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2578380.

Minciencias-Colciencias. (s.f.). *La Ciencia en cifras*. https://minciencias.gov.co/la-ciencia-en-cifras

Morín, E. (1990). *Introducción al Pensamiento Complejo*. Editorial Gedisa.

Morín, E. (1999). *El método: el conocimiento del conocimiento*. Editorial Cátedra.

Muro, X. (2004). *La Gerencia Universitaria. Desde la perspectiva diversa y crítica de sus actores*. Editorial Consejo Nacional de Universidades - Oficina de Planificación del Sector Universitario OPSU.

Ortiz, J. (2019). La perspectiva crítica de la investigación y la gestión del conocimiento en las universidades colombianas. *Revista Criterio Libre*, (30), 15-21. http://dx.doi.org/10.5209/TEKN.54674.

Rodríguez, M. (2013). Caracterización y medición del nivel de gestión del conocimiento en los grupos de investigación de las universidades públicas y privadas del departamento de Boyacá, Colombia. *Revista Cuadernos Latinoamericanos de Administración, 9*(17), 86-105. http://www.scielo.org.co/pdf/eg/v28nspe/v28nspea18.pdf

Santillán, M. (2010). *Gestión del conocimiento: el modelo de gestión de empresas del siglo XXI*. Editorial Netbiblo.

Soto, J.F. (2011). La investigación en la universidad colombiana. https://www.gestiopolis.com/la-investigacion-universidad-colombiana/

Stenhouse, L. (1993). *La investigación como base de la enseñanza*. Editorial Morata

Terry, G. y Franklin, S. (1986). *Principios de Administración* [A. Vasseur, Trad.]. Editorial Continental.

Vicario, C.M. (s.f.) *Gestión del conocimiento, desafío de la educación*. http://bibliotecadigital.conevyt.org.mx/colecciones/documentos/somece2002/Grupo5/Vicario.pdf

# Fortalezas y debilidades de la educación intercultural, un intento de inclusión desde la cosmovisión de los pueblos

**Hna. Marianita Marroquín Yerovi**[1]

**Jhon Alexander Riveros Jiménez**[2]

**Resumen**

Este artículo de reflexión intenta abrir un espacio para expresar las fortalezas y debilidades de la educación intercultural desde los procesos de integración de saberes y culturas, tanto en Piguambi Palangala, Nariño como en Imbabura, Ecuador, para explicitar algunas afirmaciones, desde la investigación denominada *Componentes de las prácticas pedagógicas interculturales del profesorado universitario en escenarios del posconflicto en Colombia y Ecuador* y, de la investigación *Modelo Curricular para la educación Intercultural en la Institución Educativa Bilingüe Awá Técnico Agroindustrial Pianulpi I.* Se comparte el proceso de estructuración temática, desde los derechos a una educación inclusiva e igualitaria, sin distinción de raza, color y creencias, que puntualizan la cosmovisión de los pueblos minoritarios que se encuentran asentados en Nariño, Colombia y en la provincia de Imbabura, Ecuador. Por lo tanto, se propone la siguiente temática: lo pedagógico y lo intercultural, desde donde se conjuga ideas sobre el saber, el poder y lo intercultural; las vivencias de la práctica intercultural del pueblo Awá y, como aporte al evento, la trilogía de categorías: lo pedagógico, lo investigativo, desde la interculturalidad y, la cultura. El propósito de la educación intercultural se interroga así: ¿Colombia y Ecuador: leyes que se activan o son letra muerta?

*Palabras clave:* Debilidades educativas; fortalezas; intercultural; pueblo Awá.

[1]Doctora en Estudios Sociales y Políticos; Magíster en Docencia Universitaria; Maestra Superior. Docente titular, Líder del Grupo Praxis, Investigador Emèrito (IE) Colciencias, Universidad Mariana, San Juan de Pasto. Correo electrónico: hmmarroquinmariana.edu.co

[2]Magíster en Pedagogía Universidad Mariana. Miembro del Grupo Indagar Universidad Mariana. Docente de la Institución Educativa Bilingüe Awá Técnico Agroindustrial Pianulpi, Nariño Colombia.

# Strengths and weaknesses of intercultural education, an attempt at inclusion from the worldview of the peoples

**Abstract**

This article of reflection tries to open a space to express the strengths and weaknesses of intercultural education from the processes of integration of knowledge and cultures, both in Piguambi Palangala, Nariño, and in Imbabura, Ecuador, to make explicit some statements, from the research called *Components of intercultural pedagogical practices of university teaching staff in post-conflict settings in Colombia and Ecuador* and the *Curricular Model for Intercultural Education in the Bilingual Educational Institution Awá Técnico Agroindustrial Pianulpi I*. The thematic structuring process is shared from the rights to inclusive and egalitarian education, without distinction of race, color, and beliefs, which specify the worldview of the minority peoples that are settled in Nariño, Colombia, and in the province of Imbabura, Ecuador. Therefore, the following theme is proposed: the pedagogical and the intercultural, from where ideas about knowledge, power and the intercultural are combined; the experiences of the intercultural practice of the Awá people and, as a contribution to the event, the trilogy of categories: pedagogical, investigative, from interculturality and culture. The purpose of intercultural education is questioned as follows: Colombia and Ecuador: laws that are activated or are they a dead letter?

*Keywords:* Educational weaknesses; strengths; intercultural; Awá people.

# Pontos fortes e fracos da educação intercultural, uma tentativa de inclusão a partir da visão de mundo dos povos

**Resumo**

Este artigo de reflexão tenta abrir um espaço para expressar as potencialidades e fragilidades da educação intercultural a partir dos processos de integração de saberes e culturas, tanto em Piguambi Palangala, Nariño, quanto em Imbabura, Equador, para explicitar algumas afirmações, a partir das pesquisas denominadas *Componentes das práticas pedagógicas interculturais do corpo docente universitário em contextos de pós-conflito na Colômbia e Equador* e *Modelo Curricular para a Educação Intercultural na Instituição Educacional Bilíngue Awá Técnico Agroindustrial Pianulpi I*. O processo de estruturação temática é compartilhado desde os direitos à uma educação inclusiva e igualitária, sem distinção de raça, cor e crenças, que especificam a visão de mundo dos povos minoritários que estão assentados em Nariño, na Colômbia, e na província de Imbabura, no Equador. Assim, propõe-se o seguinte tema: o pedagógico e o intercultural, a partir do qual se combinam ideias sobre o saber, o poder e o intercultural; as vivências da prática intercultural do povo Awá e, como contribuição ao evento, a trilogia de categorias: pedagógica, investigativa, da interculturalidade e da cultura. A finalidade da educação intercultural é questionada da seguinte forma: Colômbia e Equador: leis que se ativam ou são letra morta?

*Palavras-chave:* Fragilidades educacionais; pontos fortes; intercultural; povo Awá.

## 1. Introducción

El tema elegido para este trabajo académico es una oportunidad para hacer explícita una temática en la cual los autores encontraron varios aspectos que se conjugan con los temas de las dos investigaciones: *Componentes de las prácticas pedagógicas interculturales del profesorado universitario en escenarios del posconflicto en Colombia y Ecuador* y *Modelo curricular para la educación intercultural en la Institución Educativa Bilingüe Awá Técnico Agroindustrial Pianulpi I. E. B. A. T. A. P.* De esta manera, se ha escrito cada uno de los temas con relación al título de este artículo de reflexión que, como su nombre lo indica, es la ocasión para proponer afirmaciones respecto a los aportes de autores reconocidos en esta temática y, la reflexión de los autores, para descubrir las fortalezas y debilidades en el amplio contexto de la interculturalidad.

Se inicia con un tema que se considera de actualidad: lo pedagógico y lo intercultural que, en sus dos áreas integradas, abre un abanico de opciones para la reflexión, como es la pedagogía intercultural. En este tema se hace un breve recorrido sobre lo pedagógico respecto de sus concepciones, sus aplicaciones y otras visiones que pueden surgir en el ámbito pedagógico colombiano. Además, se enuncia de manera secuencial, las diferentes formas de hacer 'pedagogía', con lo cual se puede mostrar el gran alcance que tiene lo pedagógico, como espacio de acción y reflexión.

Si se permite el acercamiento al tema 'El saber, el poder y lo intercultural', se evidencia dos oponentes: Foucault (2002) y Walsh (2005). Se pensaría que el saber y el poder no estarían formando un binomio, porque se entendería que el saber es una categoría de servicio, de donación del conocimiento en las instituciones educativas. Desde una postura crítica es difícil aceptar que el saber está ligado al poder; así lo propone Foucault. Su oponente, según el criterio de los autores de este trabajo, es Walsh, quien expresa que "la interculturalidad significa ‹entre culturas›" (p. 4); es decir que, desde el aporte conceptual, destaca los términos de lo equitativo y las condiciones de igualdad.

En este trabajo se observa, además, el propósito de la educación intercultural, cuya finalidad permite considerar las manifestaciones culturales de los diferentes pueblos en distintos niveles de complejidad, como el local, nacional e internacional, promoviendo el respeto mutuo entre las diferentes culturas, específicamente donde se encuentran las etnias, fortaleciendo el respeto a su diversidad, a partir de su propia identidad. En la línea temática se menciona la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) de Riedemann (citado por Abarca, 2015), modelo educativo con divisiones sintéticas de teorías o enfoques pedagógicos que orientan, especialmente, a los etnoeducadores; esto subraya lo mencionado con respecto al primer tema: "Lo pedagógico y lo intercultural", en el cual el autor propone varias formas de hacer pedagogía, por lo amplio del escenario educativo.

La coherencia entre el discurso y la práctica es una realidad que no siempre existe, sobre todo cuando las comunidades que entran en este tipo de diálogo son grandes y complejas, como es el caso de los sectores de Colombia y Ecuador, específicamente la I.E.B.A.T.A.P., ubicada en el sector de Llorente en Nariño, Colombia, la Universidad Mariana de Pasto, Colombia y la Universidad Técnica del Norte, ubicada en la provincia de Imbabura, Ecuador. Por esta razón se escribe el tema ¿Colombia y Ecuador, leyes que se activan o que son letra muerta? Para que las leyes sean ejecutadas, es imprescindible establecer veedurías sobre las normas de vida comunitaria. Esta actividad está consagrada en la Constitución y en la ley de cada país, como tarea primordial de los Estados, que son los encargados del bien común a través de la legislación de los pueblos; son disposiciones nacionales o disposiciones internacionales, cartas magnas y disposiciones reglamentarias. En este trabajo se menciona la relación de las leyes tanto de la República de Colombia (Constitución Política de Colombia, 1991) como de la República del Ecuador (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO, 2001), cuya acción internacional procura su legislación de forma internacional. Estas instituciones se encargan de velar sobre el tema de lo intercultural, el respeto por las minorías étnicas y otros grupos minoritarios como los refugiados, consecuencia de un posconflicto, ya sea nacional o internacional.

En este contexto de legislación se menciona las vivencias de la práctica intercultural del pueblo Awá, que se ha trabajado mediante el análisis

de las fortalezas y debilidades de los contenidos de algunos mandatos del campo intercultural y educativo del pueblo Awá. El documento sobre el Mandato Educativo es amplio y cubre muchos aspectos de la convivencia del pueblo Awá (Unidad Indígena del Pueblo Awá, 2010).

Para finalizar, se ha propuesto el siguiente tema: Trilogía de categorías - cualitativas. Dentro de las categorías relacionadas con los campos de participación del evento organizado por la Facultad de Educación, se ha propuesto este tema, para ofrecer oportunidades de diálogo, profundización y crecimiento en los espacios definidos, como: la pedagogía (lo académico), la investigación (lo intercultural) y la cultura (lo cultural); cada uno de estos campos implica una amplitud en todo sentido. En este tema se pretende hacer una reflexión sobre cada uno de los campos, proponiendo una concordancia con las experiencias de las investigaciones que se ha propuesto desde el inicio; por tanto, los campos que se propone son: lo académico, lo investigativo y la cultura.

**Lo pedagógico y lo intercultural**

Referente a una de las fortalezas de la interculturalidad, es precisamente la pedagogía intercultural, sobre la cual se hace un breve recorrido acerca de sus concepciones en Colombia. Desde la literatura se encuentra que, desde 1980, surgen los trayectos de la pedagogía crítica, reconociendo a la educación popular, como vía de resignificación de las prácticas, discursos y ambientes pedagógicos, ubicándose en el trayecto de la pedagogía crítica, para lo cual se observa el apoyo teórico del Consejo de Educación de Adultos de América Latina (CEAAL). Este documento es un soporte para referir como fortaleza, la posibilidad de encuentro de algunos procesos, entre ellos:

- Los procesos de educación para la paz y los derechos humanos
- La educación y el poder local
- El apoyo a la sistematización de experiencias y abordajes sobre la incidencia en política pública.

Así mismo, desde el enfoque intercultural en el campo pedagógico, se expresa las áreas que proponen conceptos y espacios de reflexión; el campo es amplio e interesante (ver Figura 1).

**Figura 1**

*Áreas del campo pedagógico*

En el campo reflexivo, es importante resaltar cómo se concibe la educación intercultural desde el pensamiento de Aguado (2005), quien la define como "la reflexión de la educación, entendida como la elaboración cultural; y, basada en la valoración de la diversidad cultural, promueve prácticas educativas dirigidas a todos y cada uno de los miembros de la sociedad en su conjunto" (p. 44).

En este contexto de crítica y reflexión, llama la atención lo que expresan Merino y Muñoz (1998) respecto a la educación intercultural:

> La inusual proliferación en la última década de todo tipo de investigaciones, publicaciones y encuentros sobre la educación multicultural, el fenómeno migratorio, el racismo y la xenofobia, así como sobre las dificultades inherentes a la educación de los inmigrantes, no puede responder a un invento de intelectuales, ideólogos o políticos, sino a una realidad social que está exigiendo respuestas urgentes. (p. 207)

Bajo estas expresiones, desde la pedagogía se puede hacer una reflexión sobre problemas propios de la educación y, más aún, desde las pedagogías críticas, lo cual puede ser abordado por los maestros, como intelectuales que optimizan las prácticas pedagógicas y son

transformadores, involucrando en el ámbito educativo y pedagógico, declaraciones sobre la educación multi, inter y transcultural y, la sinónima, con la pedagogía intercultural.

Con los aportes de los diferentes autores mencionados, se presenta una serie de conceptos, efectos y consecuencias de una pedagogía intercultural; es la hora del quehacer del maestro, del formador, que debe velar para que los derechos a la educación sean ofrecidos a todas las personas: niños, adolescentes y adultos que se acercan a las aulas, donde encuentren un diálogo de saberes, una forma amplia de concebir la educación y, que ésta sea intercultural. No existen razones para hacer discriminaciones por raza, color o credo religioso; todos necesitan un sitio para educarse y que sean respetados sus derechos como personas. La pedagogía intercultural puede diversificarse, como se hace mención en la Figura 1; desde esta diversidad se propone los compromisos de formación. No puede existir bajo ningún concepto, la marginación, la violencia o la exclusión.

**El saber, el poder y lo intercultural**

Se puede pensar que el saber y el poder no forman un binomio, porque se entiende que el saber es una categoría de servicio, de donación del conocimiento en las instituciones educativas. Desde una postura crítica, es difícil aceptar que el saber está ligado al poder; así lo propone Foucault (2002), considerando en su pensamiento que el saber es una propuesta de poder. Quienes transitan en el ámbito de la pedagogía están motivados para el 'servir' y no para el 'poder'; sin embargo, en este artículo de reflexión se propone este binomio: saber y poder, para analizar desde dos puntos de vista, el primero, que es necesario cultivar el saber como recurso de socialización y, en muchos casos, como recurso de resiliencia; y el segundo, para insistir en la inclusión. Desde esta perspectiva, se inserta otra categoría: lo 'intercultural'. Con relación a esta actitud, en el campo educativo se acude a varios autores que han aportado su pensamiento y sus convicciones al respecto. Así, Walsh (2005) le da significado a la interculturalidad, afirmando que, conceptualmente es útil para comprender simbólicamente al mundo, sin perder de vista el poder, el saber y el ser. Propone de manera diferente a Foucault (2002), es decir, en una perspectiva de cambio. Es preciso hacer notar que no solamente Walsh menciona el poder sino, además, vincula el saber y el ser, cambiando sustancialmente el pensamiento 'foucaultiano', destacando que el poder y el saber contienen una perspectiva de cambio estructural. Para Walsh, "la interculturalidad significa 'entre culturas', pero no simplemente un contacto entre culturas, sino un intercambio que se establece en términos equitativos, en condiciones de igualdad" (p. 4):

> En sí, la interculturalidad tiene el rol crítico, central y prospectivo -no sólo en la educación, sino en todas las instituciones de la sociedad, de reconstruir, paso a paso, sociedades, sistemas y procesos educativos, sociales, políticos y jurídicos; y de accionar entre todos los peruanos indígenas, blancos, mestizos, cholos, negros, mulatos, asiáticos, árabes, etc.- relaciones, actitudes, valores, prácticas, saberes y conocimientos fundamentados en el respeto e igualdad, el reconocimiento de las diferencias y la convivencia democrática. (pp. 4-5)

De esta forma, la interculturalidad se convierte en fuente de valores académicos y democráticos; además de estos valores, se destacan los valores humanos con relación a los derechos que tiene el individuo para alcanzar la educación. A veces se piensa que las personas que acceden a nuestras instituciones no van a necesitar que se tenga presentes las imperiosas invitaciones a una educación intercultural. De esta manera, se puede destacar las fortalezas de una educación intercultural y, así mismo, el no tener estas actitudes en el sentido que propone Walsh (2005), se convierte en dificultades y antivalores. En este contexto, "se propone dar respuesta a la diversidad cultural propia de las sociedades democráticas desarrolladas desde premisas que respetan y/o valoran el pluralismo cultural […] como riqueza y recurso educativo" (Aguado, 2004, p. 50). "Frente a la perpetuación de la cultura única, acepta la complejidad de cada ser humano y de su cultura y reconoce que todos somos pluriculturales y podemos trabajar juntos para conseguir una sociedad democrática" (Escarbajal, 2010, p. 411).

En este contexto se menciona que es permanente la articulación entre **saber** y **poder**. Esta doble articulación, más que un hallazgo de Foucault, es la constatación de cómo, desde aquellos filósofos que han sido considerados los fundadores de la filosofía occidental –Sócrates y Platón– se

ha negado esta articulación, estableciendo las máximas distancias posibles, para mostrar al saber en una suerte de esfera ideal, de modo que jamás se viese afectado por ninguna de las peripecias históricas del poder. Así lo expresa Foucault (2002), en una expresión recogida por Canales (2012): "la perpetua articulación entre el saber y el poder" (p. 40), pero analizada críticamente en este artículo de reflexión. Estos escenarios constituyen la oportunidad para expresar ideas que son consideradas consenso o, lo contrario, un disenso; más todavía, cuando se encuentra un pensamiento oponente como es el caso de Walsh (2005).

**Propósito de la educación intercultural**

La finalidad de la interculturalidad es considerar las manifestaciones culturales de los diferentes pueblos a nivel local, nacional e internacional, resaltando las mismas realidades, promoviendo el respeto mutuo entre las culturas, específicamente donde están las etnias, fortaleciendo el respeto a su diversidad, a partir de su propia identidad, para el estímulo de competencias actitudinales que les permitan a los aprendices, enriquecer sus propios conocimientos ancestrales. Estas afirmaciones son importantes desde las orientaciones del Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP), que menciona que "es un proceso integral de rescate, recreación y fortalecimiento vivencial de la lengua materna, valores culturales, tradiciones, mitos, danzas, formas de producción" (Comisión Nacional de Trabajo y Concertación de la Educación para los Pueblos Indígenas, (CONTCEPI), 2013, p. 36). De esta forma, la interculturalidad pretende cerrar la brecha de inequidad en cuanto a los derechos humanos que tienen los diferentes pueblos y así, fortalecer sus capacidades intelectuales por medio de la práctica de sus usos y costumbres como culturas milenarias.

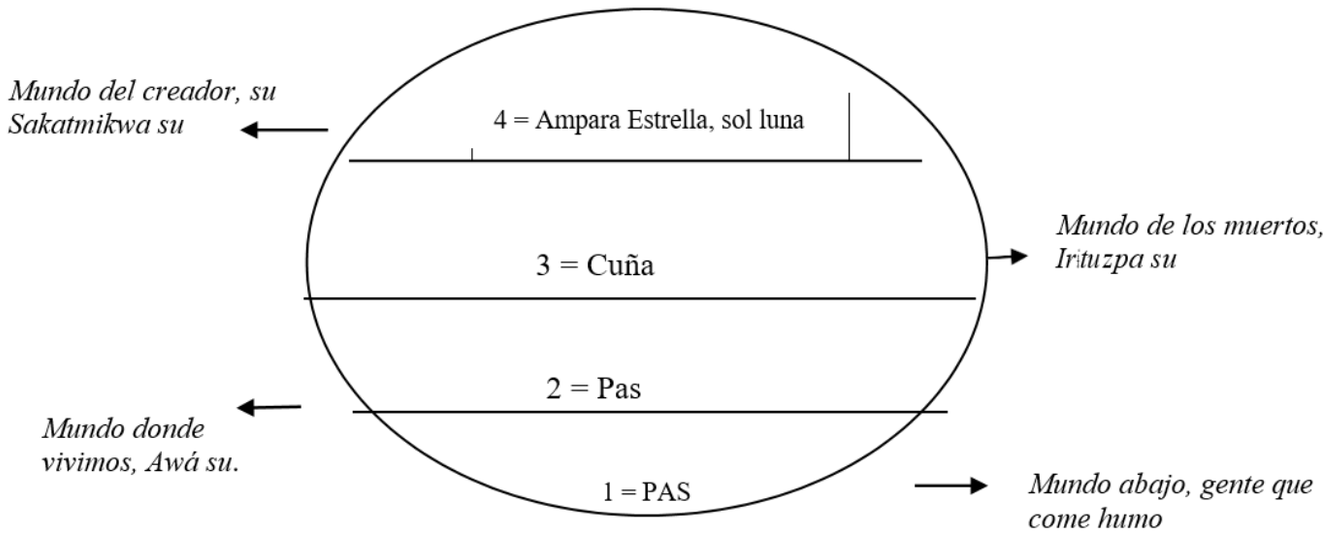
La educación intercultural tiene un vínculo conceptual con la interculturalidad, cuyo propósito es la atención a la diversidad mediante propuestas y proyectos que respondan a las necesidades de los grupos minoritarios dentro de espacios concretos como la educación. Si no es así, todo se convierte en buenas intenciones y no responde a la intencionalidad de la educación, que es la promoción del ser humano. En los países de Europa y Estados Unidos, la educación está centrada en los alumnos inmigrantes; y en América Latina, la mirada se orienta hacia los pueblos indígenas. Esta realidad de la diversidad intercultural puede ser reconocida como una valoración de los diferentes pueblos y culturas que conviven en el país y en la sociedad en general, donde se trabaja por una equidad social, solidaria, una aceptación y un respeto por la diferencia, creando vínculos de fraternidad y respeto por el ser de persona, con sus valores y sus sueños. Esto se ve reflejado especialmente en el pueblo Inkal Awá, que ha tratado de mantener su cultura a través de procesos de socialización mediante espacios que han permitido transmitir los modos de entender el mundo y la forma como interactúa con él.

El tema sobre lo intercultural se ha trabajado activamente con el pueblo indígena Awá, evidenciando que la EIB (Riedemann, 2008, citado por Abarca, 2015) es un modelo educativo con divisiones sintéticas de teorías o enfoques pedagógicos que orientan especialmente a los etnoeducadores, en la elaboración y análisis de los programas de estudio en las comunidades indígenas, fortaleciendo sus usos y costumbres en el pueblo Awá, como también en contribuir con la conformación de identidades nacionales con las cuales conviven ciudadanos de origen diverso.

Así, la educación intercultural se concibe como un "tipo de enseñanza que todos los estudiantes deben recibir, focalizando principios como la igualdad y el desarrollo de actitudes de respeto por la diferencia, como también el afianzamiento de habilidades de entendimiento y diálogo intercultural" (Abarca, 2015, p. 3). El documento de CONTCEPI-SEIP (2013) es clave por cuanto orienta el desarrollo de los pueblos indígenas en la diversidad intercultural, como el reconocimiento y valoración de los diferentes pueblos y culturas que viven en el país y en la sociedad en general, donde se propende hacia una relación de equidad social, solidaridad, aceptación, respeto por la diferencia y armonía en la diferencia.

Estas orientaciones no siempre son una realidad, puesto que hacen falta los procesos pedagógicos propios, profundización en el conocimiento de los usos y costumbres, utilización de estrategias pedagógicas más acordes con el contexto indígena Awá y aceptación de la cosmovisión del pueblo Awá.

**Figura 2**
*Los cuatro mundos según la cosmovisión del pueblo Awá*




**Colombia y Ecuador, ¿leyes que se activan o, letra muerta?**

En una sociedad donde se desea promover el derecho y el respeto por las diferencias de pensamiento y acciones, es imprescindible establecer las normas de vida comunitaria. Esta actividad está consagrada en la Constitución y la ley de cada país, como tarea primordial de los Estados, los cuales son los encargados del bien común a través de la legislación de los pueblos; son disposiciones nacionales o disposiciones internacionales, cartas magnas y disposiciones reglamentarias. En este trabajo se menciona la relación de las leyes nacionales que afectan positivamente cada nación y se incluye las referencias pertinentes, a fin de examinar las fortalezas y debilidades en este ámbito legal. Para este efecto, es decir el sustento legal, se apoya en las directrices de la UNESCO, las Constituciones Políticas de los dos países respecto a los derechos humanos y, la síntesis jurisprudencial de Colombia y Ecuador. Esto "constituye el patrimonio común de la humanidad y debe reconocerse y consolidarse en beneficio de las generaciones presentes y futuras" (UNESCO, 2001, párr. 12).

En Colombia, 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" (Constitución Política de Colombia, 1991, p. 163). Si se agrega el contenido del Artículo 7 de este documento, el Estado reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la nación colombiana, al promulgar una serie de derechos para la promoción y protección de la diversidad cultural. Además, se cuenta con:

> El convenio 169 de la OIT ratificado mediante la Ley 21 de 1991, el Estado colombiano se compromete a reconocer y respetar los derechos de los pueblos indígenas que integran a la nación, con miras a garantizar el respeto a su integridad (Ministerio del Medio Ambiente, 2002, p. 2)

Esto, como letra, significa el cuidado de toda la nación, pero aquí viene la debilidad, por no considerar a los pueblos indígenas o comunidades afrocolombianas existentes para las planeaciones, a pesar de la existencia de la normatividad y las múltiples jurisprudencias proferidas por la Corte Constitucional.

Ahora bien, se hace el análisis crítico en la legislación en lo educativo y se encuentra una fortaleza, cuando en la Ley 115 de 1994 se menciona: "el estudio y la comprensión crítica de la cultura nacional y de la diversidad étnica y cultural del país, como fundamento de la unidad nacional y de su identidad" (p. 2). Esto

no siempre es una práctica, porque en tiempos de pandemia, la conectividad no es suficiente para todo el territorio nacional; prácticamente, es un lujo para ciertos sectores de la geografía colombiana y hay discrepancias entre las diversas culturas, interfiriendo el diálogo intercultural.

Al respecto, Duque (2015) afirma que existen derechos diferenciales en cuanto a lo territorial y la autonomía de pueblos indígenas y comunidades afrodescendientes, y reconoce el trabajo del campesino, pero en la práctica evidencia que se acrecientan los conflictos culturales, todo por la falta del reconocimiento de la interculturalidad entre los grupos étnicos y los campesinos. Sostiene que, en Ecuador se dio participación activa a indígenas y a otros sectores sociales, promoviendo en su política pública, lo plurinacional e intercultural. De esta manera, en Ecuador, "la interculturalidad se convierte, por lo tanto, en una oportunidad para promover el respeto y diálogo entre las diversas culturas, promoviendo una unidad del Estado" (p. 57).

Rodríguez (2017) menciona que "la interculturalidad ha pasado a formar parte de la agenda político-pedagógica ecuatoriana" (p. 1). Sobre esto, Duque (2015) dice: "no una diferenciación arraigada y excluyente, como se promovía en la compresión de un Estado homogéneo" (p. 57).

Pero ¿cuál es el rol que ejerce la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador- CONAIE? Esta confederación fomenta la integración de los pueblos y nacionalidades indígenas. ¡Hasta aquí la fortaleza!, pero se expresa una debilidad, cuando se negó que los pueblos y nacionalidades indígenas tuvieran sus propios representantes (Duque, 2015).

De igual forma, en el año 2011 se expidió la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI), para proteger la cultura desde el ámbito de la educación, estableciendo principios y fines relevantes para llevar a cabo los preceptos constitucionales, entre los cuales está la interculturalidad. Se observa que el pilar fundamental es la educación bilingüe, con los cuales se ejecuta la política pública del Estado, impartiendo el castellano como idioma oficial, pero una de las finalidades es, que se involucre la enseñanza de, por lo menos, un idioma ancestral.

A pesar de este vacío, la Constitución Ecuatoriana de 2008 puede aportar en la definición e interpretación del principio de diversidad cultural desde la interculturalidad, que va más allá de la multiculturalidad y plurietnicidad, establecida en la Constitución de 1998. Como conclusión, la legislación colombo-ecuatoriana tiene luces y sombras, debilidades y fortalezas. Se reconoce la diversidad cultural desde la interculturalidad. ¡No se haría justicia a la historia, si se menciona que la legislación es letra muerta!

**Vivencias de la práctica intercultural del pueblo Awá**

Desde el Mandato educativo se une a los *Satti ampara,* cuatro pilares para una educación propia de calidad dentro de la cultura Awá, pilares integrales y estructurales que sostienen la casa y el sistema educativo, a saber: **Unidad**, **Territorio**, **Cultura** y **Autonomía**, como fundamentos que guían para interactuar, respetar y aprovechar los beneficios que ofrece la madre naturaleza. El *Inkal Awá sukin kamtana pit paratarit* - Mandato Educativo del pueblo Awá, contiene 37 mandatos, de los cuales se ha tomado cinco como referencia, que hablan de la importancia de la interculturalidad dentro de esta comunidad; son la guía a seguir, donde se recoge el sentir y pensamiento sagrado, el pasado y presente del pueblo. Este mandato permite al ser Awá, orientarse dentro de un mundo globalizado y esmerado por adoptar y preservar las costumbres occidentales, dejando de lado las tradiciones autóctonas que han hecho que los diferentes pueblos sigan conservando los territorios y todo lo que los integra.

**Tabla 1**

*Mandato del pueblo Awá; algunos tópicos*

| Mandato | Texto del mandato | Fortalezas | Debilidades |
|---|---|---|---|
| Mandato 5 | Garantizar el fortalecimiento de un sistema educativo propio que responda a nuestras realidades culturales, interculturales y políticas, acorde a las necesidades de nuestro pueblo. | Desde el plan de vida de la comunidad Awá, se fortalece la educación propia. Trabajando desde lo territorial, lo cultural y la jurisdicción propia. | El desconocimiento de la propia cultura Awá ha hecho que se debilite el sentido de pertenencia de la misma. |
| Mandato 6 | Fortalecer y mantener las *Pih kammu ya* (escuelas), las memorias culturales propias y las reflexiones planteadas en las asambleas y congresos del pueblo Awá, que propendan hacia el mejoramiento de la educación propia. | Las *pih kammu ya* (Escuelas) son los espacios de aprendizaje donde el Awá intercambia los conocimientos propios con los de otras culturas. | Los saberes occidentales son los pilares de las metodologías de algunos docentes, restándoles importancia a los usos y costumbres del ser Awá. |
| Mandato 11 | Garantizar la calidad de la educación propia, desde la formación de nuestros *pih kamtam mika* (orientadores), | Algunos orientadores Awá garantizan la educación propia en su territorio, desde su propia experiencia de vida. | Los orientadores que no pertenecen a esta etnia desconocen los usos y costumbres del ser Awá, como la integración de saberes propios con saberes occidentales. |
| Mandato 21 | La educación para el pueblo Awá será una educación diferencial e intercultural, construida e implementada de acuerdo al ejercicio de nuestra autonomía y tradiciones culturales. | Desde los tejidos de aprendizaje, integrados en el Proyecto Educativo Comunitario (PEC), se fortalece la cosmovisión y los principios del ser Awá. | El desconocimiento de algunos docentes sobre el Mandato Educativo ha generado el detrimento de los usos y costumbres del ser Awá. |
| Mandato 12 | Desarrollar programas de capacitación y formación agroambiental bilingüe e intercultural, dirigidos a los orientadores. | Algunos etnoeducadores Awá hablan el idioma Awapit y conocen sobre sus usos y costumbres. | Los docentes del pueblo Awá, en su mayoría, no reciben capacitación sobre formación bilingüe e intercultural. |

**Lugares geográficos para los aportes teóricos**

**Figura 3**

*Mapa del territorio indígena Awá*

La I.E.B.A.T.A.P. cuenta con un proceso de formación que transita en un espacio intercultural, donde identidad y cultura son indisolubles, posibilitando de esta manera, formar educandos íntegros, conocedores de su propia cultura y curiosos de explorar culturas occidentales, para el fortalecimiento de sus propias tradiciones, usos y costumbres como seres Awá.

**Figura 4**

*Universidad Mariana en Pasto, Nariño, Colombia*

La Universidad Mariana es reconocida por su impacto en el suroccidente colombiano y a nivel nacional. Los egresados de los programas de pregrado y posgrado han logrado ubicarse profesionalmente de un modo importante en la región, a nivel nacional e internacional. Actualmente se encuentra en el proceso de revisión de las condiciones iniciales con fines de autoevaluación para el logro de la Acreditación Institucional y, para lograrlo, es necesaria la previa autorización del Consejo Nacional de Acreditación (CNA).

**Trilogía de categorías - cualitativas**

Dentro de las categorías que hacen referencia a los campos de participación del evento organizado por la Facultad de Educación para ofrecer oportunidades de diálogo, profundización y crecimiento en los espacios definidos están: la Pedagogía (lo académico), la investigación (lo intercultural) y la cultura (lo cultural). Cada uno de estos campos es amplio en todo sentido. Se ha pretendido en este subtema, hacer una reflexión sobre cada uno de estos, acorde con las experiencias de las investigaciones que se ha propuesto desde el inicio de este artículo de reflexión.

**Lo académico** desde el proceso *Kamtatkit -kamna -kamtatki* (enseñar -aprender -enseñar)

En esta categoría, que se ha denominado 'lo académico', se observa de manera explícita que la educación propia es una respuesta a una legislación de los pueblos indígenas; esto es, la Ley de Origen, Ley de Vida, Derecho Mayor o Derecho propio, además, como mandatos de cada pueblo para mantener la unidad, para no alejarse del sentido que esto tiene en su contexto. Hay situaciones que hacen que se vaya perdiendo la unidad, la relación con la naturaleza, la relación con otras culturas y, sobre todo, la pérdida de sus usos y costumbres, lo cual preocupa a los mayores. Es importante notar "el valor de la sabiduría, la participación de los saberes ancestrales, tratando de conservar en la familia, donde los niños y los jóvenes deben ser educados por los *pih kamtam mika* (orientadores)" (CONSTCEPO, 2013, p. 19). En cuanto a los principios de la educación indígena propia, se ha consultado el documento de la Organización Nacional Indígena de Colombia (ONIC), para identificar los principios de la educación para el pueblo indígena (CONTCEPI, 2013).

Acudiendo a su significado, los principios "son orientaciones indispensables para el sistema educativo que fundamenta la educación propia" (CONTCEPI, 2013, p. 42); son determinantes y su concepción es diferente a lo que el ciudadano común puede entender; por ejemplo, la 'territorialidad' es una posesión como lugar geográfico, pero para el indígena, significa un 'espacio sagrado', donde se desarrolla la integralidad de la vida y "la tierra es nuestra madre y maestra, integrada por seres, espíritus y energías que permiten un orden y hacen posible la vida" (p. 43). Otro principio es la 'espiritualidad indígena', entendida como la energía que le da vida a la cultura y por medio de la cual se logra la interrelación entre los elementos del universo; por ello, no se puede concebir la vida sin la acción espiritual. Así mismo, se entiende la oralidad, como el lenguaje oral constituido por expresiones culturales, mediante la que se desarrolla los saberes, se crea vínculos entre los miembros de una comunidad, es fuente de identidad y el mejor medio para los aprendizajes, las enseñanzas y demás intereses de las culturas. Por último, es necesario mencionar a la familia, como la relación de padre y madre, así como "la familia grande, integrada por los abuelos, los tíos y otras personas con quienes se tiene vínculos biológica, cultural y espiritualmente" (p. 44).

**Figura 5**

*Principios orientadores de la educación Awá*

Fuente: CONTCEPI (2013).

Desde la participación de Artavia y Cascante (2009), se cuenta con una definición de educación: "es un concepto amplio que, en su sentido original, designa un conjunto de actividades y prácticas sociales, mediante las cuales los grupos humanos promueven el desarrollo personal y la socialización de sus miembros" (p. 54). Desde otro punto de vista, es importante reconocer que en pleno siglo XXI aún existe el racismo, la discriminación racial, la xenofobia y otras formas de intolerancia; su persistencia está enraizada en diferentes temores, como: a lo diferente, del uno al otro y, a la pérdida de la seguridad personal.

En este espacio donde se hace referencia a lo académico como categoría cualitativa, se incluye una reflexión sobre educación, pedagogía y posconflicto (Tovar y Vélez, 2017):

> Se hace prioritario entender la relación: Educación, Pedagogía y Postconflicto, contiguo a problemas que hoy exigen con premura soluciones, como el problema del empleo a corto, mediano y largo plazo, por ser este uno de los preponderantes en cualquier política de paz y convivencia. (p. 74)

Se requiere, además, como algo urgente, un cambio en el paradigma social porque donde no hay convivencia no hay educación ni respeto por el otro; donde no hay paz no hay soluciones en el orden social, político, económico, ético, estético, raciales y religiosos, entre otros.

Para concluir, es necesario mencionar algunas afirmaciones de Artavia y Cascante (2009):

> La pedagogía intercultural se la considera, dentro de su definición y objetivos, como:
>
> - Las diferencias culturales son dinámicas y cambiantes, adaptativas.
> - La diversidad cultural se refiere a las diferencias en los significados que generamos, que compartimos en un determinado grupo.
> - Se dirige a todos los miembros y sectores de la sociedad.
> - Se orienta a desarrollar competencias interculturales en todos los estudiantes y profesores, y
> - Un objetivo básico es la superación del racismo y la discriminación, como hecho individual e institucional. (p. 65)

De esta manera, la existencia de falencias y debilidades, es la condición de las sociedades actuales, sobre todo en este tiempo de pandemia, en la que todos los discursos de educadores, políticos y de otras áreas del conocimiento, intentan acercarse a la realidad que se vive en este momento crucial de nuestra historia sectorial, departamental, nacional e internacional.

Una de las fortalezas que se encontró de forma sorpresiva en el presente trabajo, se refiere a la solicitud de respetar en los indígenas Awá, 'su ritmo de aprendizaje'; esto ha sido reconocido, de alguna manera, como en favor de la corriente constructivista, la cual respeta precisamente este ritmo de aprender, si se tiene presente que es el estudiante quien construye su propio pensamiento, su propio aprendizaje y, no es el docente el que impone su forma de aprender; entonces, dentro de la corriente constructivista, tanto estudiantes como docentes desempeñan roles diferentes a la educación tradicional, como se soporta en los estudios realizados por Beltrán y Genovard (1998), Ausubel, Novak y Hanessian (1995), exponentes del constructivismo y el aprendizaje significativo, respectivamente.

Así mismo, desde una óptica complementaria y realista, se reflexiona sobre las prácticas pedagógicas interculturales articuladas con los derechos humanos; por tanto, se propone el pensamiento de Sacavino y Candau (2014), quienes promueven e involucran una pedagogía de la indignación, destacando la relación con el espacio cotidiano, con la realidad de cada sujeto y cada grupo social; una pedagogía de la memoria, esencial en derechos humanos y construcción de procesos identitarios; una pedagogía del empoderamiento de grupos excluidos, que se debe desarrollar desde la óptica intercultural y de la educación de derechos humanos y, nuestros contextos desde lo personal y social.

**Lo contextual de la interculturalidad**

Desde la consolidación de la Unidad Indígena del pueblo Awá (UNIPA) en el año de 1990, el tema educativo se convirtió en un pilar de los resguardos para el fortalecimiento de

sus usos y costumbres. Así, la Consejería de Educación de la Organización tomó las acciones correspondientes para la construcción del plan de vida y el mandato educativo, priorizando las principales necesidades y buscando los mecanismos para atender y mejorar el acceso a la educación de los niños y niñas del pueblo Awá.

Para la comunidad Awá, la interculturalidad se trabaja desde el reconocimiento del mismo ser, para reconocerse como diferente, mas no inferior, compromiso que obliga a entender a los demás con sus diferencias culturales y mirarlos como si fueran de la misma etnia y, en este encuentro, fortalecer su propia identidad. Para los Awá, la interculturalidad es el intercambio de tradiciones, creencias, rituales, entre las diferentes culturas que hacen parte del contexto, con la orientación de los Mayores y Mayoras, por medio de una oralidad constructiva con el ser Awá y otros sectores sociales, valorando y resaltando las diferencias entre las culturas que interactúan, con el único propósito de fortalecer sus usos y costumbres (UNIPA, 2010).

De esta manera, los intercambios entre culturas por medio de la palabra han permitido apropiar críticamente, valores, conocimientos, creencias, tecnologías en general. Fullat (como se citó en Guerrero, 2015) expresa que:

> El diálogo es una condición básica para que la interculturalidad, como proyecto educativo, pero sobre todo desde lo existencial, tenga cabida en el mundo; es decir, solo habrá interculturalidad cuando las culturas estén dispuestas a escucharse y aceptarse, y eso se logra a través de la exposición mutua de cosmovisiones y exposiciones del mundo. (p. 43)

Desde esta perspectiva, se propone ideas y propuestas de investigación que permitan a la comunidad educativa, ir tras el fortalecimiento de lo propio, de lo tradicional desde la interculturalidad, de esta etnia con espacios precisos referentes a lo axiológico, lo cultural, lo intercultural y lo académico, todo en torno a la cosmovisión, memoria y territorio del Inkal Awá.

**La cultura**

Los pueblos indígenas realizan diferentes tipos de manifestaciones culturales, que se ven reflejadas de una u otra forma en su cosmovisión, "fundamento entendido como el conocimiento y pensamiento profundo de los pueblos cuyo origen, hogar y posibilidad de existencia es la naturaleza" (CONTCEPI, 2013, p. 27). En este sentido, las diferentes formas de interpretar la vida de los pueblos, orientan su forma de vida, como el significado de los cuatro mundos para el pueblo Awá, entendidos como referentes de su cosmovisión, dado que estos son la extensión de un mismo territorio, sin el cual no hay posibilidad de vida. Desde la propia cultura Awá, el territorio cobra gran importancia como lugar donde la oralidad es la protagonista en la voz de las Mayoras y Mayores, quienes son los encargados de transmitir los conocimientos ancestrales a las nuevas generaciones. De manera explícita, es pertinente mencionar el significado de los cuatro mundos en la espiritualidad indígena:

- *Maza su* primer mundo; tiene duración de seis años, etapa gestacional, natalidad y primera infancia
- *Pas su,* segundo mundo: duración cinco años; abarca la educación preescolar y básica primaria, grados primero a quinto
- *Kutña Su,* tercer mundo; su duración es de ocho años, educación básica secundaria y media
- *Ampara su*, cuarto mundo; tiempo indefinido; etapa de la educación universitaria o decisiones laborales y familiares.

La familia, para los pueblos aborígenes, especialmente de la etnia Awá, es una de las principales bases de su educación y cosmovisión, ya que a través de ella se transmite lo que se debe enseñar a los hijos, en el proceso de enseñar-aprender-enseñar.

De esta manera, los Inkal Awá o, gente de la montaña, fortalecen su identidad por medio de su sentido de pertenencia, trabajando diariamente sobre sus usos y costumbres, con la ayuda permanente de los líderes, lideresas y comunidad en general, que integran el cabildo. Estas formas de organización ayudan a la revitalización de su cultura, al fortalecimiento de su idioma propio, el *Awapit*, a aprovechar y preservar los sitios de aprendizaje del territorio

que integran a esta comunidad, fortaleciendo sus valores humanos. Es el territorio donde el ser Awá solidifica su cultura, donde se evidencia y se vive la autonomía, entendida dentro de esta comunidad como la libertad de expresión, de hermandad, de solidaridad y respeto mutuo entre iguales, con el único compromiso de fortalecer sus prácticas culturales.

Restrepo (2012) hace un aporte importante a la definición de cultura:

> La cosmovisión permea toda la actividad humana, sea ésta productiva o reflexiva, sin que estemos conscientes de ello. No obstante, hay expresiones donde se muestra de manera explícita: éstas son las creencias, los mitos y los rituales que se asocian con cada actividad humana (Rupflin, 1995). La cosmovisión, como sistema cognoscitivo, componente de la estructura básica del pensamiento y la cultura, hace parte también de la gran urdimbre del conocimiento humano. (p. 34)

## 2. Conclusiones

Al finalizar esta reflexión se produce en el intelecto varias situaciones; se aprecia aspectos valiosos sobre la integración de dos áreas: cada una representa un escenario interesante y, máxime, si se relaciona en un punto de encuentro, como es lo pedagógico y lo intercultural. En cada lugar del mundo, ya sea local, nacional o internacional, los pueblos al vivir, expresan su cultura; y, al referirse a lo intercultural, generan profundas reflexiones alrededor de lo pedagógico y lo intercultural. Los educadores, ante este binomio, pueden encontrar una fuente de inspiración y acción para llegar al corazón de jóvenes que se inician en la vida y, a través de su vida, a la cultura.

Ante el acercamiento al saber, el poder y lo intercultural, estas tres palabras pueden ser entendidas de manera diferente a como lo refiere Michel Foucault (2002), para quien el saber significa el poder. Catherine Walsh (2005) se ha convertido en la perfecta oponente, por lo menos en estas líneas de pensamiento, que genera interesantes controversias en el campo del saber para el poder o el saber, para servir a la humanidad, asumiendo la interculturalidad como una relación entre culturas, lo cual, tomando su aporte conceptual, destaca los términos: equitativo y condiciones de igualdad; entonces, no se refiere a un poder, sino a una equidad. Si bien es cierto que estamos en la sociedad del conocimiento, el saber es indispensable, en un contexto de acercamiento entre iguales.

La fortaleza de la interculturalidad es, precisamente, la pedagogía intercultural que viene en concatenación de los temas mencionados. Surge entonces una serie de enfoques desde la relación entre lo pedagógico y lo intercultural, que abarca varios aspectos de lo académico. Es por esto que lo propuesto constituye una invitación a los lectores, docentes o profesionales de otras áreas del saber, con la posibilidad de intervenir en la sociedad desde la pedagogía. Lastimosamente, en este contexto intercultural hay situaciones que se convierten en debilidades, como el fenómeno migratorio, el racismo y la xenofobia, que serían también, un reto y un desafío para los educadores.

Desde la concepción de interculturalidad para el pueblo Awá, se reflexiona sobre la importancia de compartir con el otro, teniendo en cuenta su cultura y las formas de manifestarla; esto es, para el ser Awá, en el solo hecho de interactuar con otra cultura, ya se está tomando los insumos para la revitalización de su cultura como Inkal Awá.

Desde la oralidad dinamizada por los Mayores, en las familias y la propia comunidad se fortalece el pensamiento e identidad del ser Awá, por medio de su cosmovisión, espiritualidad e integración con su propio territorio, y es así como le da sentido a su existir, fortaleciendo su sentido de pertenencia hacia su propia cultura.

La cosmovisión para el ser Awá es su ruta a seguir, por medio de los cuatro mundos, que están estrechamente relacionados entre sí, y ya, desde antes de nacer y después de la muerte, está incluido en ellos.

## 3. Conflicto de intereses

Los autores de este artículo declaran no tener ningún tipo de conflicto de intereses del trabajo presentado.

## Referencias


Abarca, G. (2015). Educación Intercultural Bilingüe: Educación y Diversidad. *Apuntes Educación y Desarrollo Post 2015,* (9), 1-18. http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/APUNTE09-ESP.pdf

Aguado, T. (2004). Investigación en educación intercultural. *Educatio, 22,* 39-57. https://www2.uned.es/grupointer/educatio_04_investig_edu_inter.pdf

Aguado, T. (2005). La educación intercultural en la práctica escolar. Investigación en el ámbito español. *Revista de Educación, 7,* 43-51.

Artavia, C. y Cascante, L. (2009). Componentes teóricos para la comprensión de la pedagogía intercultural como práctica docente. *Revista Electrónica Educare, 13*(1), 53-70. https://doi.org/10.15359/ree.13-1.5

Ausubel, D., Novak, J. y Hanesian, H. (1995). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. Editorial Trillas.

Beltrán, L. y Genovard, R. (1998). *Psicología de la instrucción I. Variables y procesos básicos*. Editorial Síntesis S.A.

Canales, J.I. (2012). *"La arqueología del saber" de Michel Foucault o la caja de herramientas: un análisis enunciativo de resistencia a los dispositivos* [Tesis de Pregrado, Universidad de Chile]. http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/111480/Canales%20Javiera.pdf?sequence=1

Comisión Nacional de Trabajo y Concertación de la Educación para los Pueblos Indígenas (CONTCEPI). (2013). Perfil del Sistema Educativo Indígena Propio S.E.I.P. https://issuu.com/educacionintercultural/docs/seip

Congreso de la República de Colombia. (1994). Ley 115 de 1994 "por la cual se expide la Ley General de Educación". https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=292

Constitución Política de Colombia [Const.]. (1991). https://pdba.georgetown.edu/Constitutions/Colombia/colombia91.pdf

Duque, L. (2015). *La interculturalidad colombiana: Mirada necesaria para comprender el territorio y superar conflictos* [Tesis de Maestría, Universidad Santo Tomás]. https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/2200/Duqueluisa2015.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Escarbajal, A. (2010). Educación inclusiva e intercultural. *International Journal of Developmental and Educational Psychology, 3*(1), 411-418.

Foucault, M. (2002). *La arqueología del saber* (A. Garzón, Trad.). Siglo XXI Editores, S.A. de C.V.

Guerrero, A. (2015). *Dignidad Intercultural*. Bonilla Artigas Editores.

Marroquín, M. y Riveros, J.A. (2019). La educación propia intercultural: un acercamiento a la interioridad de los Awá. *Revista UNIMAR, 37*(2), 161-178.

Merino, J. y Muñoz, A. (1998). Ejes de debate y propuestas de acción para una pedagogía intercultural. *Revista Iberoamericana de Educación, 17,* 207-246. https://rieoei.org/historico/oeivirt/rie17a07.pdf

Ministerio del Medio Ambiente. (2002). Resolución 0764 del 16 de agosto "por la cual se reserva, alindera y declara el Parque Nacional Río Puré". https://vlex.com.co/vid/resolucion-0764-43179683

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). (2001). Declaración universal de la Unesco sobre la diversidad cultural. http://portal.unesco.org/es/ev.phpURL_ID=13179&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

Restrepo, R. (2012). Cosmovisión, Pensamiento y Cultura. *Revista Universidad* EAFIT, *34*(111), 33-42. https://publicaciones.eafit.edu.co/index.php/revista-universidad-eafit/article/view/1103

Rodríguez, M. (2017). Construir la interculturalidad. Políticas educativas, diversidad cultural y desigualdad en Ecuador. *Íconos, Revista de Ciencias Sociales,* (60), 217-236.

Sacavino, S. y Candau, V.M. (2014). Derechos humanos, educación, interculturalidad: construyendo prácticas pedagógicas para la paz. *Ra Ximhai, 10*(2), 205-225.

Tovar, C. y Vélez, L. (2017). La educación y la pedagogía en el escenario del postconflicto en Colombia. *Revista de la Facultad de Ciencias de la Educación, 2*(1), 20-40.

Unidad Indígena del Pueblo Awá (UNIPA). (2010). Mandato educativo del pueblo Indígena Awá. Nariño y Putumayo: UNIPA, CAMAWARI y ACIPAP.

Walsh, C. (2005). *La interculturalidad en la educación*. Ministerio de Educación.

# Pedagogías decoloniales del sur

**Carlos Giovanny Campiño Rojas**[1]

**Resumen**

'Pedagogías decoloniales del sur' es un artículo de reflexión que pone en el radar de la discusión, el acontecimiento pedagógico y cultural decolonial en el contexto Abya Yala (latinoamericano), parcialidad nariñense. En este orden de ideas, la disertación se ampara en los cimientos del enfoque sociocrítico, que permite conceptualizar y problematizar el trasegar de la pedagogía decolonial al interior de la anatomía y arquitectura educativa latinoamericana, con el fin de dimensionar sus alcances e implicaciones, junto con los retos y desafíos propios de un mundo híbrido, multicultural y epistemológicamente complejo como el nuestro. Con base en lo expuesto y en sintonía con los objetivos de la investigación (diagnosticar, describir y demostrar), se pretende evocar el locus de enunciación de la pedagogía decolonial en el sur de Nariño, como un modelo educativo contestatario y emergente, capaz de dar hospitalidad al paradigma-otro y vincular los saberes ancestrales territoriales. Finalmente, se espera evidenciar el impacto positivo del enfoque pedagógico decolonial dentro del diseño y desarrollo curricular latinoamericano, a fin de incorporar este saber, como un asunto transversal, intercultural y holístico, con la posibilidad de emancipar al tejido social y generar pensamiento crítico y disruptivo. A quien pueda interesar el asunto pedagógico en clave decolonial -lo cual incluye la recuperación de las memorias colectivas, entendidas como prácticas pedagógicas bienhechoras-, le resultará de vital importancia para efectos de creación de epistemologías del sur, distanciadas de la hipermodernidad occidental y de opciones racionalistas eurocéntricas que acrecientan el ego del discurso del amo.

*Palabras clave:* Epistemologías del sur; pedagogía de-colonial; interculturalidad; otredad.

[1] Ph. D. en Educación, Universidad de Baja California, México; Magíster en Etnoliteratura, Universidad de Nariño; Licenciado en Filosofía y Letras. Universidad de Nariño, Colombia. Presidente de la Fundación Gabriel García Márquez, Pupiales, Nariño. Miembro del comité científico de la Red Iberoamericana de Docentes Investigadores. Docente tiempo completo, Universidad Mariana, Programa de Licenciatura en Educación Básica Primaria, Universidad Mariana. Correo electrónico: carlosgeovannycr@hotmail.com

# Decolonial pedagogies of the south

**Abstract**

'Decolonial pedagogies of the south' is a reflection article that puts in the discussion's radar the decolonial pedagogical and cultural event in the context of Abya Yala (Latin American), from Nariño partiality. In this order of ideas, the mentioned dissertation is based on the foundations of the social-critical approach, which allows conceptualizing and problematizing the decolonial pedagogy's transfer to the interior of the Latin American anatomy and educational architecture with the purpose of dimensioning its scopes and implications, together with the challenges of a hybrid, multicultural and epistemologically complex world like ours. Based on the above and in line with the research objectives (to diagnose, describe and demonstrate), we intend to evoke the locus of enunciation of the decolonial pedagogy in southern Nariño as a contestatory and emerging educational model capable of giving hospitality to the paradigm-other and linking the territorial ancestral knowledge. Finally, it is expected to evidence the positive impact of the decolonial pedagogical approach within the design and Latin American curricular development, in order to incorporate this knowledge as a transversal, intercultural and holistic matter, capable of emancipating the social fabric and generating critical and disruptive thinking. Those who may be interested in the decolonial pedagogical issue -which includes the recovery of collective memories, understood as beneficent pedagogical practices-, will find it of vital importance for the creation of southern epistemologies that are far from western hypermodernity and Eurocentric rationalist options that increase the ego of the master's discourse.

*Keywords:* Epistemologies of the south; de-colonial pedagogy; interculturality; otherness.

# Pedagogias de-coloniais do Sul

**Resumo**

'Pedagogias de-coloniais do Sul' é um artigo de reflexão que coloca no radar da discussão o acontecimento pedagógico e cultural de-colonial no contexto de Abya Yala (latino-americana), a partir da parcialidade Nariño. Nesta ordem de ideias, a mencionada dissertação se baseia nos fundamentos da abordagem sociocrítica, que permite conceituar e problematizar a transferência da pedagogia de-colonial para o interior da anatomia e da arquitetura educacional latino-americana com o propósito de dimensionar seus âmbitos e implicações, junto com os desafios de um mundo híbrido, multicultural e epistemologicamente complexo como o nosso. Com base no exposto e em linha com os objetivos da pesquisa (diagnosticar, descrever e demonstrar), pretendemos evocar os lócus de enunciação da pedagogia de-colonial no Sul de Nariño como um modelo educacional contestatório e emergente capaz de acolher ao paradigma-outro e vinculando os saberes territoriais ancestrais. Finalmente, espera-se evidenciar o impacto positivo da abordagem pedagógica de-colonial no desenho e no desenvolvimento curricular latino-americano, de forma a incorporar esse conhecimento como uma questão transversal, intercultural e holística, capaz de emancipar o tecido social e gerar pensamento crítico e disruptivo. Quem se interessem pela questão pedagógica de-colonial -que inclui a recuperação de memórias coletivas, entendidas como práticas pedagógicas beneficentes- a achará de vital importância para a construção de epistemologias sulistas distantes da hipermodernidade ocidental e de opções racionalistas eurocêntricas que aumentam o ego do discurso do mestre.

*Palavras-chave:* Epistemologias do Sul; pedagogia de-colonial; interculturalidade; alteridade.

**Aprender a desaprender las páginas educativas de la historia: más allá del eurocentrismo y racionalismo exacerbado**

> *¿Escucharon?* Es el sonido de su mundo derrumbándose… *el del nuestro, resurgiendo.*
>
> **Subcomandante Marcos (2012)**

La carga semántica suscitada por el controvertido concepto de 'colonialidad', desborda en nuestros contextos jíbaros, aborígenes y amerindios: Abya Yala -sutilmente llamado Latinoamérica- un anacronismo que se pretende entronizar desde el falso imaginario occidental, como un asunto superado tras las luchas independentistas de las colonias hispano-lusitanas desatadas en el llamado 'Nuevo mundo'. Por tanto, podría pensarse -cronológicamente hablando- que la colonialidad educativa, como invento epistemológico del promontorio europeo, es un tema anclado a la orilla del siglo XVI y, peor aún, archivado en las páginas de la historia tras la llegada de las nuevas repúblicas.

Sin embargo, el trasfondo de esta trama es otro, si se aborda por ejemplo desde la perspectiva de las pedagogías decoloniales del sur, neologismo derivado del término 'epistemología del sur' acuñado por el sociólogo Boaventura de Sousa Santos (2018), el cual hace referencia directa a los saberes ancestrales, autóctonos, milenarios y emergentes derivados de las territorialidades de Pasto, lo cual incluye su cultura, usos y costumbres, memoria histórica y cultural, cosmovisión andina y pensamiento indígena que hilvana el tejido de su educación propia, que controvierten tan escuetos supuestos desde el locus de enunciación de la pedagogía crítica y el enfoque decolonial que se construye -metafóricamente hablando- en la cimiente de las ciencias humanas y sociales contemporáneas que coinciden en señalar que la colonialidad educativa latinoamericana es un proceso histórico inacabado que solo ha tenido transformaciones a lo largo del tiempo, pero que no ha sido superado de modo definitivo gracias a la inserción de un paradigma-otro de naturaleza multicultural, aseveración que se ve ratificada en palabras de Castro-Gómez (2007), quien sostiene al respecto:

> Asistimos hoy en día a una transición del colonialismo moderno a la colonialidad global, proceso que ciertamente ha transformado las formas de dominación desplegadas por la modernidad, pero no la estructura de las relaciones centro-periferia a escala mundial […] Desde el enfoque que aquí llamamos 'decolonial', el capitalismo global contemporáneo resignifica, en un formato posmoderno, las exclusiones provocadas por las jerarquías epistémicas, espirituales, educativas, raciales/étnicas y de género/sexualidad desplegadas por la modernidad. De este modo, las estructuras de larga duración formadas durante los siglos XVI y XVII continúan jugando un rol importante en el presente, aunque su espectro de alcance visto desde la pedagogía decolonial ya es otro. (p. 90)

Con base en esta apreciación, es posible vislumbrar una distinción inicial que demarca dos caminos: por una parte, el tramo recorrido por lo que se conocerá bajo el nombre de 'periodo educativo colonial' para referirse al momento específico de la escolarización de colonias según la historia de las Américas; y, por otra parte, el momento multifacético, amplio y complejo de la colonialidad educativa del poder o colonialidad global. La primera vertiente, asociada a los estudios históricos y clásicos; y la segunda, inscrita con temas-problemas de los estudios culturales emergentes agrupados en la coletilla de hibridación educativa o transdisciplinariedad no occidental.

De hecho, hoy en día no es posible realizar análisis y consecuentes reflexiones sobre la pedagogía, sin no antes, hacer referencia a las prácticas educativas, a los discursos de saber y poder como tales, lo cual implica referirse a las relaciones interpersonales y laborales (clima escolar y laboral ) que son desarrolladas en la cinemática del aula -o fuera de ésta (currículo oculto), hilvanadas no solo por la comunidad educativa, llámense profesores, padres de familia y estudiantes, sino, a la par por las tipologías curriculares y las características propias de la cultura y el contexto.

En efecto, la educación es, sin duda alguna, una de las tantas estrategias ideológicas de colonialidad por antonomasia; una especie de nueva microfísica del poder y saber, capaz de vigilar y castigar al sujeto desde su ojo de poder, parafraseando a Foucault (1976), de tal modo que, es gracias a ella que se sigue perpetuando el funcionamiento de la matriz colonial en la formación de los imaginarios sociales, representaciones simbólicas y arquetipos, entendiendo por éstos, las formas de percibir y

comprender el mundo propio de cada cultura, siempre fluctuante, conflictivo y paradójico, expreso hoy en día en la consigna fortuita del gobierno de turno que enfatiza en la necesidad de hacer de Colombia, el país más educado de América Latina para el año 2025, gracias a un despliegue sistemático de una lógica neoliberal impregnada de un enfoque de calidad total, expreso en una mímesis del modelo de *Minas Gerais* brasileño, llamado sutilmente como 'Índice Sintético de Calidad Educativa' (ÍSCE), capaz de imponer a través del día de la excelencia educativa –día E-, metas y fríos indicadores de gestión, así como contenidos curriculares psico-rígidos (estándares básicos de competencias, derechos básicos de aprendizaje, matrices de referencia y lineamentos curriculares ) que, en muchas ocasiones, pierden el norte de la llamada 'calidad educativa' al alienar, estereotipar, incluso adoctrinar a maestros y estudiantes, gracias a un proceso propio de *educastración* que, paradójicamente parece ponerse en marcha, desconociendo las particularidades de cada contexto, las singularidades de los estudiantes y su comunidad, sus ritmos y estilos de aprendizaje junto con inteligencias múltiples, entre otros modelos propios de inclusión, equidad y pertinencia educativa que abogue por la fusión del currículo real, formal y oculto, con el contexto de afuera. En este sentido, la pedagogía en clave decolonial se perfila -metafóricamente hablando- como el antídoto o salvavidas que traza el camino de la interculturalidad, sinónimo de descolonización activa de las prácticas educativas.

Bajo esta perspectiva, el colonialismo educativo emerge como una estructura tácita, coercitiva y excluyente de los dinamismos de la historia reciente que nos exige pensar la pedagogía decolonial más allá de lo episódico, accidental o trivial propio del mal llamado 'capricho latinoamericano', dando paso a una epistemología del sur que hunde sus raíces en el piso firme de la educación propia con impronta latinoamericana que implica, entre otras cosas, traspasar los tenues límites de las puntualizaciones que eventualmente atomizan lo 'colonial', a un suceso meramente histórico.

El orden del discurso que atraviesa el corpus educativo de la colonialidad se comprende mejor desde el modelo de análisis de sistemas-mundo, de aldea global, de ciudadano del mundo desarrollado ampliamente por McLuhan (1996) y perfeccionado por el sociólogo estadounidense Immanuel Wallerstein (1979), quien sostuvo que, tanto la economía como la política, la cultura, la educación y las demás dimensiones de la vida humana (biopolíticas o geopedagogías), "no existen separadas e inconexas entre sí, sino que mantienen un carácter de vinculación sustantivo para comprender las realidades" (p. 1); toda una relación de coexistencia o vecindad que permite comprender las realidades polivalentes, multinaturales, interculturales y transpedagógicas presentes en el corpus latinoamericano, como sostiene Wallerstein (1979):

> Parte del problema es que hemos estudiado estos fenómenos en compartimientos estancos a los que hemos dado nombres especiales –política, economía, estructura social, cultura -sin advertir que dichos compartimientos eran construcciones de nuestra imaginación, más que de la realidad. (p. 10)

En esta perspectiva pedagógica decolonial, es posible constatar que la condición vinculante de la historia, en sus diversas dimensiones, parte del hilo tejedor de la colonialidad global del poder, que el sociólogo peruano Quijano, (2016) bautizaría posteriormente bajo el nombre de "matriz colonial del poder" (p. 16).

De otra parte, resulta interesante saber que la pedagogía decolonial permite no solo reivindicar la interculturalidad, educación propia, usos y costumbres, ley de origen y ley natural, sino a la par, realimentar el currículo oficial con áreas o asignaturas afines a la naturaleza del contexto, condición que permite realizar procesos de reajuste curricular y de metacognición al racionalismo exacerbado y con ello, criticar la hegemonía de la hipermodernidad. Para decirlo de manera concisa, el proyecto de la hipermodernidad educativa colonial (pensamiento unidimensional, cultura de la imagen, massmediatización, inteligencia artificial y realidad virtual), literalmente asfixió cualquier bocanada de epistemología del sur o más bien, pensamiento pedagógico no occidentalizado, gracias a la supremacía de la razón que legisló y, de paso, determinó el significado de la existencia humana y la organización social con su canon logocéntrico, falocéntrico y necroneoliberal capaz de constreñir la otredad o diferencia más solapada desde la exclusión de lo otro.

Este tipo de paradigma hipermoderno ha configurado progresiva y coyunturalmente los modos de vida de la sociedad liquida, flotante y con déficit de atención que hoy conocemos:

la comprensión de la ley y el derecho, el papel del dinero, la distribución de la renta, el establecimiento de clases, la forma de construir o mejor, de transmitir conocimiento, la idea de ciencia y de tecnología, las cartografías de las creencias religiosas, partidistas, asociacionistas, en general, las relaciones entre los pueblos, los sentidos de vida, el modo de educación, el saber y el poder etcétera. Por eso, se puede afirmar que la hipermodernidad educativa colonial es un paradigma omniabarcante, inevitable y generador de cierto tipo de sentidos arraigados en el inconsciente colectivo de la humanidad, que fijó terreno en la zona de confort del pensamiento de la mismidad y no de la otredad.

Por tanto, no se trata de desconocer el legado que el paradigma de la razón hipermoderna heredó en su trasegar, bajo la consigna de la llamada 'civilización occidental', sino a la par, evocar las pedagogías decoloniales latinoamericanas desatadas en paralelo a su presencia. Por eso, en las tradiciones contemporáneas del pensamiento, se ha dado distintas etapas, tendencias y posibilidades en la crítica a la modernidad, entre las cuales podemos destacar los aportes derivados de la teoría crítica de la Escuela de Frankfurt y las distintas variantes del tan sonado 'posmodernismo' y posestructuralismo. Valga recordar que, con estas corrientes han estado vinculados renombrados pensadores como Foucault (1976), Derrida, Soussana y Nouss (2007), Deleuze, Habermas, Lyotard, Vattimo, entre otros. De otra parte, la crítica a la hipermodernidad ha venido de parte de los procesos de desoccidentalización, tras la afirmación de nuevos actores políticos sostenibles en las luchas por el poder imperial.

Por su parte, la decolonialidad pedagógica puede situarse como una crítica a la hipermodernidad, pero en las antípodas de ella misma; es decir, más allá de una crítica agregada al amplio elenco de posiciones asociadas a *posmodernismo*, *poscolonialismo u desoccidentalización*.

En este sentido, Mignolo (2003) nos habla de un 'paradigma-otro', mientras Boaventura de Sousa et al., (2018) refieren: 'epistemologías del sur', para destinar otro tipo de pedagogía diferente a las meramente europeas que insisten hasta la náusea en replicar por el globo, el modelo educativo bancario, *taylorista, fortista y toyotista*, como herencias de un modelo educativo de naturaleza industria hospitalaria, militar y de cadena de producción.

En este orden de ideas, el paradigma-otro que aquí proponemos, es aquel construido sobre la conciencia de la colonialidad del poder, de la inseparabilidad modernidad/colonialidad, de la diferencia colonial y de la relación entre producción de conocimiento y procesos de descolonización y de socialización del poder, que apuesten por la necesidad de contribuir al derecho de existencia de un 'paradigma otro', en diálogo de saberes de alteridad; no como un 'nuevo' paradigma que, al mejor estilo de Kuhn (1992), haría 'obsoleto' al anterior, sino como un 'pensamiento del afuera', al estilo de Foucault (1976); esto es, un paradigma que "coexiste, en conflicto con los existentes -cristianos, liberales, marxistas y sus correspondientes 'neos' o 'pos'-" (Mignolo, 2003, p. 53).

Así las cosas, las pedagogías decoloniales son presentadas como diásporas de conocimiento emergente, dispositivos de análisis del proyecto hipermodernidad/colonialidad que permiten favorecer la polifonía y el dialogismo, precisamente porque brindan las condiciones del diálogo entre los múltiples y distintos actores que convoca cierta escena de la historia educativa como tal. A diferencia de lo comúnmente denominado como 'izquierda', su lenguaje y su esquema de acción no es revanchista ni vindicativo. No se trata de exterminar al otro hegemónico para permitir el resurgimiento del otro periférico. La apuesta por la pedagogía decolonial no es la mera transferencia de un poder hegemonizado, sino el desborde de lo clausurado o censurado por el tribunal de la razón en el que tiene cabida lo local y lo global, el ciudadano del mundo y el sujeto de la aldea.

Finalmente, la pedagogía en clave decolonial es oposicional; reconoce la 'doble cara' de la otredad, sea individual, colectiva o estamental. El opuesto es una referencia de contraste que tiene por función, la ponderación de la propia distinción, no de marcar la imposibilidad de la diferencia. Por eso, cuando la decolonialidad habla de 'conocimientos subalternos' o de 'pensamiento transfronterizo', lo hace en términos de recuperación de la episteme negada en esa subalternidad o frontera creada por el opuesto dominante; en este caso, el pensamiento eurocentrista que amilana al acontecimiento educativo latinoamericano, parcialidad Colombia.

Si la colonialidad educativa eurocéntrica enfatiza en el discurso del amo, la pedagogía decolonial potencia la otredad mesoamericana,

su pensamiento del afuera, suscitando con ello no solo una línea de fuga o de desterritorialización, sino a la par, previniendo el uso de estructuras dominantes e ideologías aplastantes desde un movimiento dialéctico que oscila entre la supremacía de un referente universal y absoluto de racionalidad frente a la minusvaloración epistémica de una alteridad subjetiva latinoamericana.

En todo caso, la colonialidad de poder emerge de la mano de la colonialidad global del poder que abarca las prácticas educativas, de manera que es posible hablar, en consecuencia, de una educación colonial occidentalizada, por tanto, enajenada, cosificada y si se quiere decir, alienada. Uno de los indicadores que mejor expresa la condición colonial del ámbito de la educación es la configuración del *telos* griego (fines) y la *paideia* que, con el trasegar de la historia, desembocó en una racionalidad unidimensional agrupada bajo la etiqueta de modernidad educativa colonial amparada bajo la lógica de la economía del capital y la industria del trabajo en lo que hoy por hoy, se dará por llamar 'educación por competencias laborales' y no, para la vida.

Esta dinámica colonial y económica de la educación ha conducido metódicamente a un estado de mercantilización de la enseñanza (capitalismo cognitivo) y de mercadeo educativo en el que transitan libremente los saberes, bajo una especie de mercado libre de conocimientos que ofrece el capitalismo académico que, en reacción, en cadena, contagia a los establecimientos educativos desde sus singulares políticas educativas de calidad que auspician el desarrollo de competencias duras y no blandas, calidad educativa por sobre desarrollo de pensamiento crítico creativo y cuidante.

De esta manera, el *telos* pedagógico, definido por la racionalidad económica moderna, hace que el fenómeno de lo humano se reduzca a asuntos meramente mercantiles y ofimáticos que, a su vez, atomizan el acontecimiento educativo a temas empresariales y de gerencia como la acreditación de alta calidad, cultura de mejoramiento continuo y satisfacción del cliente (partes interesadas) y otras categorías tecnocráticas como tecnologías de la información y la comunicación (pero sin reinvención social), internacionalización (pero sin interculturalidad), bilingüismo corporativo (por estricto criterio de utilidad), entrenamiento para el mundo global -pero sin localidad-, futurismo -pero sin memoria histórica y cultural ancestralidad-, entre otros. Tales factores, en su conjunto, consolidan la cuestión educativa como responsable no únicamente de mantener, sino de acrecentar las brechas digitales, sociales, de clase, de etnia, de género, en suma, de otredad.

La educación colonial presente en este mundo injustamente globalizado, responde indudablemente al proyecto neoliberal que se ha constituido en suma en una especie de dispositivo prolongador de las condiciones de no-ser, de no permitir que el otro/lo otro sea, de bloquear todo tipo de pedagogía decolonial, emancipadora, trasfronteriza, cargada de una elevada dosis de alteridad e interculturalidad latinoamericana.

**De la *educastración* a las pedagogías decoloniales del sur del Galeras**

Según Bertea (2017), no hay 'pedagogía' a secas, puesto que "la pedagogía sin cultura es una pedagogía oficial, al servicio del sistema político y económico que la sustenta, promueve y, también, la deja caer en pro de ocupaciones más eficientes" (p. 9). Dicha apreciación se ve ratificada por Esmeral y González (2015), quienes sostienen que existe una simbiosis entre la pedagogía y la interculturalidad, capaz de ofrecer criterios dialógicos de las realidades socioeducativas latinoamericanas que consienten ampliar y profundizar el discurso de la decolonialidad de la educación, como operación y acción epistemológica encaminada a desprendernos del nocivo eurocentrismo instaurado desde el sistema-mundo capitalista/moderno/colonial.

En este orden de ideas, pensar la decolonialidad de la educación en una sociedad post-pandemia que le apuesta a la nueva normalidad, al modelo de alternancia y al aislamiento selectivo, implica entre otras cosas, crear un plan de contingencia capaz de integrar la coyuntura del momento, los contextos del afuera, las subculturas, la tecnología, la pedagogía crítica y las epistemologías del sur en la que la praxis emancipatoria de las comunidades afro descendientes, raizales, palenqueras, rrom, pueblos indígenas, andinos y originarios, sus pensares, sentires y actuares, configuran la

pedagogía decolonial y la interculturalidad, desde una perspectiva opuesta al promontorio del amo en la que prima el mito, la cosmovisión andina, la tradición oral, el conocimiento empírico, el saber ancestral, la oralidad y la diáspora de la cultura originaria, como complemento a la educación tecnócrata, capitalista, neoliberal y eurocéntrica.

En contrapartida, las pedagogías decoloniales del sur, que bien podríamos bautizar desde un neologismo sugestivo como 'pedagogías del Galeras o pedagogías del nudo de los pastos', neologismo bajo el cual se hace referencia a las comunidades indígenas de los pueblos Awá, Quillacinga, Naza, Cofan, Inga, Eperara y Pastos, empeñados en articular políticas de educación propia que correspondan a las necesidades de los Cabildos indígenas del departamento en los cuales tiene cabida el pensamiento andino, la memoria histórica y cultural, el territorio, la organización, políticas de educación y lengua propia, encaminadas a fortalecen las características de cada comunidad con programas educativos basados en el saber ancestral, la interculturalidad y el enfoque etnodiferencial complementario al pensamiento colonial y eurocéntrico, son inicialmente saberes emergentes que trasgreden los límites del centro, para privilegiar el flujo de la periferia, apostando por el despliegue de los saberes locales y territoriales, el sentido de pertinencia y la identidad pasto, lo cual implica entre otras cosas, reconocer el territorio epistémico de la (auto) crítica y la conversación prolongada de saberes ancestrales no occidentalizados que parten del presupuesto de su propia posibilidad y existencia, de la polifonía del docente de la orilla y de las prácticas pedagógicas autóctonas (etnomatemática, arqueastronomía, mito, juegos tradicionales, carnaval de negros y blancos, oralidad, etnoliteratura, cosmovisión andina, cosmogonías, pensamiento andino, lengua materna, la minga, el trueque y la chagra) presentes en los mapas parlantes del contexto educativo del sur de Nariño.

Si bien es cierto, no existen fórmulas o recetas mesiánicas para construir *decolonialmente* nuestro pensamiento educativo, también es cierto que cada realidad demanda determinado tipo de acción que, en otro contexto sería innecesaria o, incluso, inconveniente. Pero, aunque no existe un procedimiento algorítmico a seguir o una preinscripción educativa como tal, sí podemos trazar algunas claves de comprensión que nos permitan resignificar los magisterios, los ministerios de educación, las prácticas pedagógicas universitarias, las relaciones de camaradería entre pedagogos andinos y la cosmovisión misma que encierra el entramado pedagógico decolonial del sur.

Para ello, resulta más que necesario, comprender la pedagogía más allá de la alfabetización y escolarización y, comenzar a conceptualizar las pedagogías decoloniales del sur, como un caleidoscopio que permite ver de manera crítica (endógena y exógenamente) la historia que pasa, así como la historia que nos pasa.

Ver el acontecimiento educativo desde el lente de la pedagogía en clave decolonial, desde lo que no se dice, lo censurado y clausurado por el imperio de la razón, más allá de las etiquetas o de los titulares, de los discursos del yo eurocéntrico, implica interpretar los silencios y entender, desde una posición escéptica y cuestionadora, qué hay detrás de las formas 'políticamente correctas'.

Todo esto, no solo para dar cuenta del mimetismo de la estructura colonial y sus alcances, sino principalmente para preparar desde ahí, la necesaria transformación de las realidades porque, en último término, la pedagogía decolonial del sur es un saber referido a las acciones geo-referenciadas producto de la formación de la conciencia crítica del docente nariñense. Aparece, así, ligada a la utopística de Wallerstein (1979), en el sentido de "buscar las vías posibles de constante liberación y emancipación de las estructuras de explotación y dominación" (Mignolo, 2003, p. 8).

Para ejercitar el principio de decolonización del saber, en términos didácticos, resulta oportuno el uso crítico y alternativo de medios que permitan desideologizar los aparatos que vigilan y castigan al corpus decolonial educativo; por tanto, el hacer ver, hacer valorar, hacer apreciar, desde los ámbitos educativos, formales y no formales, un pensamiento-otro implica subvertir los panópticos tecnológicos y desbordar el pensamiento pedagógico andino del afuera, que resulta apremiante en estos tiempos de escuela en redes y vigilancia monitoreada. Se trata, por tanto, de hacer escuela de discusión

colectiva sobre las realidades apremiantes que atañen a la comunidad civil y que comprometen su dignificación, su sostenibilidad y su bienestar existencial.

En consecuencia, las prácticas educativas decoloniales latentes en las territorialidades sureñas como Nariño o El Carchi, están convocadas a inundar la autoliberación, el multiculturalismo, la lengua propia como tal, la emancipación intelectual, al mejor estilo de Rancière (2018), lo cual implica entre otras cosas, concebir la pedagogía crítica como antídoto frente al malestar educativo colonial y, entender lo emergente, alternativo, incluso exótico, como materia prima para gestar una licuefacción o disrupción histórica colonial en la que se logre descolonizar el ser y autoformar al sujeto nariñense desde la veta del saber tradicional y autóctono, complementario al plan de estudio oficial y al currículo formal establecido por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) de Colombia.

Darles a los estudiantes, padres de familia y profesores, los instrumentos necesarios para que entiendan lo que está pasando hoy desde la perspectiva decolonial es, nada más y nada menos que:

> Ir pensando y haciendo entre todo un tipo de educación que es descolonizadora. Primero del ser. Porque no puedes descolonizar la economía si tienes un ser que ha estado formado por la modernidad, luego descolonizadora de la educación que ha sido conquistada históricamente con la ciencia europea de la Mathesis: el orden y la medida. (Argüello y Perea, 2014).

Una educación conectada con las tareas decoloniales en sociedad, exige afirmar el modo colectivo de ser otro en la conversación coexistencial –no en la insularidad o el aislamiento inteligente o selectivo– con distintos modos de alteridad, otredad o diferencia que nos permita alojar al otro en una especie de política de hospitalidad en que cada quien dona su diferencia.

Aquí se sitúa el papel de la interculturalidad crítica para leer lo local en clave global. Un camino didáctico para llevar a cabo este postulado es el seguimiento y acompañamiento integral a movimientos sociales y opciones populares de reivindicación, no tanto como protagonistas de episodios contestatarios, sino como actitud crítica continua de transformación desde lo personal y subjetivante que emerge como discurso contestatario ante las estructuras coloniales coercitivas que pretenden imponer la estandarización, la objetividad patológica, las filas y columnas, la campana y la indefensión aprendida, como insignias de la mismidad y veneno epistemológico capaz de exterminar las geopedagogías emergentes propias del sur.

La geopedagogía, al decir de teóricos contemporáneos, pone en escena las nociones de región, cultura, pensamiento propio, educación propia y tierra, constituyéndose en una forma de existencia en el lugar; es decir, considerando la tierra como identidad cultural, el mundo, la escuela y el maestro, como sujetos de educación. El ser maestro sale de la escuela para retornar a ella y, en la salida y el regreso, poder descubrir que el educar, es el territorio que está por fuera de ella.

Visibilizar la contracara de la historia dentro de los currículos enajenados por el promontorio europeo, es uno de los desafíos que corresponden a la pedagogía decolonial que caracteriza a las cartografías latinoamericanas y sureñas. De otra parte, resulta apremiante la labor social que adelanta la educación, si se considera que la escuela, en tanto escenario convencional, también debe ser reinventada y revisada en términos de apertura y circulación de epistemes, de formas distintas de conocer y comprender la vida, expresadas en la formalidad de los currículos flexibles e interdisciplinares, como sostienen Argüello y Perea (2014), quienes manifiestan que se requiere instituciones escolares:

> donde no predomine una visión jerárquica o autoritaria -sea en los esquemas de organización escolar o en la misma circulación del conocimiento- y se logre una adecuación pertinente del sistema educativo frente a la realidad plural del mundo a su interculturalidad.

Ello requiere que la decolonización pedagógica logre vincular el currículo con el contexto propio de la escuela, lo cual incluye trabajar de la mano con la transversalidad curricular, la educación inclusiva y para la diversidad y, finalmente, el enfoque etnodiferencial. En general, articular en sinergia, formas de producir y representar conocimiento, que expresen el mundo como

complejidad; esto es, la pluralidad religiosa, sexual, partidista, cósmica, cultural, simbólica, de género, entre otras.

Las distintas realidades que envuelven al mundo latinoamericano Abya Yala, en cada uno de sus contextos y particularidades nacionales y locales, plantean la urgencia de repensar el campo de la educación no solo como un acto necesario de academia, sino también de acción, compromiso y transformación socio histórica de ambientes deprimidos o en condición de vulnerabilidad, como los afro descendientes e indígenas.

El proyecto de la decolonialidad es una opción del *yachay runa* (saber indígena) asentada en los postulados del indigenismo andino, la multiculturalidad y el pensamiento otrédico que desborda el cauce de la diferencia, permitiendo repensar el ocurrir de la historia académica desde un proceso de revalorización histórica, capaz de generar rupturas epistemológicas y conflictos cognitivos al interior de las múltiples prolongaciones coloniales que, desde los distintos globalismos de esta época, mantienen las diferencias del no-ser, aunque con denominaciones y estrategias protegidas en las sutilezas del bienestar común.

Frente a un mundo necroneoliberal, un 'paradigma-otro' se perfila como un escalpelo necesario para abrir la anatomía del promontorio colonial, dominante, excluyente y explotador. Bajo este entendimiento, el vínculo 'pedagogía y decolonialidad' permite construir un sentido amplio de pertinencia pedagógica, más allá de la atención a las necesidades inmediatas del mercado profesional o de las exigencias del convulsionado siglo XXI que se afana en incorporar como paradigma de época, la globalización, la cultura digital y la apertura de los mercados. Por el contrario, el enfoque pedagógico decolonial hace una pausa en esta época de vacío, para expresar el retorno a la fundación ética de lo humano, de lo cósmico, de lo vital, de lo ancestral, como marco comprensivo de las educaciones de este milenio; es decir, de la pluralización de un proyecto planetario viable en la escena actual de la historia que bien podríamos llamar para nuestro interés particular, como geopedagogías.

La educación decolonial se hace, pues, protagonista en la construcción de un 'paradigma-otro' de sociedad-mundo, a través de la eclosión de epistemología del sur. Manifiesta así, el sentido crítico-proactivo ante las propias colonialidades, las cuales pueden albergarse en las falacias de la necesidad de conocer lo foráneo, negando lo local.

Es necesario ver de una manera nueva la realidad histórica de la urdiembre educativa latinoamericana, parcialidad nariñense, para situarse ante ella como sujetos legitimados más allá de la ideología dominante europea. El proyecto colonial es de por sí, polémico, pues se posiciona "frente a las ideologías imperiales, racistas, sexistas y no comulga con la izquierda marxista, mientras que el pensamiento decolonial es desobediente tanto epistémica como políticamente" (Maldonado-Torres, 2007, p. 194).

El asunto de pedagogía es, a fin de cuentas, entretejido con cuestiones de ser y hacer en el mundo. Por tal razón, la propuesta pedagógica decolonial implica, entre otras cosas, pensar y actuar desde la humanización y descolonización; es decir, en el re-existir y revivir, como procesos de recreación.

De esta manera, se espera que los establecimientos educativos contagiados virtualmente por el fenómeno hipermoderno, incluyan en sus currículos, planes de estudio y planes de clase, pedagogías que apunten y crucen dos vertientes contextuales. Primero, y siguiendo a Fanon (1998), pedagogías que permiten un pensar desde la condición ontológico-existencial-'racializada' de los colonizados, lo cual implica incorporar una nueva concepción de colonialidad del poder, saber y ser, de tal suerte que se logre cruzar el campo cosmogónico, territorial, y mágico de la vida misma. La segunda vertiente que hay que considerar, parte de la noción de pedagogías de 'pensar con', pedagogías que son construidas con relación a otros sectores de la población, y que por cierto, suscitan una preocupación y conciencia por los patrones de poder colonial aún presentes en la hipermodernidad, que nos induzcan a asumir con responsabilidad una transformación de la realidad social de nuestros contextos educativos latinoamericanos, desde el proyecto político, social, epistémico y ético que transita sobre la geografía misma de la interculturalidad y la educación trasfronteriza propia del contexto educativo del sur de Nariño.

Son estas apuestas pedagógicas que se dirigen hacia una filosofía de liberación de estas cadenas cognitivas heredadas por la colonialidad, y hacia la re-existencia en un designio de 'buen vivir' y 'con-vivir', donde realmente quepan todos y se aliente nuevas formas de acción política,

insurgencia académica, esperanza y visiones 'otras' de estar en sociedad, dando sustancia y legitimidad del sueño ético-político de vencer la realidad injusta que dejó la estela de la globalización económica a escala mundial.

El buen vivir es, al decir de Donald Rojas, Presidente del Consejo Indígena de Centroamérica, el eje filosófico del pensamiento y actuación individual y colectiva de los pueblos indígenas; implica una relación indisoluble e interdependiente entre el universo, la naturaleza y la humanidad, donde se configura una base ética y moral favorable al medio ambiente, el desarrollo y la sociedad donde se manifiestan y se hacen necesarios, la armonía, el respeto y el equilibrio (Territorio Indígena y Gobernanza, s.f.).

Re-construir, reinventar, des-aprender para re-aprender al interior de nuestros magisterios, sindicatos y planteles educativos, es la tarea decolonizadora del sur, lo cual implica desatar un giro epistémico de cada actor social de la educación, como una apuesta de vida, de dignidad y de responsabilidad con las generaciones del presente y de su contiguo porvenir. De no ser así, todo seguirá conspirando para que pequemos por desconocer nuestra verdadera historia y sigamos invocando el espectro colonial que tanto suplicio ha arrojado a nuestros pueblos decoloniales del sur, en lo que a materia educativa respecta.

## Conclusiones

Como hemos visto a lo largo de este artículo de reflexión, resulta más que necesario apostar por una pedagogía en clave decolonial, capaz de reinventar el currículo entronizado y, eclosionar otras lógicas emergentes diferentes al gran relato de la hipermodernidad/colonialidad, centro y periferia pedagógica. Ello implica, inevitablemente, asumir el compromiso de afincar en el ámbito pedagógico, reflexiones y acciones críticas encaminadas a resistir y deshabilitar el entramado conceptual y operativo de la perspectiva hegemónica colonial, que aún permanece arraigada en los diferentes escenarios educativos latinoamericanos.

Desbordar el cauce de una epistemología no occidentalizada, anti-falocéntrica y no patriarcal, resulta pertinente en contextos mesoamericanos, multiculturales, matriarcales y andinos, como los nariñenses. Ello requiere un trabajo tanto entre MEN, como secretarías de educación, sindicatos, comunidad, directivos y docentes que simpaticen con un trabajo de reflexión crítica permanente, conectado con la idea de que es posible crear un pensamiento-otro fundado en criterios diferentes a los que han sido impuestos desde la colonialidad del poder, cometido *eutópico* que requiere suscitar y viabilizar movilizaciones que en el plano didáctico y metodológico nutran todo esfuerzo emancipatorio del sector educativo colombiano que coincide en señalar que es necesario remover las cargas semánticas de las clásicas y hegemónicas categorizaciones de raza, género, patriarcado y consumo, que perversamente han migrado a la anatomía y arquitectura educativa latinoamericana, suscitando con ello, dominación, exclusión y marginación.

Aunque la agenda programática de una pedagogía decolonial propia del sur se encuentra en proceso de construcción, los retos y desafíos planteados ante las desigualdades se constituyen en motivo suficiente para estimular nuevos aportes que, en esta perspectiva, apuntalen rutas de pensamiento propio, mestizo y sincrético orientado a crear fisuras, favorecer aperturas, caminos, búsquedas y posibilidades de un pensamiento pedagógico-otro, capaz de inaugurar una política de hospitalidad en la que more, a la par, la otredad educativa latinoamericana y la parcialidad nariñense en sus múltiples manifestaciones.

## Referencias


Argüello, A. y Perea, C. (2014). Modelo de investigación de las prácticas pedagógicas decoloniales en la educación superior latinoamericana [Ponencia]. *Pedagogías decolonizadoras*. Universidad Santo Tomás.

Bertea, J. (2017). Para una pedagogía decolonial. *Revista Sures,* (10). https://revistas.unila.edu.br/sures/article/view/807

Castro-Gómez, S. (2007). Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la invención del otro. En *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 87-98). CLACSO.

De Sousa Santos, B., Meneses, M.P., Rufer, M., Antonnaci, M.A., Ferrerira, I., Bidaseca, K., Arriscado, J., Gimeno, J.C., Castaño, Á., Lino, M., Ramos, J., Keith, J., Hernández, R.A., Araujo, S., Aragón, O., Tzul, G., Cruz, T., Avritzer, L. y Ramos, A. (2018). *Epistemologías del Sur.* Centro de Estudos Sociais (CES) y CLACSO.

Derrida, J. Soussana, G. y Nouss, A. (2007). ¿Decir el acontecimiento, es posible? (J. Santos Guerrero, Trad.). Arena Libros, S.L.

Esmeral, S.J. y González, L.A. (2015). *Pedagogía e Interculturalidad. Criterios dialógicos de las realidades socioeducativas en el Caribe colombiano*. Editorial Kimpres.

Fanon, F. (1998). *Los condenados de la tierra*. Fondo de Cultura Económica.

Foucault, M. (1976). *L'archéologie du savoir*. Gallimard.

Kuhn, T.S. (1992). *La estructura de las revoluciones científicas*. Fondo de Cultura Económica.

McLuhan, M. (1996). *Comprender los medios de comunicación. Las extensiones del ser humano*. Paidós Editorial.

Maldonado-Torres, N. (2007). Walter Mignolo: una vida dedicada al proyecto decolonial. *Nómadas*, (26), 186-195.

Mignolo, W. (2003). *La idea de América Latina. La herida colonial y la opción decolonial*. Editorial Gedisa.

Quijano, A. (2016). *La colonialidad del poder y la experiencia cultural latinoamericana*. Editorial Gedisa.

Rancière, J. (2018). ¿En qué tiempo vivimos? [Conversación con Eric Hazan]. (J. Bassas Vila, Trad.). Casus Belli Editores.

Wallerstein, I. (1979). *El moderno sistema mundial* (A. Resines Rodríguez, Trad.). Siglo XXI Editores.

# El ajesori como estrategia para fortalecer la oralidad en los estudiantes de grado primero

**Luz Shirley Ordoñez Delgado**[1]

**Cecilia Pérez Sánchez**[2]

**Resumen**

En el marco del fortalecimiento de la enseñanza de la oralidad en estudiantes de grado primero en la Institución Educativa Ricabrisa del municipio de Tarqui, en el departamento del Huila, se desarrolla una investigación en torno a las estrategias implementadas por los docentes en cuanto a la oralidad y la aplicación del Ajesori como estrategia a partir del juego del ajedrez, para fortalecer esta competencia y su incidencia en el aprendizaje de los estudiantes en este campo.

La investigación comprende tres momentos importantes: el diagnóstico, la intervención y la evaluación, en los cuales se busca identificar las estrategias utilizadas por los docentes y su incidencia, para aplicar una estrategia propuesta por el investigador y, finalmente, evaluar la efectividad de esta estrategia. En ella intervienen los docentes, padres de familia y estudiantes de seis sedes seleccionadas como muestra por conveniencia. La información recolectada es analizada desde la perspectiva de varios teóricos, pero enfocando el modelo pedagógico de María Montessori, en el cual se enmarca la investigación que el docente quiere implementar, teniendo en cuenta que su base es el juego del ajedrez, que ha tenido una gran trayectoria por su efectividad en la aplicación de proyectos educativos.

*Palabras clave:* Oralidad; ajedrez; pedagogía; estrategias; Montessori; Ajesori.

[1]Maestrante en Pedagogía, Universidad Mariana. Licenciada en Pedagogía infantil, Universidad Minuto de Dios. Correo electrónico: luzsordonez@umariana.edu.co.
[2]Magíster en Administración Educativa, Universidad Cesar Vallejo del Perú. Docente Tiempo Completo Corporación Universitaria Minuto de Dios. Grupo de Investigación Pedagogía y Desarrollo Humano. Líder Programa de Responsabilidad Social. Correo electrónico: cperezsa@uniminuto.edu.co.

# Ajesory as a strategy to strengthen orality in first-grade students

**Abstract**

Within the framework of strengthening the teaching of orality in first-grade students at the Ricabrisa Educational Institution of the municipality of Tarqui in the department of Huila, Colombia, an investigation is developed around the strategies implemented by teachers in respect of orality and the application of Ajesori as a strategy based on the chess game, to strengthen this competence and its incidence in the learning of students in this field.

The investigation comprises three important moments: diagnosis, intervention, and evaluation, which seek to identify the strategies used by teachers and their incidence, to apply a strategy proposed by the researcher, and finally evaluate its effectiveness. Teachers, parents, and students from six campuses selected as a convenience sample take part. The information collected is analyzed from the perspective of various theorists, but focusing on the pedagogical model of Maria Montessori, in which the research that the teacher wants to implement is framed, taking into account that it is based on the chess game that has had a great trajectory for its effectiveness in the application of educational projects.

*Keywords:* Orality; chess; pedagogy; strategies; Montessori; Ajesori.

# Ajesory como estratégia para fortalecer a oralidade em alunos do primeiro ano

**Resumo**

No âmbito do fortalecimento do ensino da oralidade em alunos da primeira série da Instituição Educacional Ricabrisa do município de Tarqui, departamento de Huila, Colômbia, desenvolve-se uma investigação em torno das estratégias implementadas pelos professores em relação à oralidade e a aplicação da Ajesori como estratégia baseada no jogo de xadrez, para fortalecer essa competência e sua incidência na aprendizagem dos alunos desta área.

A investigação compreende três momentos importantes: diagnóstico, intervenção e avaliação, que buscam identificar as estratégias utilizadas pelos professores e sua incidência, aplicar uma estratégia proposta pelo pesquisador e, por fim, avaliar sua eficácia. Professores, pais e alunos de seis campi selecionados como amostra de conveniência participam. A informação recolhida é analisada sob a ótica de vários teóricos, mas com enfoque no modelo pedagógico de Maria Montessori, no qual se enquadra a investigação que o professor pretende realizar, tendo em conta que se baseia no jogo de xadrez que teve uma grande trajetória para sua eficácia na aplicação de projetos educacionais.

*Palavras-chave:* Oralidade; xadrez; pedagogia; estratégias; Montessori; Ajesori.

## 1. Introducción

En la actualidad, la modernización, los avances en la educación y las nuevas tecnologías, desafían a los docentes del siglo XXI a reformarse, buscando nuevas y mejores estrategias donde se desarrolle el interés en los estudiantes a temprana edad, dando pautas que refuercen los contenidos, logrando un aprendizaje significativo y el proceso de las habilidades de la oralidad, creando un mejor ambiente de enseñanza-aprendizaje.

La destreza en la oralidad ha ocupado un lugar central dentro de la lingüística aplicada y sigue siendo, hoy en día, un tema de debate que suscita el interés como campo de investigación, por una parte, para clarificar cómo funcionan dichas destrezas y, por otra, para determinar cuáles son las pautas a seguir en su enseñanza-aprendizaje.

Por tal razón, existen varios autores que, en sus investigaciones aportan a este campo; entre ellos, Tupper (2002), quien realizó en Chile una investigación con niños con dificultades generales de aprendizaje, en la cual buscó favorecer los conocimientos sobre el lenguaje, una adecuada forma de acceder a la lectura, una correcta producción del mensaje escrito y, evaluar las dificultades de aprendizaje mediante un instrumento diseñado a partir de la plantilla general de análisis educativo que creó el Ministerio de Educación. La muestra estuvo conformada por 29 estudiantes: 15 niños y 14 niñas, cuyas edades estaban entre los 13 y 15 años de edad. Al finalizar el estudio, la autora concluye que la comprensión inferencial lectora debe ser desarrollada en el aula, empleando aplicaciones metodológicas del concepto de zona de desarrollo próximo (ZDP), como plantea Vigotsky (2006). Los resultados mostraron una educación valiosa, con ciertos déficits en los niveles de conocimiento del lenguaje con relación al entendimiento subjetivo del estudiante.

Por otro lado, César Vivanco (2015) realizó una investigación sobre los efectos de un programa de estrategias de aprendizajes y fortalecimiento de las habilidades en la oralidad en La Habana, Cuba, con el propósito de diagnosticar el uso de estrategias de aprendizajes, en 180 alumnos, utilizando el método experimental para concretar sus resultados. Concluye que se debe incluir un programa de estrategias metodológicas, de estrategias de aprendizaje y de habilidades en la oralidad, los cuales propician una participación más activa y dinámica del estudiante en el proceso de apropiación de conocimientos y habilidades. Del mismo modo, recomienda trabajar a través de proyectos con previa planificación, ejecución y evaluación, que serán de utilidad para desarrollar habilidades de comprensión lectora y de expresión oral en los estudiantes de educación elemental.

A nivel nacional se observa varios estudios como el de Osorio Zamudio (2014), quien refiere la relación que existe entre la calidad de lectura y el éxito académico, abordando la problemática de la carencia en el fortalecimiento de habilidades en la oralidad, en la comprensión lectora y en la construcción de textos escritos de los estudiantes de bachillerato. Estas deficiencias tienen consecuencias directas en su formación académica y, posteriormente, en la baja calidad de los profesionales.

En ese sentido, Mosquera y Castro (2016) coinciden en afirmar que existe un descuido en la formación de competencias e importancia del fortalecimiento de habilidades en la oralidad en los estudiantes de primaria, lo cual se refleja en básica secundaria, generando que gran parte de ellos, al llegar a la universidad, no comprendan lo que leen.

Hurtado Sánchez (2016) afirma que, durante muchos años la lectura en nuestro país (Colombia) en la educación básica primaria, fue concebida como una simple labor de sonorización de lo escrito. Una muestra de ello es el papel asignado a la comprensión, la cual ha sido relegada a un segundo plano, con el argumento de que solo puede desarrollarse en los últimos grados de primaria y secundaria, ya que se consideró que, en los grados primero y segundo, la enseñanza de la lectura debía estar orientada esencialmente a la mecanización y simple asociación de fonemas y grafemas.

En consecuencia, la calidad de la enseñanza y del aprendizaje se ve sensiblemente afectada por la poca atención que los currículos prestan a la comprensión y, especialmente, a la falta de fortalecimiento en la habilidad de la oralidad. Hurtado Sánchez (2016) implementó tres estrategias diferentes a niños de tercer grado de primaria, concluyendo que en el momento de diseñar e implementar un programa didáctico para mejorar las habilidades en la oralidad en la infancia, que vayan encaminadas a la comprensión lectora en básica secundaria y media. Se debe considerar, además de las variables cognitivas y afectivas de los niños y el contexto sociocultural, los estilos cognitivos (posibilidad de adaptarse mejor a un tipo de estrategia), ya que observó un mayor grado de satisfacción por uno u otro tipo de estrategias. Concluye que, la intervención didáctica no debe centrarse únicamente en una sola estrategia, pues esto cansa a los niños y les genera cierto grado de desmotivación.

Ante la avalancha de herramientas tecnológicas que han venido desplazando los libros y textos y, sumado

a la deficiencia en la comprensión lectora, el docente de lenguaje se enfrenta a una problemática muy grande que no puede esperar a ser suplida únicamente por el docente de lingüística; su reto está en buscar estrategias que permitan que la lectura de textos y el fortalecimiento de las habilidades en la oralidad, sean tan apasionantes, como ver un documental o escuchar noticias de avances científicos por televisión o internet, ayudándoles a superar muchas dificultades y malos hábitos lectores.

El rendimiento académico es una de las preocupaciones más frecuentes en una comunidad educativa, pues basados en éste, se mide el desempeño institucional. La Institución Educativa (IE) Ricabrisa del municipio de Tarqui, Huila, no es la excepción a esta situación, dado que, en la lectura de contexto realizada por el grupo investigador, se pudo evidenciar que los estudiantes presentan deficiencias en las pruebas internas y externas, dato que se corrobora con el Índice Sintético de Calidad Educativa (ISCE) (Ministerio de Educación Nacional, MEN, 2018), donde se manifiesta la dificultad para entender y seguir instrucciones, los vacíos conceptuales del grado anterior y la poca capacidad para relacionar conceptos, hechos e ideas básicas. En cuanto al área de lenguaje, los educandos evidencian dificultades para manejar estrategias discursivas, relacionar ideas y redactar textos coherentes y cohesivos.

Por tal razón, en busca de lograr un aporte significativo al sector educativo y, en especial en el marco del fortalecimiento de la enseñanza de la oralidad en estudiantes de grado primero en la IE Ricabrisa, se realizó una investigación en torno a las estrategias implementadas por los docentes en el desarrollo de la oralidad, y la aplicación de una estrategia llamativa y significativa a partir del juego del ajedrez, que permite fortalecer esta competencia y su incidencia en el aprendizaje de los estudiantes en este campo.

Es así como el Ajesori se presenta como una herramienta eficaz para los docentes del grado primero, puesto que, por medio del mismo, el niño desarrolla a través de las actividades, la competencia oral, en medio del entretenimiento, el desarrollo de la motricidad y la interacción entre pares. De igual forma, aprende las partes del juego del ajedrez durante los primeros años y, a partir de esto, construye estructuras importantes que permiten la transversalidad dentro del proceso educativo y la madurez en las distintas dimensiones.

En el Ajesori, el docente encuentra una estrategia de evaluación de la competencia de manera divertida para el estudiante y, por lo tanto, se convierte en un espacio para el aprendizaje y no en un momento de estrés y caos, al ser sometido a evaluaciones de tipo tradicional, donde se ve intimidado y sometido a situaciones incómodas que despiertan en algunos casos un rechazo hacia el aprendizaje. Así, se halla en este juego, una estrategia de innovación didáctica y pedagógica que el docente puede realizar con recursos del medio, en colaboración con los mismos estudiantes y, a través de ella, puede desarrollar y evaluar distintas competencias.

Para el desarrollo de la investigación se toma el enfoque fenomenológico-hermenéutico, cuya pertinencia en el campo educativo toma cada vez más adeptos, dado que, según Fusten Guillén (2019), permite no solo la interpretación, sino la reflexión, con miras a la transformación de la experiencia vivida en el aula en el transcurso de las actividades cotidianas. En este sentido y siguiendo a esta autora, desde este enfoque es posible indagar y reflexionar desde los distintos agentes, la forma como estos perciben y experimentan la vivencia, para lograr una interpretación para la transformación de la educación. Por tal razón, se considera pertinente desarrollarla teniendo en cuenta sus lineamientos y procesos dentro de la investigación.

Con el diagnóstico, la intervención y la evaluación, que son los tres momentos básicos que la investigación comprende, se pretende identificar las estrategias que usan los docentes y su incidencia, con el fin de aplicar una estrategia propuesta por el investigador y, finalmente, evaluar su efectividad, en la cual intervienen docentes, padres de familia y estudiantes de seis sedes elegidas como muestra por conveniencia. Si bien la información recolectada se analiza desde la perspectiva de varios teóricos, se enfoca el modelo pedagógico de María Montessori que enmarca el estudio que el docente quiere efectuar, considerando como base, el juego del ajedrez que ha tenido gran trayectoria por su certeza en la aplicación de proyectos educativos.

Luego de descubrir distintas falencias en cuanto a las estrategias aplicadas por los docentes, dados los diversos factores que intervienen al tratarse de una institución ubicada en una zona rural donde las herramientas son dosificadas, se aplica una estrategia novedosa y práctica para lograr los desempeños planteados en el grado escolar. Los resultados de la investigación que se presenta son evidentes y redundantes en el mejoramiento de los procesos de aprendizaje de los sujetos de prueba, marcando un rumbo de mejora constante del nivel educativo y, por consiguiente, del mejoramiento ostensible del rendimiento académico.

## 2. Desarrollo

El desarrollo de la investigación se lleva a cabo a partir de tres momentos específicos, en los cuales se aplicó distintos instrumentos para la recolección de la información y alcanzar el objetivo que rige el proceso investigativo. En primer lugar, se hace un acercamiento a la realidad de la institución, para obtener un diagnóstico sobre las estrategias utilizadas por los docentes para el desarrollo de la oralidad; posteriormente, se desarrolla la intervención pedagógica a partir del diseño y aplicación del Ajesori con los estudiantes, para proceder a hacer una evaluación y evidenciar su eficacia en el fortalecimiento de la competencia oral.

### Estrategias metodológicas aplicadas por los docentes para el desarrollo de la oralidad

El estudio parte del acercamiento a la realidad en el aula y en el proceso de los estudiantes, con el fin de conocer las falencias que existen en este campo y los aciertos en las estrategias aplicadas por los docentes a partir del análisis de sus documentos de planeación, la observación de sus sesiones de clase, las entrevistas con ellos y los padres de familia y, finalmente, a través de un diagnóstico con los estudiantes.

Este primer momento permite descubrir que, en el contexto donde se desarrolla la investigación, convergen variedad de factores que no favorecen la aplicación de estrategias para la enseñanza y que, por tanto, afectan directamente el desarrollo de la oralidad. La metodología multigrado es uno de los principales obstáculos con los que se encuentra el docente, dado que la aplicación de estrategias requiere principal atención a determinado grado, y afecta el aprendizaje de los demás.

Por consiguiente, los docentes se acostumbran a limitadas estrategias, que se hacen recurrentes como los dictados, cuentos, tareas para la cooperación en casa, planas, con un predominio del método silábico, pero existe ausencia de actividades variadas durante el proceso, puesto que generalmente se utiliza las mismas. Dentro de las justificaciones más comunes se halla el éxito que, según ellos, han tenido durante años y, por ende, no buscan innovar ni variar. Cabe destacar que son mínimos los casos en los que se utiliza videos e imágenes para la enseñanza.

Teniendo en cuenta que la variedad de estrategias facilita y permite la asimilación de las competencias, el aprendizaje de los estudiantes de la institución investigada se ve limitado por la constante repetición por parte de las docentes, quienes manifiestan no contar con las herramientas necesarias y el material didáctico adecuado para propiciar ambientes y desarrollar actividades para favorecer el aprendizaje.

La institución tiene implementada la metodología 'Escuela Nueva'; para el desarrollo de las actividades se entrega a los estudiantes, textos para que desarrollen el trabajo solos, sin algún tipo de acompañamiento. Aunque se resalta la importancia del docente como acompañante en el proceso de aprendizaje y, como bien se sabe, hay que dejar que el niño construya el conocimiento, interviniendo solo cuando sea estrictamente necesario, no se puede olvidar lo expuesto por Santerini (2013), quien recuerda que este acompañamiento se debe hacer, dependiendo y respetando las etapas del niño. Por tanto, el hecho de permitir que a través de guías el niño aprenda, en muchas ocasiones solo, limita el proceso de enseñanza-aprendizaje de una etapa tan importante como es el grado primero, donde el rol del docente es muy importante.

Los docentes no realizan algún tipo de dinámicas para enseñar o evaluar a los estudiantes, pues siempre mantienen los mismos métodos de enseñanza y evaluación. La única herramienta que existe es el tablero o pizarrón donde, en algunas ocasiones, los niños leen frases de acuerdo a los contenidos aprendidos, pero con la particularidad de que solamente participan algunos. En contraposición, Nisbet y Shucksmith (1987) resaltan la importancia de aplicar variadas estrategias que faciliten la adquisición, almacenamiento y/o utilización de la información.

El resultado más relevante consiste en la prioridad que se ha dado, por parte de los docentes, al proceso de enseñanza-aprendizaje de la escritura sobre la oralidad, donde ésta se subordina al aprender a escribir, sin tener en cuenta que es un proceso que se ha iniciado en el contexto familiar y que, en no pocas ocasiones, está viciado por dificultades de pronunciación de sonidos, o asimilación de palabras y conceptos erróneos que están muy marcados en los niños, por el uso repetido. Así, se convierte en un problema para la escritura, ya que, al presentarse falencias en la oralidad, como consecuencia, habrá falencias en la escritura. Hay una urgencia, entonces, de fortalecer inicialmente la oralidad en el campo educativo, para asegurar en gran medida el desarrollo de otras competencias.

En este sentido, una de las primeras dificultades está relacionada con los problemas de pronunciación de palabras que los estudiantes presentan desde que ingresan a la institución, por la forma como les han enseñado en casa. Esto les genera dificultades

para asimilar una letra o palabra y asociarla con un significado o sonido. De esta manera, en primer lugar, se percibe la urgencia de llevar a cabo actividades para el proceso de la oralidad, para procurar hacer más fácil el desarrollo de competencias en otras áreas.

**Implementación de la estrategia Ajesori, como herramienta en pro del fortalecimiento de la oralidad en los estudiantes de primer grado de la IE Ricabrisa**

A partir de los resultados arrojados en el primer momento de la investigación, se presenta una estrategia que permite a los docentes, a partir de las condiciones y los recursos del medio, desarrollar actividades que contribuyan al fortalecimiento de la oralidad. La educación exige novedad y, a la vez, soportes teóricos que fundamenten la innovación. Por tanto, se desarrolla una estrategia divertida y didáctica, fundamentada en la metodología Montessori y en el éxito del juego del ajedrez a través de la historia de la educación. El juego se diseña en la misma experiencia de la escuela. A partir de la transversalidad con el área de artística, se diseña un tablero de ajedrez con los estudiantes, quienes en su elaboración se relacionan con el mismo. Enseguida se presenta las partes del juego, con cada una de sus piezas y sus respectivos movimientos, de forma que los niños vayan asimilando el objetivo del juego.

**Figura 1**

*Estudiantes elaborando el tablero de ajedrez*

Fuente: Luz Shirley Ordoñez Delgado

**Figura 2**

*Organización del tablero con la orientación del docente*

Fuente: Luz Shirley Ordoñez Delgado

Posteriormente, se ubica en cada espacio del tablero, una actividad que deba realizar que implique la oralidad; por ejemplo, pronunciar una palabra con determinado sonido o hablar de un tema, que será orientada por el docente, quien indicará el avance de la pieza a partir del semáforo Ajesori. De igual manera, los estudiantes tienen la posibilidad de elegir la pieza con la que se van a identificar y el tipo de movimiento de ésta, ubicándose en la posición de la pieza seleccionada.

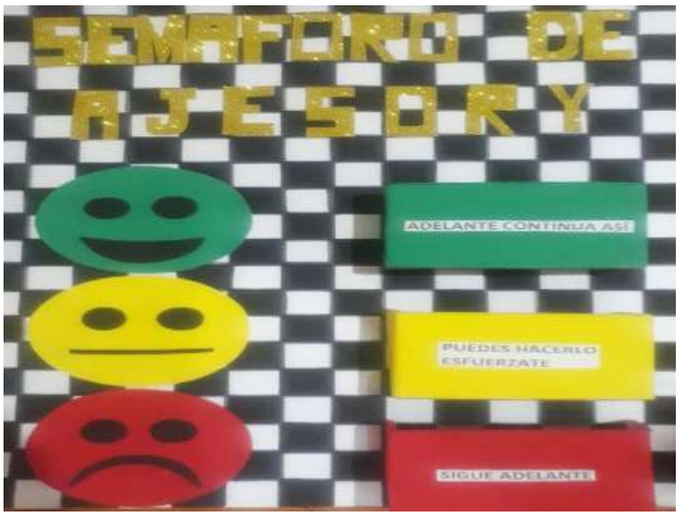
**Figura 3**

*Ubicación de letras en la cuadrícula del ajedrez*

Fuente: Luz Shirley Ordoñez Delgado

**Figura 4**

*Semáforo del Ajesori*




Fuente: Luz Shirley Ordoñez Delgado

Durante el ciclo escolar, la estrategia fue asumida en tres de las sedes objeto de estudio, donde los docentes lograban desarrollar procesos de evaluación a través de la misma, en los distintos temas que iban desarrollando con los estudiantes, con la ventaja de que estos últimos ya conocían el juego; lo único que variaba era la temática a evaluar.

**Evaluación de la incidencia de la estrategia pedagógica en el fortalecimiento de la enseñanza de la oralidad en el grado primero**

La estrategia es evaluada a partir de entrevistas con los docentes, padres de familia y estudiantes, además de la experiencia de juego con la que se obtiene datos a partir de la observación directa.

El Ajesori se plantea como una alternativa de evaluación para los docentes que, incluso, puede acompañar todo el ciclo escolar y ser aplicada a otros saberes. Es una forma divertida en la que los niños se comunican y aprenden, al tiempo que permiten al docente, conocer sus procesos. Como alternativa de enseñanza-aprendizaje, busca que el educando logre fortalecer sus habilidades en la competencia comunicativa de apertura a la oralidad y, así mismo, permite evidenciar la forma de asumir los retos en los diversos contextos con su acervo, apoyándose de la lógica del pensamiento para expresar lo que observa, siente, desea y percibe en su entorno.

Por consiguiente, la oralidad como medio para expresar los pensamientos, asegura su manifestación con suficiente coherencia y adecuación, pues a medida que se realiza intercambios verbales, se enriquece el vocabulario y se adquiere hábitos pertinentes del uso del lenguaje, tales como: entonación, pronunciación, argumentación, que son impartidos por padres, hermanos, profesores y, que el niño reconoce como modelo para fortalecer su discurso oral. Por ello, naturalmente se evidencia que los niños y niñas pueden adquirir la competencia comunicativa que da apertura a la oralidad (Ruiz Delgado y Velasco Hermoso, 2018).

Dicha competencia comunicativa y, con base en la secuencia didáctica ejecutada a la población objeto de estudio, se evidencia que es una estrategia que estimula la capacidad cognitiva en los primeros años de escolarización (atención, memoria, concentración, percepción, razonamiento lógico, orientación espacial, creatividad, imaginación, etc.) a nivel personal (responsabilidad, control, tenacidad, análisis, planificación, autonomía, discusión, control, tenacidad, etc.). En este sentido, se puede considerar una pieza clave en el sistema educativo.

Los estudiantes han tenido avances de acuerdo a la temática enseñada por los docentes, y por tal razón, se valora la incidencia de las estrategias como positiva. De igual manera, se presenta un mayor desarrollo en la sociabilidad. Los niños evidencian mayor apertura, comparada con la timidez del inicio del proceso, coincidiendo estos resultados, con lo expuesto por Monereo (1999), quien recuerda la importancia de que las estrategias impliquen la interacción y la participación de los estudiantes.

## 3. Conclusiones

Las siguientes conclusiones son planteadas como punto de partida y como argumento para proponer soluciones a las problemáticas encontradas:

Con respecto al docente, quien en su práctica continúa manejando los mismos modelos tradicionales en el aula de clase durante años y no considera necesario cambiarlos, pues asume que las dificultades se hallan en los estudiantes, quienes no cuentan con la disposición para el aprendizaje o, traen dificultades desde las familias. Por tanto y, desde su punto de vista, este modelo les ha resultado efectivo durante años y piensan que es apropiado a pesar del paso del tiempo y las transformaciones sociales. Se evidencia entonces, su desinterés por actualizar las estrategias y por conocer nuevas formas de llegar a los estudiantes.

Sobre el modelo educativo se puede apreciar que el sistema multigrados afecta directamente la aplicación de estrategias por parte de los docentes, quienes no cuentan con tiempo para su realización. Además, este sistema es propuesto a partir del modelo 'Escuela Nueva' que la institución ha adoptado.

En cuanto a los padres de familia, se percibe una mínima inclusión de su parte en el proceso educativo, dado que no existen estrategias que los integren, para que este proceso se haga en cooperación entre la escuela y el hogar. Su participación se limita, no tanto en motivar a sus hijos, sino en exigirles que aprendan, generando experiencias traumáticas que los llevan a ver como una obligación el aprendizaje, y no como una oportunidad. Esto les preocupa y piden la aplicación de nuevas estrategias, para hacer más atractivo el proceso de aprendizaje, puesto que consideran que se sigue aplicando los mismos métodos con los que ellos aprendieron en épocas pasadas.

El acercamiento a los estudiantes arroja conclusiones preocupantes, dado que se evidencia las dificultades que estos presentan en el proceso de desarrollo de la oralidad, debido a la falta de estrategias adecuadas para su edad y proceso de desarrollo. No toleran hacer parte del proceso de una forma pasiva, por eso a través de distintas formas buscan llamar la atención, siendo interpretados muchas veces como agentes de indisciplina dentro del aula. También se percibe desánimo en algunos, que no hallan motivación para aprender y, por lo tanto, se muestran indispuestos frente a las actividades.

Todos estos factores llevan a plantear la necesidad de aplicar nuevas estrategias que contribuyan con la tarea del docente y proporcionen a los estudiantes, las herramientas necesarias para hacer no solo más efectivo, sino más dinámico, el aprendizaje, de forma que se note la disposición y motivación por aprender y, que la experiencia permita también, la integración y el desarrollo de distintas competencias. Así entonces, se requiere una estrategia fundamentada en modelos pedagógicos actuales que contribuyan eficazmente al proceso de enseñanza-aprendizaje dentro del desarrollo de la oralidad.

Por último, vale la pena resaltar que el uso de la secuencia didáctica planteada y ejecutada en esta investigación resalta que el Ajesori, fundamentado en el Método Montessori, es una estrategia pedagógica dinámica, creativa, priorizada para fortalecer la parte cognitiva en los primeros años de escolarización, que invita a ser incorporada en el sistema educativo como un recurso fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje en todas las asignaturas del conocimiento.

**Referencias**


César Vivanco, J.M. (2015). *Aprendizaje de la comprensión lectora*. Editorial Martín.

Fusten Guillén, D. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Revista Propósitos y Representaciones, 7*(1). http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S230779992019000100010&script=sci_arttext

Hurtado Sánchez, M. (2016). *Inferencialidad.* Editorial Centenario.

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2018). Índice Sintético de Calidad Educativa (ISCE). http://superate20.edu.co/isce/

Monereo, C. (1999). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela* (6.ª ed.). Editorial Graó.

Mosquera, S. y Castro, J.M. (2016). *Aptitudes Universitarias*. Editorial Botero.

Nisbet, J. y Shucksmith, I. (1987). *Estrategias de aprendizaje*. Editorial Santillana.

Osorio Zamudio, J. (2014). Éxito lector. Editorial Universidad de Antioquia.

Ruiz Delgado, D. y Velasco Hermoso, Y.A. (2018). *Fortalecimiento del desarrollo de la oralidad por medio de estrategias lúdico-pedagógicas en los estudiantes de grado 1-3 de la Institución Educativa Celmira Bueno de Orejuela Sede Mariano Ospina Pérez* [Tesis de Pregrado, Universidad de San Buenaventura, Colombia]. http://bibliotecadigital.usbcali.edu.co/handle/10819/5670

Santerini, M. (2013). Grandes de la educación: María Montessori. Padres y Maestros. *Journal of Parents and Teachers,* (349). ttps://revistas.comillas.edu/index.php/padresymaestros/article/view/959

Tupper, N.Y. (2002). *Aprendizaje sin dificultad*. Editorial Frontera Uno.

Vigotsky, LS. (2006). Interacción entre aprendizaje y desarrollo. En Segarte, A.L. (Comp.), *Psicología del desarrollo escolar. Selección de lecturas* (pp. 45-60). Editorial Félix Varela.

FACULTAD DE
EDUCACIÓN

www.umariana.com

**11-12**
SEPTIEMBRE

# 5to Encuentro Nacional y 4to Internacional en Pedagogía, Investigación y Cultura


**César López Pérez**
PhD. en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud
Universidad Antonio de Nebrija (España)

**David Alberto Londoño**
PhD. en Educación
Institución Universitaria de Envigado


Licenciatura en Educación Básica
Licenciatura en Educación Infantil
Maestría en Pedagogía
Universidad Mariana
Doctorado en Pedagogía
Licenciatura en Matemáticas
Licenciatura en Literatura

Universidad Mariana

# Reflexiones a la Educación desde la Investigación Pedagógica

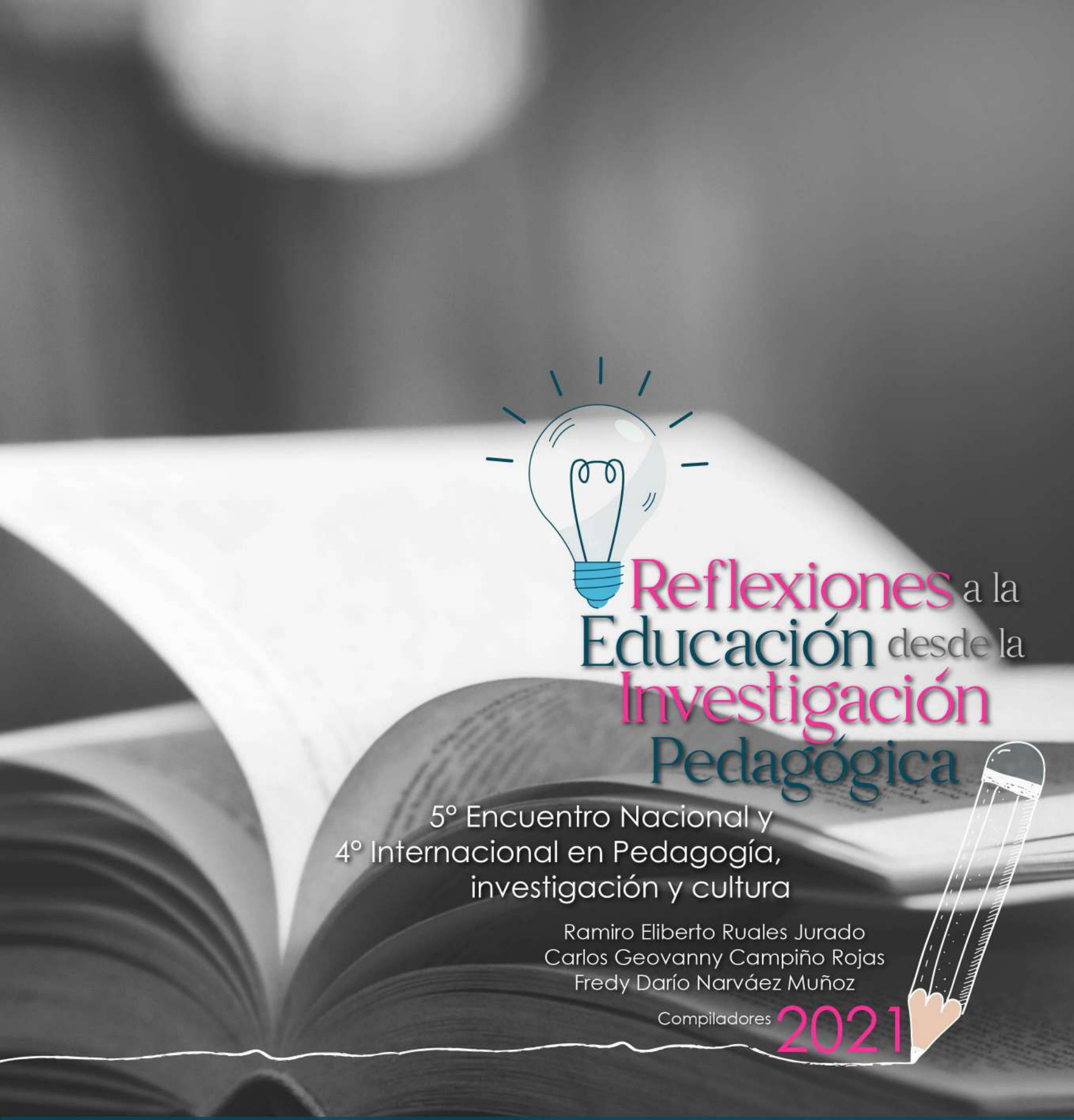
5° Encuentro Nacional y
4° Internacional en Pedagogía,
investigación y cultura

Ramiro Eliberto Ruales Jurado
Carlos Geovanny Campiño Rojas
Fredy Darío Narváez Muñoz
Compiladores

2021

Editorial UNIMAR

COLECCIÓN EVENTO



# Reflexiones a la Educación desde la Investigación Pedagógica

## 5° Encuentro Nacional y 4° Internacional en Pedagogía, investigación y cultura

Ramiro Eliberto Ruales Jurado
Carlos Geovanny Campiño Rojas
Fredy Darío Narváez Muñoz
Compiladores

2021

Editorial UNIMAR
Universidad Mariana
Calle 18 No. 34-104 San Juan de Pasto
http://editorial.umariana.edu.co/libros/index.php/editorialunimar