



Editorial
UNIMAR

Reflexionando la Educación

Memorias de los Encuentros Nacionales e Internacionales en Pedagogía Investigación y Cultura

Universidad Mariana
(Compiladora)



Reflexionando la Educación

Memorias de los Encuentros Nacionales e Internacionales en Pedagogía Investigación y Cultura

Universidad Mariana (Compiladora)

Varios Autores

Colaborador: Luis Alberto Montenegro Mora

Editorial: Universidad Mariana, Editorial UNIMAR

Páginas: 320

Fecha de publicación: Febrero de 2015

ISBN electrónico: 978-958-58615-6-5

Existencias

1 Libro Biblioteca Nacional – Libros (consecutivo)

Reflexionando la Educación

Memorias de los Encuentros Nacionales e Internacionales en Pedagogía Investigación y Cultura

Universidad Mariana (Compiladora)

Varios Autores

Colaborador: Luis Alberto Montenegro Mora

Editorial: Universidad Mariana, Editorial UNIMAR

Páginas: 320

Fecha de publicación: Febrero de 2015

ISBN electrónico: 978-958-58615-6-5

Edición: Primera

Formato: Pdf

Colección: Evento

Materia: Educación, investigación, temas relacionados con la filosofía

Palabras clave: Educación, pedagogía, formación, investigación, filosofía educativa.

País / Ciudad: Colombia / San Juan de Pasto

Idioma: Español

Menciones: Ninguna

Visibilidad: <http://ojseditorialumariana.com/index.php/libroseditorialunimar>

Tipo de contenido: Memorias de los encuentros nacionales e internacionales en investigación, pedagogía y cultura realizados en la Universidad Mariana.

©Universidad Mariana, Editorial UNIMAR

©Varios Autores

Editorial UNIMAR

Luis Alberto Montenegro Mora

Director Editorial UNIMAR

Ana Cristina Chávez López

Corrección de Estilo

David Armando Santacruz Perafán

Diseño y Diagramación

Correspondencia:

Editorial UNIMAR, Universidad Mariana

San Juan de Pasto, Nariño, Colombia, Calle 18 No. 34 – 104

Tel: 7314923 Ext. 185

E-mail: editorialunimar@umariana.edu.co

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, éstos 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.



Contenido

El desarrollo motivacional de la lectoescritura en el nivel preescolar <i>Motivational development of reading and writing in pre-school level</i> Nadia Maritza Rosero Moran y Martha Cecilia Insuasti Portillo	13
Procesos didácticos que implementan los estudiantes en formación de preescolar en el proceso de práctica pedagógica <i>Implementing process teaching students in preschool education in the process of teaching practice</i> Edith Consuelo López Imbacuán	21
Acciones educativas lúdicas que promueven convivencia y paz en primera infancia <i>Ludic educational actions to promote communal living and peace in the early infancy</i> Rocío Caicedo Paz, Sonia Riascos y Ruth Buesaquillo	27
La Narrativa y el uso del Portafolio. Estrategias de apoyo para la reflexión de la Práctica Pedagógica. Experiencia en la Universidad del Cauca. Popayán –Cauca –Colombia <i>Narrative and the use of the Portfolio. Support strategies for the reflection of Pedagogical Practice. Experience at the Universidad del Cauca. Popayán -Cauca -Colombia</i> Dolores Cristina Montaña Arias	35
Cupi2: Una didáctica para la programación de computadoras <i>Cupi2: A didactic for computer programming</i> Giovanni Albeiro Hernández Pantoja, Iván Mauricio Argote Puetamán, Robinsón Andrés Jiménez Toledo	37
Errores conceptuales en los docentes de Ciencias Naturales y Educación Ambiental de educación básica primaria de las normales superiores de Nariño y Putumayo <i>Conceptual errors in the teaching of natural sciences and environmental education basic education primary normal top of Nariño and Putumayo</i> Zulma Muñoz Burbano y Ruth Pantoja Burbano	53
La lombricultura como estrategia de innovación pedagógica <i>Vermiculture as a pedagogical innovation strategy</i> Luisa Aurora Martín Ramírez	61
Creación de una escala para evaluar clima educativo en estudiantes universitarios – herramienta CLERI <i>Creation of a scale for educational climate evaluation in university students - CLERI instrument</i> Fernando A. Montejó A., Gloria Helena Pava D. y Katherine León	63
Educación y Pedagogía Social. Balance temático 2014 - 2015 <i>Education and Social Pedagogy. Thematic balance 2014 - 2015</i> Julio César Rubio Gallardo, Adolfo Barbosa, Lucía Villamizar y Alberto Carvajal	71
Participación ciudadana como estrategias de autocuidado en pacientes con nefritis lúpica de la Fundación Funlucas <i>Citizen participation as self-care strategies in patients with lupus nephritis of the Funlucas Foundation</i> Gaviria Gladys Coautor y Doria Gretty	73

El quehacer en postgrado: el aula y sus extensiones <i>Postgraduate work: the classroom and its extensions</i> Vianney Rocío Díaz Pérez	75
Diálogo entre la educación media y superior: una reflexión desde la formación por competencias en ciencias <i>Dialogue between secondary and higher education: a reflection from science competency training</i> Téllez Acosta, María Esther	79
Impacto de la creación de textos en inglés en la identidad cultural de comunidades indígenas y mestizas del Caquetá <i>Impact of the creation of texts in English on the cultural identity of indigenous and mestizo communities of Caquetá</i> Jhon Fredy Bolívar Cantillo y Ángel Iván Díaz González	89
Ideas fuerza para considerar permanencia estudiantil, a partir del análisis cualitativo de entrevistas a estudiantes universitarios <i>Strong ideas to consider remain studying in the university, extracted from qualitative analysis of interviews on college students</i> Gloria Elena Pava Díaz, Fernando Montejo y Katherine León	95
La evaluación formativa en la educación a distancia <i>The formative evaluation in distance education</i> Leidy Yuri Guzman Escobar y Viviana Maria Vargas Quiñones	109
Aprendizaje conjunto entre emprendedores verdes y estudiantes de ingeniería: Una experiencia inter-institucional en construcción <i>Joint learning between green entrepreneurs and engineering students: An inter-institutional experience in construction</i> María Catalina Ramírez Cajiao, Julia Helena Díaz Ramírez, Juan Fernando Pacheco Duarte y Camilo Velásquez Rodríguez	111
Actividad y participación en el entorno escolar desde un enfoque sensorial <i>Activity and participation in the school environment from a sensory approach</i> Diana Graciela Lagos Salas y Dayra Cristina Velasco Benavides	119
El significado de las prácticas evaluativas del profesorado de básica primaria: un estudio de caso de dos instituciones de Pasto <i>The meaning of evaluative practices of elementary school teachers: a case study of two Pasto institutions</i> Hna. Omaira Morales y Yanet del Socorro Valverde Riascos	127
Educación posgradual en estándares internacionales de contabilidad y aseguramiento: elementos para su reflexión <i>Post gradual education in international accounting standards and assurance: elements for its reflection</i> Jorge Xavier Córdoba Martínez, José Luis Villareal y Carlos Arbey Castillo Muñoz	129
Modelo de gestión de estrategias para promover la cultura de la innovación en la I.E.D Divino Salvador del municipio de Cucunubá (estudio de caso) <i>Model for managing strategies to promote the culture of innovation in the I.E.D Divino Salvador of the municipality of Cucunubá (case study)</i> Pedro Enrique Bojacá Beltrán	141
La formación en investigación en programa de Contaduría Pública de la Universidad Mariana <i>Research training in the Public Accounting program at Mariana University</i> Liliana Revelo Cordoba, Cristina Marcela Arciniegas Tello, Mary Stefany Mera Arango y Andrea Milena Portilla Insuasty	143

La Salud Ambiental: Un camino para la ambientalización curricular <i>Environmental Health: A way for curriculum greening</i> M.L. Montoya Rendón y N.J. Aguirre Ramírez	145
“Coplas y flores” una experiencia significativa para aprender y componer en familia <i>“Coplas y flores” a meaningful experience to learn and compose as a family</i> Carolina Gómez Alonso	147
Neoliberalismo como interrelación de un proyecto económico y político que subyace a los modos de ver lo educativo y lo cultural desde los años 70 hasta hoy <i>Neoliberalism as an interrelation of an economic and political project that underlies the ways of viewing education and culture from the 70s to today</i> Bibiana Mateus	149
Sala plástica. Dispositivo relacional para la investigación/creación <i>Plastic room. Relational device for research / creation</i> María Isabel Naranjo Cano, Laura Tobón, Sara Bustamante, Cristina Jaramillo, Beatriz Salazar	155
La creatividad desde la práctica pedagógica <i>Creative teaching from practice</i> Ramiro E. Ruales Jurado	157
Poesía y ciudad: Criptología poética en San Juan de Pasto <i>Poetry and city: Poetic cryptology in San Juan de Pasto</i> Luis Alberto Montenegro Mora	165
Saberes y prácticas <i>Knowledge and practices</i> Elsa Georgina Aponte Sierra y Maurizio Delgadillo Forero	171
Aplicación del conocimiento tecnológico pedagógico disciplinar (TPACK) dentro del marco de competencias docentes en la formación profesional integral <i>Application of disciplinary pedagogical technological knowledge (TPACK) within the framework of teaching competencies in comprehensive professional training</i> Diego Emir Portilla Portilla	173
Experiencias significativas en el estudio a distancia en la Universidad Técnica Particular de Loja <i>Significant experiences in the distance study at the Universidad Técnica Particular de Loja</i> Jaime Javier Carrera Toapanta y Pablo Fabián Carrera Toapanta	175
Las competencias socioemocionales en la formación inicial de docentes <i>Socio-emotional competences in the initial teacher training</i> Sara Esperanza Lucero Revelo	181
Estudio de la identidad en jóvenes rurales: un abordaje desde la Etnografía hermenéutica y de doble reflexividad <i>Identity study in rural youth: an approach based on hermeneutic ethnography and dual reflexivity</i> José Eduardo Cifuentes Garzón	183
Caracterización de problemáticas desde el análisis del PEI en Instituciones educativas en zona de frontera <i>Characterization of problems from the analysis of the PEI in educational institutions in the border area</i> Álvaro Hugo Gómez Rosero y Sara Esperanza Lucero Revelo	187

Desarrollo de las habilidades del pensamiento: una reflexión desde y para las prácticas educativas en la primera infancia <i>Development of thinking skills: a reflection from and for educational practices in early childhood</i> Sonia Mireya Galeano Bolaños	189
Praxis agógicas de la paz desde el hecho religioso <i>Agatic practices of peace from the religious fact</i> Eyner Fabián Chamorro Guerrero, Diego Alexander Rodríguez y Jessica Andrea Bejarano	193
El estudio de caso como estrategia pedagógica para el fomento del pensamiento crítico-reflexivo <i>The case study as a pedagogical strategy for the promotion of critical-reflective thought</i> Fanny Patricia Benavides, Paola Acosta Sarasty y Christian Zambrano Acosta	205
Transición de la educación ambiental desde un enfoque clásico a una concepción sistémica <i>Transition of environmental education from a classical approach to a systemic conception</i> Michelly Silva-Andrea Marín	209
La investigación en la constitución de subjetividades funcionales al orden académico y social <i>The research on the constitution of functional subjectivities in the social and academic order</i> María Mercedes Rosero Sosa	225
Aproximaciones iniciales a la <i>Bildungsroman</i> <i>Initial approaches to the Bildungsroman</i> Luis Alberto Montenegro Mora	233
Alternativas determinantes para elaborar publicaciones ilustradas para docentes de educación superior del norte de Ecuador <i>Alternatives to develop publications determining illustrated for teachers of higher education northern Ecuador</i> Gloria Esperanza Aragón Cuamacás y Carmen Ramos Quistial	243
Dificultades en el desarrollo de la competencia Resolución de Problemas en la Multiplicación. Un análisis a partir del enfoque ontosemiótico <i>Difficulties in the development of the competence Resolution of Problems in the Multiplication. An analysis based on the ontosemiotical approach</i> Helen Yohana Burgos Delgado y Ruth Pantoja Burbano	261
Prácticas pedagógicas a partir del saber pedagógico de los docentes de las instituciones educativas adscritas a la Secretaría de Educación de Ipiales – Nariño <i>Pedagogical practices based on the pedagogical knowledge of the teachers of the educational institutions attached to the secretariat of education of Ipiales – Nariño</i> Álvaro Hugo Gómez, Viviana Chaves Martínez, Amanda Cortez Bravo y Ruth Pantoja Burbano	263
Procesos de enseñanza aprendizaje de la Historia del municipio de Santiago (Putumayo) desarrollados con un grupo estudiantil del grado segundo de la Institución Educativa Ciudad Santiago <i>Processes of teaching learning of the History of the municipality of Santiago (Putumayo) developed with a student group of the second degree of the Educational Institution Ciudad Santiago</i> Zamary Yamileth Córdoba Trejos y Ruth Pantoja Burbano	265

El docente como mediador y orientador de conflictos <i>The teacher as mediator and conflict counselor</i> Liz Oriana Perdomo, Julio César Acosta y Andrés Molano	267
Actividad física y capacidad cardiovascular en estudiantes de secundaria del Colegio Los Centauros (Vista Hermosa-Meta) <i>Physical activity and cardiovascular capacity in high school students of Los Centauros School (Vista Hermosa-Meta)</i> Samuel Urrego Martin	269
Estrategias de seguimiento en la educación virtual de la Universidad de Boyacá <i>Monitoring strategies in the virtual education University Boyacá</i> Ivonne Lilian Castro Molano y Edith Marcela Ruíz Cañadulce	271
Fortalecimiento del pensamiento crítico con aprendizaje basado en retos y B-learning en estudiantes universitarios <i>Strengthening critical thinking with challenge based learning and b-learning in college students</i> Dalia Andrea Hincapié Parra, Marcela López Chavarrío, Juan Carlos Siu Puón y María Antonieta Álvarez Polo	283
El método fonético aplicado mediante la metodología Reggio Emilia al desarrollo de las habilidades comunicativas (escuchar, hablar, leer y escribir): Una experiencia significativa en el grado primero del Liceo Freire en el municipio de Pitalito-Huila <i>The phonetic method applied through the Reggio Emilia methodology to the development of communicative skills (listening, speaking, reading and writing): A significant experience in the first grade of the Liceo Freire in the municipality of Pitalito-Huila</i> Vicky Julieth Araujo, Elizabeth Camacho Comba, Natali Yara Salazar, Ruth Pantoja Burbano	297
Didácticas activas- coreografía didáctica: Una propuesta integradora del ser, hacer y saber hacer para la didáctica universitaria <i>Active didactics- didactic choreography: An integrative proposal of being, doing and know-how for university didactics</i> Marco Vinicio Gutiérrez Casas	299
Estilos de aprendizaje y su relación con el rendimiento académico en estudiantes de primeros semestre de Medicina <i>Learning styles and their relationship with academic performance in first-year students of Medicine</i> Marcela López Chavarrío	311
La violencia escolar y sus formas de intervención <i>School violence and its forms of intervention</i> Diego Alexander Rodríguez Ortiz	313
Reflexión sobre la relación entre el docente principal y el docente tutor de la Universidad Técnica Particular de Loja de modalidad abierta y a distancia <i>Reflection on the relationship between the main teacher and the tutor tutor of the Universidad Técnica Particular de Loja of open and distance modality</i> Angelina Gajardo Valdés	315

Convivencia y paz en la primera infancia Grado Jardín 2 - Centro de Desarrollo Infantil Sede El Tejar – San Juan de Pasto

Coexistence and peace in early childhood Degree Garden 2 - Sede El Tejar Child Development Center - San Juan de Pasto

Rocío Caicedo Paz y Sonia Riascos

317





Reflexionando la Educación

**Memorias de los Encuentros Nacionales e
Internacionales en Pedagogía Investigación y Cultura**



El desarrollo motivacional de la lectoescritura en el nivel preescolar

Motivational development of reading and writing in pre-school level

Nadia Maritza Rosero Moran

Martha Cecilia Insuasti Portillo

Bachiller técnico comercial con énfasis en informática 2006

Normalista superior 2013

Candidata a Magister en Pedagogía

Licenciada en Educación Preescolar

Licenciada en Educación Básica con Énfasis en Matemáticas

Resumen

La presente ponencia muestra una serie de procesos en torno al desarrollo motivacional de la lectoescritura a nivel preescolar, mediante la aplicación de estrategias lúdico pedagógicas para desarrollar la competencia comunicativa y sus dimensiones tanto cognitiva como estética. Para la ejecución de esta investigación se adoptan aportes teóricos como referentes bibliográficos para crear estrategias novedosas, y poder inducir el proceso, desde su interés particular de manera espontánea y motivadora.

Además se sustenta en el paradigma cualitativo; como estudio de carácter descriptivo e interpretativo acorde a la metodología cuyo propósito es promover y Motivar la lectoescritura mediante la aplicación de estrategias lúdico – pedagógicas en el nivel preescolar de la Institución Educativa Municipal Luis Delfín Insuasty Rodríguez INEM de Pasto; con una metodología que se encuentra enmarcada en la ejecución de estrategias didácticas para desarrollar habilidades de pensamiento, lenguaje y expresión artística.

Palabras clave: Lectura, escritura, estrategias pedagógicas, motivación y competencia.

Abstract

The present talk shows a series of process around the motivational development of reading and writing in preschool through the use of ludic pedagogical strategies to develop the communicative competence and its dimensions both cognitive and aesthetic. In order to develop this research theoretical contributions are adopted as bibliographic referents in order to create original strategies and be able to include in the process from the particular interest spontaneously and motivating.

Besides it is based on the qualitative paradigm as a descriptive and interpretative study according to the methodology whose purpose is promote and motivate reading and writing through the use of ludic and pedagogical strategies in the preschool level of the Institución Municipal Luis Delfín Insuasty Rodríguez INEM of Pasto. The methodology is defined in the execution of didactic strategies to develop thought abilities, language and artistic expression.

Key words: Reading, writing, motivation, pedagogical strategies, mobility and competence.

Introducción

Es muy importante dar a conocer aportes relacionados con el desarrollo motivacional de la lectura y escritura referente a la educación y procesos de aprendizaje en el nivel preescolar, ya que impulsa a que

los estudiantes pongan interés en la realización de sus actividades que por medio de ellas enriquezcan sus experiencias iniciales de la lectoescritura en base a la expresión y al desarrollo de habilidades comunicativas.

En este proceso, se observa la carencia de estrategias y espacios donde se desarrolle una adecuada lectoescritura en los niños y niñas del nivel preescolar de la Institución, siguiendo esta secuencia se emprendió la exploración de unos pasos al inicio que aporta el proceso investigativo, junto a ello se tendrá en cuenta los aportes de distintos autores y un marco teórico que reflejen el valor de la lectura y escritura desde la etapa inicial del preescolar, y su gran influencia en la educación y en la formación de los estudiantes como también referentes legales que manifiesten aportes en la búsqueda de la posible solución al problema encontrado.

Aquí se tomó como punto clave la contextualización de la Institución Educativa como también la problematización que se presenta con el fin de que haya una solución acorde a los objetivos y a la tabla de categorización.

En este sentido, esta investigación tiene como metodología contribuir a las múltiples ideas sobre la formación de las personas para orientar de alguna manera el proceso formativo de los estudiantes teniendo como propósito aportar elementos que generen inquietud y ofrezcan alternativas innovadoras en materias de formación de los niños y niñas, tratándolo así desde “edades tempranas” y manteniendo una misma línea de mejoramiento y disposición, donde se destaque la participación continua de todos los profesores en el desarrollo de este proceso para lo cual se pretende realizar un estudio detallado y su respectivo análisis acerca de las emociones que presentan los educandos en el transcurso de la realización de la investigación donde se busca alcanzar los objetivos propuestos; ya que sirve como base para percibir e interpretar el contexto y generar en los niños y niñas un aprendizaje significativo sobre un adecuado aprestamiento lectoescritor.

De manera que al momento de trabajar con actividades lúdico-pedagógicas, la lectura y la escritura llegue a los niños de una forma didáctica motivacional y participativa, acompañada del trabajo en equipo y de la exploración personal del lenguaje por parte de los estudiantes; es aquí donde se genera un ambiente de diversión y de investigación llevando a los niños y niñas a desarrollar un proceso educativo proyectado no solo como un deber o necesidad, sino como una responsabilidad propia de realización como ser humano integral.

Desarrollo

Es frecuente observar actividades sencillas en el nivel preescolar pero es muy importante saber comprender estas actividades puesto que para los niños y niñas son muy significativas.

El trabajo se está desarrollando con estudiantes de la Institución Educativa Municipal INEM de Pasto pertenecientes al nivel preescolar grado transición, con la necesidad de contribuir a las múltiples ideas sobre la formación de las personas para orientar de alguna manera el proceso de formación de los estudiantes teniendo como propósito aportar elementos que generen inquietud y ofrezcan alternativas innovadoras para la enseñanza de los niños y niñas, tratándolas desde “edades tempranas”.

En la etapa preescolar se observa diversas problemáticas que a través del tiempo son índice para la solución de estas; en Colombia se ve reflejado un desinterés significativo por la lectoescritura por lo tanto es muy importante que desde el nivel inicial de escolaridad favorecer el lenguaje oral y escrito en los pequeños que impulse desde aquí su motivación y desarrollo en la adquisición de este lenguaje y en la aplicación de las diferentes edades. Esto a partir de situaciones que impliquen la necesidad de expresar e interpretar diversos textos e ilustraciones que determinen el aprendizaje de los niños y niñas.

La investigación ha surgido mediante la observación, desde el aula y sus diferentes espacios, identificando la presencia de falencias en la comprensión de imágenes, en el uso de la escritura que afectan directamente en la adquisición y el uso adecuado de la lectoescritura en un futuro. Determinando que las estrategias metodológicas empleadas en la mayoría de ocasiones son de tipo expositivas, como ubicar las letras correctas, escribir adecuadamente las vocales, de esta forma se evidencia una carencia significativa de estos procesos, impidiendo la construcción de nuevos conocimientos y el sentido

de apropiación por la lengua. Cabe resaltar que la lectoescritura no está destinada para enseñarla de forma sistematizada, sino que motive y ayude al niño a desarrollar habilidades comunicativas que le permitan una interacción con el medio que lo rodea y con la sociedad y para ello ha surgido una formulación del problema ¿Cómo motivar el desarrollo de la lectoescritura mediante la aplicación de estrategias lúdico - pedagógicas en los niños y niñas del nivel preescolar en la Institución Educativa Municipal Luis Delfín Insuasty Rodríguez INEM de Pasto?. Actualmente, la educación preescolar, se ha convertido en base fundamental en cuanto a la preparación para la vida escolar y el ingreso a la educación básica. En esta instancia es de suma importancia tener en cuenta las dimensiones del desarrollo, en lo socio afectivo, comunicativo, cognitivo para así brindarle al niño un ambiente de sociabilidad para la observación, percepción y exploración en su entorno, demostrando sus habilidades de aprender a pensar y a expresarse libremente sin temor a ser corregido o a ser juzgado; lo anterior con el fin de no frustrar al niño desde con respecto a la lectura y escritura.

Para lograr todo esto se necesita inicialmente motivar la lectoescritura mediante la aplicación de estrategias lúdico – pedagógicas en los niños y niñas del nivel preescolar en la Institución Educativa Municipal Luis Delfín Insuasty Rodríguez INEM de Pasto. Con la intención de estimular la dimensión cognitiva en el proceso de construcción de conocimiento para el aprestamiento lectoescritor.

Fortalecer mediante el juego la competencia comunicativa en la elaboración del discurso y expresión de las ideas sobre el texto y desarrollar la dimensión estética para generar la necesidad del niño de percibir, expresarse y representar ante los demás.

Por otra parte se tiene en cuenta el marco referencial que aporta al proceso investigativo y esto a partir de lecturas realizadas de varios trabajos y proyectos relacionados al tema de interés sobre la presente investigación entre ellas a nivel Internacional: “La lectoescritura en la edad preescolar, por la autora Amanda María Rojas Bastard Ministerio de Educación Cuba, (Diciembre 2000)”.

Es preciso dar a conocer la importancia de la lecto-escritura en la edad preescolar, cómo se manifiesta en su máxima expresión en los años de vida que le anteceden al grado preescolar como preparación previa del niño para el aprendizaje de la lectura y la escritura en primer grado, de igual manera no solo se trata de enseñar a leer y a escribir convencionalmente al niño, sino de ponerlo en contacto con el material escrito para ayudarlo a comprender la función de la escritura, la necesidad y utilidad de leer y escribir. (Rojas, 2000). En esta etapa los niños comienzan a establecer relación directa con el contacto, gráficos y aspectos sonoros de las palabras, identificando correctamente imágenes asociadas a su significado, a partir de la comprensión e interpretación.

A nivel Nacional: el “Desarrollo de la lectoescritura: adquisición y dominio, presentado por Rosalía Montealegre, Universidad Nacional de Colombia y Luz Adriana Forero, Universidad Externado de Colombia. Acta colombiana de psicología 9(1): 25-40, 2006”. Lo cual el trabajo analiza el desarrollo de la lecto-escritura, precisando dos fases: la adquisición y el dominio donde desarrolla el niño, desde edades tempranas, en su intento por comprender el lenguaje escrito como, el garabato, el dibujo y el juego, incluso las primeras construcciones simbólicas. Y el dominio, se presentan una serie de procesos (perceptivos, léxicos, sintácticos, semánticos) y estrategias que determinan el sistema de escritura. (Montealegre, 2006). En esta fase demuestran habilidades expresivas y comunicativas donde se adquiere conocimientos y formación integral para actuar en el mundo. Por eso es necesario estimular el lenguaje como herramienta esencial para el desarrollo de la lectura y escritura.

Es de suma responsabilidad para los docentes que tienen la labor de iniciar al niño y a la niña en los procesos lecto-escritores, en la cual es necesaria la permanente y constante colaboración tanto de la familia, como de las diferentes instituciones educativas y sus docentes. (López & Delgado, 2013). El preescolar ofrece al niño y niña la libertad de que ellos exploren sus propios conocimientos; es decir en ésta etapa es donde los niños empiezan a desenvolverse en el mundo escolar, de tal manera que es indispensable tener en cuenta la presencia de los padres, la comunidad educativa y por ende los docentes a cargo de la formación de estos niños, por lo tanto se debe elegir muy bien la aplicación de técnicas y estrategias pedagógicas para el logro del aprendizaje de la lectoescritura.

Como soporte legal y respaldo a la presente investigación se tiene en cuenta la Constitución Política de Colombia 1991 Artículos 44 derechos de los niños – 67 la educación como derecho de toda persona.

También Ley General de La educación 115 de 1994 que nos ofrece los siguientes Artículos 15 definición del preescolar, 16 Objetivos específicos de la educación preescolar. Por consiguiente el decreto 2247 de 1997 Artículo 10 niveles de educación preescolar y en el segundo capítulo Artículo 11 los principios de la educación preescolar.

A partir del desarrollo de la lectoescritura como soporte al presente trabajo de investigación se tomara como ejes centrales aquello que alude al desarrollo de la enseñanza lectoescritora, a partir de la dimensión cognitiva que implique utilizar la memoria, el lenguaje, el pensamiento como también la atención y percepción; ya que el niño y la niña a medida que van adquiriendo nuevos conocimientos van desarrollando las competencias comunicativas y el desarrollo de la dimensión estética, puesto que ayuda a la ubicación espacio – temporal, lateralidad, motricidad gruesa y fina y así un manejo adecuado en la grafomotricidad.

Desde la parte cognitiva los niños y niñas atraviesan por una intensa búsqueda particular de satisfacciones. Demuestran un profundo interés y curiosidad por aprender, explorar e indagar, a través de lo que conocen y desean saber. De acuerdo a la postura de Vygotsky considera que “el pensamiento del niño se va estructurando de forma gradual, la maduración influye en que el niño pueda hacer ciertas cosas o no, por lo que él consideraba que hay requisitos de maduración para poder determinar ciertos logros cognitivos (Sánchez, 2012).

El lenguaje es muy extenso Bruner (1986), plantea “El niño no se encuentra con el lenguaje de grado o por fuerza; éste está modelado para hacer que la interacción comunicativa sea efectiva y armónica”. Pues el infante necesita de afecto para poder sobre llevar los procesos formativos, sin imponer el aprendizaje, más bien iniciar desde la motivación y una práctica continua atrayendo el interés del mismo por medio de estrategias pedagógicas acordes a la enseñanza.

“Parte de la premisa de que el niño tiene que realizar una serie de operaciones sobre los objetos que lo rodean” (García, 1991). Es aquí donde los niños tienen control de su movimientos sensorio motrices, y pasan a otras etapas de desarrollo, lo cual son capaces de pensar, analizar y ver en consiste una estructura de un objeto, identificando las etapas que planteo Jean Piaget. Sensorio-motriz, pre-operacional, operacional concreta y operacional formal, para lograr un aprendizaje significativo desde el aprestamiento lectoescritor con los niños y niñas de preescolar se debe tener en cuenta sus experiencias vividas y los conocimientos que ya han adquirido desde sus hogares, u otras instituciones encargadas de la formación del niño.

Para Ausubel (1960), “en su teoría del aprendizaje significativo por recepción, afirma que el aprendizaje ocurre cuando el material se presenta en su forma final y se relaciona con los conocimientos anteriores de los alumnos”. Los niños aprenden de una manera significativa siempre y cuando ellos construyan su conocimiento y no cuando un maestro imponga el saber.

La competencia comunicativa hace referencia a las habilidades que el niño y niña emplean para poder comunicarse con su entorno y más aun cuando un establecimiento educativo ofrece la posibilidad de comprende el significado de las mismas. Es preciso indicar que los maestros deben tener en cuenta que sus estudiantes desarrollan su inteligencia en la medida en que están motivados, y sus aprendizajes estén ligados al desarrollo de las competencias en este caso comunicativas, es por esto que Gardner plantea que: “los docentes consideren en su enseñanza estrategias metodológicas que requieran de trabajos grupales”(Cooper, 2004). Para desarrollar las competencias comunicativas se debe tener en cuenta una metodología acorde a la edad y cognición que los educandos presenten en el nivel preescolar; incluyendo la didáctica intervenida por la lúdica como estrategia pedagógica encaminada hacia un mejor aprendizaje.

De acuerdo a la postura de diferentes autores “la educación más eficiente es aquella que proporciona los niños actividades de auto expresión y participación social” (Froebel, 1861). No hay que hacer del niño un sujeto de enseñanza privado de su libertad si no por el contrario que sea libre, sea activo, autónomo, participativo, crítico y que de antemano valore el enriquecimiento de su conocimiento como parte vital de su existencia. Por lo tanto es de vital importancia estudiar las estrategias didácticas que más se adapten a los estudiantes, aprovechando las fortalezas de las técnicas y métodos conocidos,

y procurando estructurar otras estrategias más ajustadas a la realidad pedagógica que se tiene que enfrentar el nuevo día a día.

Rousseau (1973) afirma “no le des a vuestro alumno ninguna clase de lección verbal: él debe aprender solo de la experiencia”. Todo proceso educativo llevado a la práctica lleva al infante descubrir, conocerse, conocer a los demás y a su entorno optando nuevos saberes y adquiriéndolos para su vida.

La lectura inicial del niño y niña preescolar es considerada como un proceso intelectual mediante vínculos relacionados a formas o signos gráficos como también imágenes mentales aptas para ser expresadas en sonidos orales. No solo se trata de ver trazos escritos si no de comprender lo que se está observando, pues la lectura va más allá de solo letras Freitas (1998). Permitiendo al niño y niña a enfrentarse con diversas situaciones de lectura y escritura desde las cuales puedan participar de los significados con criterios propios; si se utilizaran métodos adecuados directamente relacionados a la enseñanza de la lectura y escritura en un futuro se reflejaría el apoderamiento de la adquisición del lenguaje como un proceso práctico y motivador.

La educación sobre la lectura y escritura debe ser encaminada al gusto y placer. “No se trata de enseñar a leer y escribir convencionalmente al niño sino de situarlo en contacto con el material visual y escrito para poder ayudarlo a comprender la función de la escritura, la necesidad y utilidad de leer y escribir” (Murillo, 2012). Los maestros deben tener la capacidad de facilitar el aprendizaje de la lectura y la escritura de una manera motivadora que despierte el interés de los niños y que por medio de actividades didácticas puedan comprender y acceder a ella de una manera espontánea y tranquila.

Desde la dimensión estética es muy esencial como soporte al aprestamiento lectoescritor ya que esta dimensión permite la actividad motriz del niño y niña desde las coordinaciones espacio temporales; ubicación espacial; reconocimiento básico de personas y objetos inmediatos; entre otros. Pues es notorio la diferencia significativa en los aprendizaje escolares tempranos entre los niños que provienen de preescolar y los niños que no tuvieron esa oportunidad.

Halliday (1998) plantea que “la capacidad de hablar y entender surge, y tiene sentido, solo porque hay otros organismos semejantes alrededor, pero también se toma en cuenta la estructura cerebral y los procesos cerebrales que participan en su habla y su comprensión” (Márquez, 2009, p. 44). Puesto que la dimensión estética permite la libre expresión artística de los niños en la edad preescolar y Posibilita el desarrollo psicomotor en los infantes desde la parte psicológica, afectiva y motora como tal la dimensión se focaliza en el manejo de la motricidad fina.

Desde el preescolar se debe posibilitar a los pequeños a crear a través de su imaginación y sus fantasías la expresión libre de lo quieren dar a conocer es por eso que en esta dimensión es primordial ya que estimula la sensibilidad de los niños y niñas respecto a la vida, la creatividad la libertad la actividad la imaginación y el gusto estético; ubicándolo en el campo de las actitudes, la autoexpresión y el placer. Según González (1998) “la motricidad refleja todos los movimiento del ser humanos. Estos movimientos determinan el comportamiento motor de los niños/as de 0 a 6 años que se manifiesta por medio de habilidades motrices básicas, que expresan a su vez los movimientos naturaleza del hombre” (Muñiz, 2010). Esto se ve reflejado en cuanto al dibujo que es la forma en que demuestran actitudes y sus primeros trazos pues es de suma importancia entre los procesos de enseñanza – aprendizaje para lograr una fácil adquisición de la lectoescritura y un desarrollo óptimo de la creatividad. Posteriormente, con el garabateo como primera etapa en que representan de forma desordenada con líneas gruesas o finas sin control y sin la intención de representar algo definido. Es aquí donde las maestras presentan las diferentes estrategias para que los niños y niñas se vaya apropiando del proceso lectoescritor desde la actividad motriz.

Para culminar con la primera fase de investigación se plante unos aspectos metodológicos donde se tiene presente el paradigma cualitativo, ya que permite analizar las situaciones que se presentan en la Institución con el fin de comprender a los estudiantes del nivel preescolar. De esta manera se busca fortalecer en los niños y niñas el desarrollo motivacional de la lectoescritura desde la integración, apropiación y sobre todo para dar solución al problema existente, con la aplicación de estrategias pedagógicas a partir de la lúdica e interés de los niños y niñas en el proceso educativo orientada hacia un

conocimiento más profundo y práctico acompañado del enfoque crítico social encaminado al logro de la autoreflexión, y transformación de la realidad a las problemáticas subyacentes en la Institución de una manera crítica para tomar conciencia de las principales causas que influyen el desarrollo de la lecto-escritura escolar de los niños y niñas con el fin de crear impacto de una u otra manera en la población Educativa de estudio, pues se realizará una propuesta pedagógica que lleve a cabo el fomento del desarrollo motivacional de la lectoescritura en los niños y niñas del nivel preescolar. El tipo de investigación es I. A. A. (investigación acción en el aula), destinada a buscar soluciones a problemas que se presenten en el nivel preescolar, pues permite involucrar aquellos que realmente les interese la formación integral de los educandos siendo esta efectiva en el proceso de aprendizaje de los educandos.

El trabajo de investigación se está ejecutando con los estudiantes del nivel preescolar, grado transición de la Institución Educativa Municipal Luis Delfín Insuasty Rodríguez INEM de Pasto, para lo cual se ha escogido la salita siete, que cuenta con 21 estudiantes de los cuales 13 son niñas y 8 niños y la docente a cargo de ella.

Como soporte se utilizan las siguientes técnicas e Instrumentos para la recolección de información:

Desde el diagnóstico del TEST ABC creador por Laurence Filho con el fin de detectar la madurez de los niños y niñas para el aprendizaje de lectura y escritura, la observación directa y el diario de campo instrumento permite plasmar las observaciones diarias, los hechos durante el tiempo de la práctica pedagógica y las experiencias adquiridas por el uso de estrategias pedagógicas que se desarrollan para la adquisición del aprestamiento lectoescritor. Siendo la forma más adecuada para una buena obtención de información que brinden los resultados confiables y precisos.

En transcurso se encuentra el plan de aula que está asociado con la tabla de categorización para recolectar información y dar las respectivas soluciones al problema que se encontró al inicio de este proceso investigativo. Empleando nuevas estrategias de enseñanza – aprendizaje basado en la adquisición de la lectura y escritura en el nivel preescolar y que este no sea únicamente para saber o conocer si no que lleve a los educandos a tener amor y apego a estas vertientes lingüísticas que hacen parte del día a día.

Objetivos Específicos	Categoría	Preguntas Orientadoras	Fuentes	Instrumentos o Técnicas
Estimular la dimensión cognitiva en el proceso de construcción de conocimiento para el aprestamiento lectoescritor.	Dimensión cognitiva	¿Por qué es importante promover la lectoescritura en los niños preescolares?	Estudiantes Maestra investigadora	Diagnostico Test ABC Observación directa Diario de campo
Fortalecer mediante el juego la competencia comunicativa en la elaboración del discurso y expresión de las ideas sobre el texto.	Competencia comunicativa	¿Cómo influye la lúdica en la enseñanza de la lectura y escritura en los niños preescolar?	Estudiantes Maestra investigadora	Diagnostico Test ABC Observación directa Diario de campo
Desarrollar la dimensión estética para generar la necesidad del niño de percibir, expresarse y representar ante los demás.	Dimensión estética	¿Cuál es el aporte de la lúdica para valorar las expresiones artísticas en los niños preescolares?	Estudiantes Maestra investigadora	Diagnostico Test ABC Observación directa Diario de campo

Bibliografía

- Bruner, J. (1986). *El habla del niño, cognición y desarrollo humano*. Ediciones Paidós, ibérica, S.A., primera edición.
- Congreso de Colombia (2006). Ley 1098 de noviembre 8 de 2006. Recuperado de <http://www.icbf.gov.co/portal/page/portal/PortallCBF/Especiales/SRPA/ClyA-Ley-1098-de-2006.pdf>
- Congreso de Colombia. (1994). Ley 115 de Febrero 8 de 1994, Ley general de educación. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Froebel, F. (1861). *La educación del hombre*. Paris: Edit. Hachette, Furth, Hans G., Las ideas de Piaget, Aplicación en el aula. Kapeluz, Tomo II. Buenos Aires, 1971.
- García G., E. (1991). *PIAGET, La formación de la inteligencia* (2ª ed.). México: Trillas.
- INEM Luis Delfín Insuasty Rodríguez. (2010). Pacto social de convivencia institucional. Pasto
- López, E. y Delgado, A. (2013). El juego como generador de aprendizaje. *Revista Criterios*, 20(1), 203-218.
- Ministerio de Educación Nacional (1997). Decreto 2247 de Septiembre 11 de 1997. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-104840_archivo_pdf.pdf
- Montealegre, R. y Forero, L. A. (2006). Desarrollo de la lectoescritura: adquisición y dominio, *Acta Colombiana de Psicología*, 9(1), 25-40.
- Muñiz, B.; Calzado, Á. y Cortina, M. (2010). La motricidad fina en la edad preescolar. *Revista Digital - Buenos Aires* 15(146). Recuperado de <http://www.efdeportes.com/efd146/la-motricidad-fina-en-la-edad-preescolar.htm>
- Murillo Mayorga L. (2012). La importancia de la lectura de niños en edad escolar. *Revista la Patria*. Recuperado de <http://www.lapatriaenlinea.com/?t=la-importancia-de-la-lectura-de-ninos-en-edad-escolar¬a=114555>
- Constitución Política de Colombia de 1991. (2010). [Constitución]. Recuperado de <http://pdba.georgetown.edu/Constitutions/Colombia/colombia91.pdf>.
- Rojas B., M. (2000). La lectoescritura en la edad preescolar Ministerio de Educación Cuba - Congreso Mundial de Lecto-escritura, celebrado en Valencia. Recuperado de http://www.oei.es/inicial/articulos/lecto_escritura_preescolar.pdf
- Rousseau, J.J. (1973). *Discurso sobre el origen de la desigualdad entre los hombres*. Madrid: Aguilar
- Sánchez, C. (2012). Fundamentos de los procesos cognitivos de Piaget y Vygotsky, San Nicolás de los Garza. Recuperado de <http://claudiayuridia.blogspot.com/2012/06/fundamentos-procesos-cognitivos-piaget.html>



Reflexionando la Educación

**Memorias de los Encuentros Nacionales e
Internacionales en Pedagogía Investigación y Cultura**



Procesos didácticos que implementan los estudiantes en formación de preescolar en el proceso de práctica pedagógica

Implementing process teaching students in preschool education in the process of teaching practice

Edith Consuelo López Imbacuán

Licenciatura en Educación Preescolar. Centro de Estudios Superiores María Goretti
Especialista en Orientación Educativa y Desarrollo Humano. Universidad de Nariño.

Magister en Pedagogía. Universidad Mariana

Docente de la Facultad de Educación Programa de Preescolar. Universidad Mariana
elopez@umariana.edu.co

Resumen

El presente artículo hace parte de la investigación denominada “La Práctica Pedagógica en la Formación de Docentes en Preescolar”, que evidencia el primer objetivo específico de describir los procesos didácticos que implementan los docentes en formación en el desarrollo de su práctica pedagógica.

Siendo de esta manera el propósito fundamental de la práctica pedagógica contribuir a la formación de maestros comprometidos con el mejoramiento de su profesión y de sus comunidades. Además, articula la dimensión pedagógica, didáctica, y disciplinar, que permite al docente en formación, ejercitarse en el desempeño de su profesión, reflexionar sobre su propia práctica pedagógica para transformarla y transformar el contexto tanto a nivel social como educativo.

Por lo tanto se aborda esta temática, porque es allí donde el docente en formación se pone en contacto con la realidad escolar desde diferentes teorías, enfoques y orientaciones con el fin de fortalecer su saber pedagógico y didáctico.

La metodología propuesta es cualitativa en el campo pedagógico, presenta un enfoque hermenéutico – interpretativo, y además el método propuesto es descriptivo, la técnica utilizada es la observación directa y el instrumento es el diario de campo, que orientaron la recolección de datos para un mejor análisis e interpretación.

Palabras clave: Práctica pedagógica, Formación, Procesos didácticos, Preescolar.

Abstract

This article is part of the investigation called “Pedagogical Practice in Preschool Teacher Training”, which shows the first specific aim of describing the learning processes that implement service teachers to develop their practice pedagogical.

Being thus the primary purpose of teaching practice contribute to the training of teachers committed to improving their profession and their communities. Also articulates the pedagogical, didactic dimension, and discipline, which allows the student teacher, exercise in the performance of their work, reflect on their own practice to transform and transform the context both socially and educationally.

Therefore this issue is addressed, because that is where the student teacher is placed in contact with the school reality from different theories, approaches and guidelines to strengthen their pedagogical and didactic knowledge.

The proposed methodology is qualitative in the educational field, presents a hermeneutical approach - interpretative, and also the proposed method is descriptive, the technique used is the direct observation and the instrument's field diary, guiding the data collection for better analysis and interpretation.

Key words: Pedagogical practice, Formation, Instructional Processes, Preschool

Introducción

La Práctica pedagógica es el lugar donde interactúa el docente en formación, los alumnos, el asesor, la institución educativa y por supuesto la Universidad, quien define las directrices para llevarla a cabo en su plenitud acercándolos a los universitarios a su campo de acción específico, confrontando la teoría con la práctica, que en muchos casos está separada, así como los antepasados separaban el cuerpo y el alma, volviendo a una disyuntiva del discurso pedagógico y su intervención con los estudiante.

De esta manera compromete a los docentes en formación, los que direccionan el proceso de enseñanza aprendizaje, un espacio (escuela) y un saber (pedagogía). En este caso la práctica pedagógica, asume las diferentes relaciones que se dan en ese contexto, como los procedimientos, estrategias y acciones, estableciendo normatividad y jerarquías en el tiempo y espacio donde se realizan, encaminados según los objetivos a alcanzar, los temas a enseñar, las posiciones y disposiciones de los escolares, acorde a la unidad didáctica, al currículo y a la filosofía institucional.

Por lo tanto, se evidencia en los diferentes contextos como Pasto y Tumaco que los estudiante en formación necesitan de un acompañamiento en el proceso de su práctica pedagógica ya que al enfrentarse en el rol de maestro deben tener herramientas didácticas necesarias que partan de su práctica y se modifiquen a lo largo de esta porque de la formación de los maestros depende la calidad educativa.

Desarrollo

En primera instancia se reconoce que la educación preescolar, es el eje principal de los docentes en formación del programa de Licenciatura en Educación Preescolar, teniendo conocimiento que según el Ministerio de Educación Nacional corresponde a la ofrecida al niño menor de seis (6) años, para su desarrollo integral en los aspectos biológico, cognoscitivo, sicomotriz, socio-afectivo y espiritual, a través de experiencias de socialización pedagógicas y recreativas. Este nivel comprende mínimo un grado obligatorio llamado de Transición, los dos grados anteriores se denominan respectivamente pre jardín y jardín (Congreso de Colombia, Ley 115 1994, art.15.).

Teniendo en cuenta lo anterior es importante que los docentes en formación de preescolar, se concienticen de su formación para posteriormente trabajar con los niños y niñas de esta edad, ya que son personas que necesitan de grandes y valiosos cimientos para su formación integral y son ellos y ellas quienes en este nuevo milenio, exigen una excelente preparación de las personas que los acompañan en sus primeros años de vida, ya que la actividad del docente ha sido y seguirá siendo un aspecto de estudio de la didáctica, cada vez debe ser más evidente su papel de facilitador en la calidad del proceso de enseñanza aprendizaje de los niños

Para retomar los momentos en el cual el maestro en formación debe cursar, es importante citar a Danilov (1968) cuando afirma que el proceso didáctico es una: “actividad conjunta e interrelacionada del profesor y el estudiante para la consolidación del conocimiento y desarrollo de competencias”, es decir son acciones exitosas que se desarrollan en la práctica del aula para una labor efectiva y exitosa. Además, es necesario resaltar las fases del proceso didáctico como son: motivación, presentación, desarrollo, fijación, integración. Por lo anterior es significativo enunciar los procesos de práctica pedagógica que aborda la facultad de educación en la formación del docente de preescolar:

Primer momento: fundamentación y acercamiento a la realidad educativa, en el primer nivel de trabajo formativo (NTF), la práctica pedagógica constituye un proceso de fundamentación y acercamiento a la realidad educativa, apoyado por los diferentes espacios académicos. En estas dos primeras etapas de formación del docente, la práctica se centrará en actividades de observación de diferentes contextos educativos, dando así respuesta al lineamiento del Ministerio de Educación Nacional en el sentido de que:

...una manera de lograr propuestas prácticas de formación, innovadoras y diversificadas, es buscar que la práctica pedagógica de los docentes en formación sea rotativa de manera que les permita conocer diversas realidades en las escuelas rurales, urbanas, en contextos que alberguen niños con necesidades especiales, poblaciones en condiciones de vulnerabilidad y con diferentes etnias y culturales. Esta diversidad de prácticas permite a los maestros proyectar su accionar no solo desde los presupuestos teóricos sino desde la dimensión de la cotidianidad, para aprender a identificar y resolver problemas de aprendizaje y crear ambientes pe-

dagógicos, adecuados a los contextos de acción. (Convenio Ministerio de Educación Nacional / Universidad Nacional de Colombia, 2009).

Segundo momento: Problematicación (propuesta de investigación). Corresponde al tercer Nivel de Trabajo Formativo, la práctica pedagógica que se realiza en esta fase tiene como propósito problematizar la realidad donde el docente en formación se desempeña como docente, con el fin de elaborar un diagnóstico sobre determinada situación educativa, con base en el cual construye una propuesta de investigación intervención la cual ejecutará en el cuarto y quinto Nivel de Trabajo Formativo.

Además, en esta etapa la práctica pedagógica se realiza con la observación del maestro, de la institución educativa y de la comunidad educativa, el estudiante identifica una situación problemática, la describe, selecciona una estrategia pedagógica para intervenirla, formula unos objetivos de investigación y propone un proceso metodológico para abordar la realización del estudio. Lo anterior se lo fundamenta con lo que postula el Ministerio de Educación Nacional así:

La caracterización de contextos es fundamental en la identificación de las problemáticas que se presentan. En este sentido un problema surge cuando se advierten dificultades que deben ser resueltas. Definir un problema significa precisar los elementos que lo constituyen y las relaciones entre dichos elementos e igualmente plantear alternativas de solución, a través de la acción educativa. (Convenio Ministerio de Educación Nacional / Universidad Nacional de Colombia, 2009, p. 140).

Tercer momento: Reflexión, Intervención y Sistematización (IV y V NTF). En el cuarto Nivel de Trabajo Formativo (NTF), el maestro en formación se vincula formalmente con una Institución educativa para iniciar su práctica pedagógica, debe presentar al maestro titular el plan de aula, para lo cual tiene en cuenta: los contenidos, la estrategia pedagógica didáctica seleccionada y el proceso evaluativo.

En lo relacionado con la práctica pedagógica del quinto Nivel de Trabajo Formativo, el docente en formación deberá reflejar en el proceso investigativo el manejo de fundamentos sobre el saber disciplinar y el análisis e interpretación de los datos obtenidos en la intervención en el aula de la práctica pedagógica. De esta manera se cumple con lo que expresa la Resolución No 6966 cuando afirma:

Debe permitir (la práctica pedagógica) que el estudiante conozca el contexto de su futuro desempeño y afronte las realidades básicas del ejercicio docente para reafirmar su identidad profesional dentro de los marcos locales, académicos y laborales, aprender con educadores en ejercicio y fortalecer el aprendizaje colaborativo institucionalizado (el subrayado es intencional para este documento) (Artículo 2) Lineamientos de la facultad de educación para investigación pedagógica.

Después de dar a conocer el proceso de la práctica pedagógica de los docentes en formación en preescolar de la facultad de educación de la Universidad Mariana, nos detendremos en el tercer momento que es el espacio clave de esta investigación, donde los docentes en formación son los protagonistas del aula, como también vale la pena expresar los hallazgos que se encontraron a lo largo del acompañamiento de su práctica pedagógica, siendo los sujetos de estudio los docentes en formación de los contextos de San Andrés de Tumaco y San Juan de Pasto, dos contextos diferentes, con grandes riquezas que han sido aportes valiosos en este estudio para así poder a continuación describir los procesos didácticos que implementan en el desarrollo de su práctica pedagógica.

Sabiendo que la didáctica según Margarita M Carvajal (2009): “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”, por lo anterior, cada docente en formación debe ser muy recursivo para poder generar ambientes significativos donde el niño y la niña construyan aprendizajes significativos, es así como haciendo un recorrido por lugares como: Chachagui, Cuetial, Ipiales, que pertenecen al centro de apoyo tutorial de Pasto, donde los docentes en formación realizan en diferentes instituciones educativas tanto oficiales como privadas y algunos centros de atención integral, su práctica pedagógica, gracias a la observación como técnica de recolección de información y el diario de campo como el instrumento donde se registró los diferentes sucesos, momentos, situaciones y acompañamientos de manera detallada, es por eso que se pudo encontrar experiencias significativas dentro y fuera del aula, desde el inicio hasta el final de la jornada, impactaron con la ayuda de diferentes estrategias didácticas, esto generó en los niños y niñas el interés y la motivación para desarrollar satisfactoriamente las diferentes temáticas. Además, es importante destacar la variedad de material que fue acorde y coherente con las

experiencias desarrolladas. Todo esto les permitió dar mayor participación a los niños y niñas, respetando sus intereses y necesidades.

Cuando hay preparación de la temática y del material a utilizar con antelación, da la posibilidad al docente en formación de tener seguridad para desenvolverse en las diferentes temáticas con los niños, también se evidencia el dominio de grupo en el transcurso de sus experiencias. Igualmente, se observó un buen manejo del tiempo, esto permitió que lo planeado se lleve a feliz término. Todo lo anterior lleva a afirmar que siendo la estrategia didáctica como la planificación del proceso de enseñanza aprendizaje para la cual el docente en formación debe elegir las técnicas y actividades que puede utilizar a fin de alcanzar los objetivos propuestos y las decisiones que debe tomar de manera consciente y reflexiva. Al entender que la estrategia didáctica es el conjunto de procedimientos, apoyados en técnicas de enseñanza, que tienen por objeto llevar a buen término la acción pedagógica del docente, se necesita orientar el concepto de técnica como procedimientos didácticos y el recurso particular para llevar a efecto los propósitos planeados desde la estrategia. De la misma manera es importante describir los procesos didácticos que implementan los docentes en formación en su práctica pedagógica en lugares como: El Diviso (Barbacoas), Chilví, y las instituciones educativas de Tumaco, otro contexto sujeto de estudio.

Se pudo observar la gran disponibilidad y las ganas de desempeñar el rol de maestra de preescolar de la mejor manera, esto les permitió proponer diferentes estrategias para que todos estuvieran motivados, es así como se tiene buen control de grupo. También, se destacan por su presentación personal, puntualidad, organización, interés, disponibilidad y colaboración en la lonchera o restaurante, y organización del aula.

En el acompañamiento a los docentes en formación, se pudo evidenciar la utilización de diferente material del medio, como semillas, hojas secas, palitos, pelo de coco, plasmados en carteles, carteleras, títeres, disfraces entre otros. Es importante reconocer que a pesar de los desplazamientos que muchas de las estudiantes deben hacer para llegar a sus lugares de práctica lo hacen con gusto y responsabilidad, dejando también en alto el nombre de la Universidad.

A continuación y para finalizar se hará la relación teoría-práctica desde la didáctica, manifestando que es complicado porque el tema es confuso, la razón por la cual se aborda la didáctica es por reconocer el aporte que cada una le hace, seguramente, se conoce casos de profesores que han teorizado sobre la enseñanza y se han dedicado a ella, a los que puede criticárseles que su pensamiento y su acción no eran coherentes, lo que tiene repercusiones negativas en los procesos didácticos.

Por otro lado no puede decirse que no sean posibles las relaciones entre la teoría y la práctica de la enseñanza, ya que si hablamos del docente en formación, poco a poco van adquiriendo ideas didácticas que luego las implementan en su quehacer diario, así mientras esta en el proceso de formación puede recordar su etapa de escolarización, para de esta manera tratar de comprender mejor cómo es posible educar a los niños y niñas de edad preescolar. Se puede afirmar que los maestros tienen un gran reto que es poner en relación la formación académica y la práctica pedagógica, para de esta manera se pueda constituir en un profesional de la educación, porque si no, no tiene sentido la formación inicial. Además, se puede ultimar lo que hoy en día se busca que el docente en formación sea crítico, responsable, activo, participativo, innovador y ético de su formación, donde tenga en claro que es lo que se sabe, que es lo que se dice y que es lo que se hace. En otras palabras se puede afirmar que la formación de docentes en educación y en especial en la primera infancia, es determinante ya que conectan al maestro en formación con el mundo, con la vida, con diferentes realidades y con un mirada hacia sí mismo como un sujeto social, le permiten también diseñar su propio horizonte que lo movilizan a este docente a preguntarse por el sentido profundo de su profesión.

Conclusiones

La práctica pedagógica tomada como el proceso que se desarrolla en el aula, es de gran aporte en la formación de docentes de preescolar porque le permite conocer a los niños y las niñas, descubrir cada uno de sus mundos, enfrentarse a la realidad y utilizar diferentes estrategias didácticas, para hacer que construcción de conocimientos sea más significativa.

El acompañamiento en el proceso de la práctica pedagógica a los docentes en formación, es una construcción compartida entre los sujetos.

La formación de formadores es una tendencia que se preocupa por la forma y calidad de educación que reciben los docentes.

Los procesos didácticos que implementan los docentes en formación en su práctica pedagógica son coherentes con las diversas experiencias que desarrollan en el aula.

La didáctica es fundamental en el proceso de enseñanza aprendizaje ya que interesa no tanto lo que se enseña sino cómo se va a enseñar es decir es bilateral.

Bibliografía

Álvarez Álvarez, C. (2012). ¿Qué sabemos de la relación entre teoría y la práctica en la educación? Departamento de Educación, Universidad de Cantabria, España.

Álvarez Álvarez, C. (2012). La relación teoría-práctica en los procesos de enseñanza-aprendizaje *Educatio Siglo XXI*, 30(2), 383-402

Carvajal M. (2009). La didáctica. Fundación. Académica de dibujo profesional. http://acreditacion.udistrital.edu.co/flexibilidad/estrategias_didacticas_aprendizaje_colaborativo.pdf

Congreso de Colombia (1994). Ley 115 de febrero 8 de 1994. Ley general de educación, Por la cual se expide la ley general de educación. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articulos-85906_archivo_pdf.pdf

Convenio Ministerio de Educación Nacional / Universidad Nacional de Colombia (2009). Políticas y sistema colombiano de formación y desarrollo profesional docente.

Díaz Quero, V. (2006). Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico. *Laurus*, 12(Ext) 88-103. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76109906>



Reflexionando la Educación

**Memorias de los Encuentros Nacionales e
Internacionales en Pedagogía Investigación y Cultura**



Acciones educativas lúdicas que promueven convivencia y paz en primera infancia

Ludic educational actions to promote communal living and peace in the early infancy

Rocío Caicedo Paz

Tecnóloga en Pedagogía Infantil, estudiante Licenciatura en Educación Preescolar, Universidad Mariana

Sonia Riascos

Técnica en Primera Infancia, estudiante Licenciatura en Educación Preescolar, Universidad Mariana

Ruth Buesaquillo

Estudiante Licenciatura en Educación Preescolar, Universidad Mariana

Resumen

Luchar contra la agresividad y la violencia infantil en el aula, es motivo de preocupación no solo en psicólogos, pedagogos y sociólogos, sino también en docentes de primera infancia. Esto ha llevado a una búsqueda permanente de alternativas que ayuden a prevenir y disminuir estas conductas. El contexto del Centro de Desarrollo Infantil – Fundación PROINCO, sede El Tejar en la ciudad de San Juan de Pasto, no ha sido la excepción. Debido a la impotencia para abordar dicha problemática, nace la propuesta de investigación Acciones Educativas Lúdicas Para Promover la Paz y la Convivencia, que se diseñan con base en aportes de grandes investigadores, entre otros, Enrique Chauv, con el resultado de la exitosa experiencia Aulitas En Paz en América Latina. A sí mismo de la autora Clara Ines Mendez Torres con la obra Comportamientos Prosociales en la Primera Infancia. El propósito de esta ponencia es dar a conocer que a través de acciones Educativas lúdicas si es posible promover la paz y la convivencia dentro y fuera del aula. Las acciones que se proponen se aplican a niños y niñas de grado Jardín 2 con edades entre 4 y 5 años pertenecientes a población vulnerable y se enfocan en el desarrollo de competencias que se clasifican en tres categorías: Competencias Ciudadanas, Competencias Cognitivas y Competencias Comunicativas, mediante la metodología de Talleres Lúdicos, Rincones y Juego de Roles. Además contempla intervención con los padres de familia y/o cuidadores mediante talleres y visitas domiciliarias.

Palabras clave: Acciones, Lúdica, Competencia, Prosocialidad, Convivencia

Abstract

Fighting aggression and child violence in the classroom is a cause for concern not only in psychologists, pedagogues and sociologists, but also in early childhood teachers. This has led to a permanent search for alternatives that help to prevent and diminish these behaviors. The context of the Center for Child Development - PROINCO Foundation, El Tejar headquarters in the city of San Juan de Pasto, has not been the exception. Due to the impotence to address said problem, the research proposal is born Educational Action for Promoting Peace and Coexistence, which are designed based on contributions from great researchers, among others, Enrique Chauv, with the result of the successful Aulitas experience In Peace in Latin America. To himself of the author Clara Ines Mendez Torres with the work Prosocial Behaviors in the Early Childhood. The purpose of this paper is to make known that through recreational educational actions if it is possible to promote peace and coexistence inside and outside the classroom. The proposed actions are applied to children of grade 2 Garden with ages between 4 and 5 years belonging to a vulnerable population and focus on the development of competencies that are classified into

three categories: Citizen Competences, Cognitive Competences and Communicative Competencies, through the methodology of Playful Workshops, Corners and Game Roles. It also includes intervention with parents and / or caregivers through workshops and home visits.

Key words: Actions, ludic, competences, pro sociability, communal living

Introducción

“Las competencias ciudadanas empiezan a desarrollarse durante la primera infancia” (Enrique Chau)

La mayoría de los adultos sabe, que la primera infancia es la etapa crucial en la vida de los niños y las niñas, y que sus competencias están en pleno desarrollo, sin embargo los pequeños y pequeñas no reciben la estimulación adecuada por parte de sus progenitores, educadores o cuidadores, todavía no son conscientes de la importancia de su desarrollo, no se han dado cuenta que todo lo que se haga mal repercutirá en su futuro y el de toda una sociedad. Los errores cometidos por los adultos en la crianza y formación de los niños y las niñas (por ejemplo preocuparse solamente por los cuidados asistenciales de salud, nutrición entre otros) y descuidar su desarrollo socioemocional, pone en riesgo no solo sus derechos, sino el futuro de toda una nación”.

Los errores cometidos al interior de las familias de los niños y las niñas, entre otros factores, han propiciado que también las aulas de clase se hayan convertido en contextos de agresividad y violencia, eso, sumado a la falta de conciencia sobre el tema, por parte de algunos docentes agudiza dicha problemática, misma que en esta oportunidad lleva a buscar de manera urgente acciones educativas lúdicas que promuevan la convivencia y la paz en el grado jardín 2 del Centro de Desarrollo Infantil Centro de Desarrollo Infantil PROINCO sede el Tejar de Pasto.

En palabras de Chau se trata de minimizar el riesgo, de contener y prevenir agresividad y violencia en el aula, enfocándose en 3 categorías: competencias ciudadanas, competencias cognitivas y competencias comunicativas, por medio de estrategias como: Aulitas en Paz, Juego de Roles, Dilemas Morales y Aprendizaje Cooperativo, que faciliten a los niños y las niñas el desarrollo de sus competencias emocionales, cognitivas, comunicativas e integradoras, y se espera que se evidencien en Comportamientos Prosociales y para contribuir en la formación de ciudadanía.

Desarrollo

Una vez identificada la problemática en el grado Jardín 2 del Centro de Desarrollo Infantil sede el Tejar, se consulta referentes teóricos que tengan enfoque en tres categorías: competencias ciudadanas, competencias cognitivas y competencias comunicativas, que aporten y apunten a diseñar acciones para promover actitudes de paz, acción y convivencia a través de: 1). Implementación del trabajo cooperativo que afiance la relación entre pares para evitar la agresividad en el aula, 2). Aplicación de dilemas morales que impliquen mayor esfuerzo de pensamiento encaminado al desarrollo de las competencias cognitivas y el fortalecimiento de los valores y 3). Lograr que los niños y las niñas pongan en práctica el juego de roles para identificar capacidades y emociones y fortalecerlas, con la única finalidad de minimizar y prevenir la agresividad y la violencia, estimulando comportamientos Prosociales y la práctica del ejercicio de la ciudadanía.

Esta investigación se realizara con base en un diseño cualitativo, ya que pretende comprender las realidades de los sujetos de un contexto humano, como es el caso del grado jardín 2 del Centro de Desarrollo Infantil PROINCO Sede El Tejar de Pasto, conformado por niños y niñas con edades entre cuatro y cinco años. En relación a su convivencia; se observara el mundo natural de las situaciones e intenciones que se teje, en las formas de pactar las normas en las aulas de clase y se realizara procesos de exploración reflexiva, descriptiva e inductiva, en la orientación y realimentación desde datos reales que proporcionan los padres y madres de familia en escenarios dialógicos promovidos en visitas domicilia-

rias; sin pretender generalizar. Se desarrollara bajo el paradigma interpretativo a partir de un enfoque cualitativo con uso de herramientas metodológicas.

El enfoque es crítico social donde la finalidad de la investigación será generar acciones en la primera infancia orientados a corregir los comportamientos agresivos e implantar conductas pro sociales con la tendencia a mejorar la conducta en el aula de clase y de esta manera lograr paso a paso un desarrollo armónico en la relación estudiante, aula de clase y profesor. El tipo es investigación acción en el aula, donde se caracteriza la población desde la variable de diversos tipos social, económico, democrático y participativo.

Referentes Teóricos

Primera Infancia “Tal como ejemplifica el debate actual sobre la primera infancia este es el periodo más rápido en la vida humana a pesar de que los niños y las niñas se desarrollan individualmente a su propio ritmo, todos ellos y ellas pasan por secuencias identificables de cambio, en el desarrollo físico, cognitivo y emocional. De manera similar, es el periodo que va desde el nacimiento hasta los seis años, nos ofrece oportunidades únicas para cambiar el curso del desarrollo futuro de los niños y las niñas.

El enfoque del desarrollo infantil temprano se basa en el hecho comprobado por numerosos investigadores de que los niños y las niñas pequeños responden mejor cuando las personas que los cuidan, tienen mayores habilidades específicamente para estimular el paso al siguiente nivel de desarrollo”.

“Comportamientos Prosociales: son aquellos comportamientos esperados y deseados en donde los niños y las niñas encuentran en sus relaciones más significativas y cotidianas la oportunidad de interactuar de manera constructiva. Se puede observar en aquellos niños y niñas que ayudan y ofrecen ayuda a otras personas; comparten, cooperan, trabajan con otros, juegan y participan en diferentes juegos, hacen tareas o actividades; intercambian a menudo sonrisas con las personas con las que hablan y con las que juegan; fácilmente escuchan y aceptan las sugerencias de los adultos; felicitan, halagan, agradecen y miran a los ojos; tienen la capacidad de intercambiar con otras personas; expresan verbalmente su satisfacción o su aprobación de lo que hacen los otros, tiene gestos afectuosos con las personas que los rodean. Generalmente estos niños y niñas afirman sus derechos y hacen solicitudes o rechazan peticiones sin gritar o amenazar, pueden proponer otras soluciones, se cuidan sí mismos, muestran buen desempeño en sus cuidados personales, son capaces de expresar lo que sienten (sentimientos positivos y negativos) con respecto a las personas y las situaciones” (Ines, 2009).

Competencias de Primera Infancia “Los niños y niñas nacen con una disposición general que les permite interactuar con su medio. A través de estas interacciones viven experiencias significativas y reorganizadoras, gracias a las cuales van adquiriendo capacidades y conocimientos, asumiendo diferentes actitudes frente a sus experiencias y los sucesos de su entorno.

Las competencias se fundamentan en ese conjunto de “adquisiciones” que permiten al niño o niña “hacer” para luego “saber hacer”, hasta llegar al “poder hacer” y “movilizar conocimientos”, desarrollando procesos cada vez más complejos en relación con su etapa de desarrollo” (Nacional, 2009).

Los comportamientos riesgosos en los niños y las niñas son aquellas manifestaciones y expresiones de la conducta que nacen en los diversos contextos de socialización, exponiéndolos a un alto riesgo de presentar problemas de ajuste psicosocial, que obstaculizan su desarrollo infantil (Ines, 2009).

Conductas agresivas en la primera infancia: Es la agresividad, una de las formas de conducta que se aprenden en el hogar, y en donde las relaciones intrafamiliares ejercen una influencia en su generación mantenimiento”. Tremblay y su grupo de investigadores de la Universidad de Montreal explican que la presencia de la agresión se debe a múltiples factores biológicos, contextuales, psicológicos, culturales y familiares¹.

Categoría 1: competencias ciudadanas:

¹ <http://www.psicologoinfantil.com/articuloconductasagresivas.htm>

Enrique Chaux y su equipo se hacen las siguientes preguntas:

¿Cómo manejar pacífica y constructivamente los conflictos que tenemos con los demás? ¿Cómo reclamar nuestros derechos? ¿Cómo hacer para que se respeten los de los demás? ¿Cómo defender pacíficamente a alguien que está siendo discriminado o maltratado? ¿Cómo transformar democráticamente lo que consideramos injusto a nuestro alrededor? Todas estas son situaciones difíciles con las que nos encontramos día a día y que requieren de habilidades especiales para poderlas enfrentar. Estas habilidades, que hemos llamado competencias ciudadanas, se pueden aprender, desarrollar y practicar. Los estándares nacionales en competencias ciudadanas que acaba de publicar el Ministerio de Educación pretenden ser una guía de cómo llevar a cabo esta formación en competencias ciudadanas.

Las competencias ciudadanas son los conocimientos y las habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas que hacen posible que las personas participen en la construcción de una sociedad democrática, pacífica e incluyente. La capacidad para imaginar distintas alternativas creativas de solución es una competencia cognitiva para poder resolver pacíficamente conflictos entre personas o entre grupos. El reconocimiento y manejo de las emociones propias es una competencia emocional fundamental para relacionarse pacíficamente con los demás. Por ejemplo, si soy capaz de mantener cierto control sobre mi rabia en situaciones estresantes es más fácil que pueda evitar hacerles daño a otros o a mí mismo en esas situaciones. La capacidad para escuchar seriamente los puntos de vista de los demás, así sean contrarios a los míos, es un ejemplo de competencia comunicativa fundamental para vivir en una sociedad. Ámbitos de las competencias ciudadanas: Convivencia y Paz, Participación, Pluralidad y valoración de las diferencia².

Competencias Emocionales: “Las competencias emocionales requieren el reconocimiento y el buen manejo de las emociones individuales; si una persona tiene dominio de sus emociones, fácilmente podrá desarrollar la empatía de manera productiva y acertada frente a las personas que rodean al niño y que constantemente interactúan con él” (Estrada, 2012).

Algunas competencias emocionales son: 1). Identificación de las propias emociones, 2). manejo de las propias emociones, 3). Manejo de la ira, 4). Empatía, e 4). Identificación de las emociones de los demás (Chaux Enrique J. L., 2012).

Categoría 2: competencias cognitivas:

“Se refieren a la capacidad para realizar diversos procesos mentales, fundamentales en el ejercicio ciudadano. Por ejemplo, la habilidad para identificar las distintas consecuencias que podría tener una decisión, la capacidad para ver la misma situación desde el punto de vista de las personas involucradas, y las capacidades de reflexión y análisis crítico, entre otras”. Lo anterior, permite dar cuenta de que los niños desde pequeños tienen la capacidad para realizar procesos mentales, es decir, pensar en soluciones para poder interactuar con el medio que lo rodea.

De acuerdo a Enrique Chaux y su equipo de investigadores algunas competencias cognitivas son: 1). Toma de perspectiva, 2). Interpretación de intenciones, 3). Generación creativa de opciones, 4). Generación creativa de opciones, 5). Metacognición y 6.) Pensamiento crítico (Estrada, 2012).

Categoría 3: competencias comunicativas:

“Son aquellas habilidades necesarias para establecer un diálogo constructivo con las otras personas. Por ejemplo, la capacidad para escuchar atentamente los argumentos ajenos y para comprenderlos, a pesar de no compartirlos. O la capacidad para poder expresar asertivamente, es decir, con claridad, firmeza y sin agresión, los propios puntos de vista⁵⁰. Las competencias comunicativas, permiten desarrollar las habilidades necesarias para poder establecer un diálogo constructivo con las otras personas.

También permite, establece relaciones interpersonales y equitativas por medio de la escucha y la ex-

² <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/home/1592/article-96635.html>

presión por medio de lengua, pintura, danza, etc. Mediante esta competencia los niños pueden expresar sentimientos, pensamientos, ideas; es decir, pueden dar apropiaciones y aportes de acuerdo a sus conocimientos previos y a las experiencias significativas vivenciadas". (ESTRADA, 2012). Para Enrique Chaux y su equipo algunas competencias comunicativas son: 1). Saber escuchar, 2). Asertividad y 3). Argumentación.

Competencias integradoras: las competencias integradoras son aquellas competencias más amplias y abarcadoras que, en la práctica, articulan los conocimientos y las competencias cognitivas, emocionales o comunicativas (Chaux Enrique J. L., 2012).

Competencias ciudadanas y estrategias pedagógicas

Aulitas en Paz: se concentra en el ámbito de convivencia y paz:

Un aula en paz es un salón en el que se llevan a la práctica cotidiana las competencias ciudadanas y que posibilita un ambiente democrático y de participación en el cual se respeta y valora la diversidad. Por ejemplo, en el ambiente de un aula en paz los estudiantes no solo comprenden la importancia de escuchar y prestar atención a los demás, sino que también necesitan ponerlo en práctica para lograr mantener dicho ambiente. El ambiente que se genera en las aulas en paz colabora al desarrollo de los estudiantes como individuos autónomos, capaces de desenvolverse de manera positiva en la interacción social. Además, facilita y complementa la puesta en práctica de otras estrategias (p.e. aprendizaje cooperativo, proyectos, dilemas morales, etc.) que favorecen el desarrollo de las competencias ciudadanas (Enrique, 2013)

Dilemas Morales

Un dilema moral es una historia breve sobre un personaje que se enfrenta a una situación difícil y tiene que tomar una decisión sobre la mejor acción a seguir, en un dilema se presentan dos alternativas de acción opuestas, ambas alternativas tienen aspectos positivos y negativos tanto para el personaje que decide como para las otras personas involucradas en la situación (Enrique, 2013)

El artículo muestra los resultados obtenidos del uso de dilemas morales como estrategia didáctica en alumnos de preescolar a través de la impartición del curso "Cultura de la legalidad en mi Escuela" en jardines públicos en el estado de México³.

Juego de Roles

Tanto los niños como las niñas desde que están muy pequeños comienzan a imitar o repetir lo que hacen los adultos, los vehículos o las mascotas. Es responsabilidad de los padres, madres y educadores infantiles aprovechar estos comportamientos para estimular el desarrollo de sus competencias, no se puede pasar por alto, tampoco se debe ignorar ya que es una magnífica oportunidad para propiciar los mejores ambientes encaminadas al desarrollo de sus competencias. Si los adultos encargados de los niños y las niñas tienen presente que al representar personajes los pequeños están haciendo uso de su imaginación, su creatividad y entre más se les estimule, mayor será la capacidad de su pensamiento podrán contribuir en la formación de mejores personas y por ende mejores ciudadanos⁴.

Aprendizaje Cooperativo

"El enfoque de aprendizaje cooperativo es una estrategia pedagógica cuyo objetivo es promover el trabajo en grupo que facilite la interdependencia de metas y roles, de información y de la consecución de un objetivo final. Este aprendizaje conduce a una visión más integrada del aprendizaje y se desarrolla por medio de ejercicios concretos al combinar experiencias previas, con intereses, percepciones y con los conocimientos de los participantes". Las relaciones entre iguales pueden constituir para algu-

³ File:///C:/Users/MERCE/Downloads/112-342-1-PB%20(1).pdf

⁴ <http://www.abcdelbebe.com/el-juego-de-roles-favorece-la-imaginacion-estimula-la-creatividad-y-varios-aspectos-del-desarrollo>

nos niños y niñas las primeras relaciones en cuyo entorno tiene lugar aspectos como la socialización, la adquisición de competencias sociales, el control /o manejo de los impulsos agresivos, el reconocimiento de los puntos de vista de otros y el incremento de aspiraciones, e incluso el rendimiento académico.

En otras palabras, la misión del agente educativo socializador es incluir a todos los niños y las niñas en el trabajo educativo, independientemente de sus características y comportamientos (Ines, 2009).

Conclusiones

Sin lugar a dudas la Primera Infancia es la etapa crucial para el desarrollo de las competencias básicas del ser humano, por lo tanto la mayor oportunidad para sembrar la base de comportamientos Prosociales en los niños y las niñas.

Colombia es un contexto donde los niños y las niñas viven continuamente expuestos a patrones y modelos de violencia. Si no se trata a tiempo, se corre el riesgo de generar problemas sociales como la delincuencia entre otros.

Si el aula de clase, también se ha convertido en contexto de agresividad y violencia es necesario y urgente buscar alternativas que contrarresten dichas actitudes, que faciliten la resolución pacífica de conflictos y promuevan la convivencia y la paz en los niños preescolares.

Las acciones lúdicas como el trabajo cooperativo, los dilemas morales, el juego de roles, los rincones y aulitas en paz son un maravilloso recurso que permiten facilitar el desarrollo de las competencias, el fortalecimiento de los valores y el ejercicio de la ciudadanía.

No se puede hablar de competencias ciudadanas sin tener en cuenta las competencias básicas emocionales.

Recomendaciones

La primera infancia debe ser el objetivo primordial de la educación en nuestro país, porque invertir en la niñez, es ahorrar problemas sociales a futuro en una sociedad.

Los docentes, agentes educativos y cuidadores deben actualizarse en los temas de Primera infancia, es su responsabilidad, si se quiere contribuir en la promoción de la convivencia y la paz.

Es necesario un trabajo cogestionado y coordinado de la comunidad educativa. La responsabilidad de la primera infancia es de todos.

Es urgente que las instituciones educativas hagan propuestas para el trabajo con padres de familia. Solo así se podrán formar familias funcionales que prevengan violencia.

Bibliografía

Chaux, E. (2013). "Educación, convivencia y agresión escolar" Ministerio de Educación Nacional – Bogotá.

Chaux, E. Lleras, J. y Velazquez, A. (2012). "Competencias ciudadanas: de los estándares al aula" – Ministerio de Educación Nacional – Bogotá.

Ministerio de Educación NACIONAL. (2009). "Guía Operativa para la prestación del servicio de Atención Integral a la Primera Infancia" Bogotá.

Montoya, L. La lúdica como estrategia para el desarrollo de las competencias ciudadanas.

Torres, C. (2009). "Comportamientos Prosociales para la identificación y la prevención de la agresión

en la primera infancia”–Manual para agentes educativos socializadores, AES–ICBF–Banco Interamericano de Desarrollo – Bogotá.



Reflexionando la Educación

**Memorias de los Encuentros Nacionales e
Internacionales en Pedagogía Investigación y Cultura**



La Narrativa y el uso del Portafolio Estrategias de apoyo para la reflexión de la Práctica Pedagógica

Experiencia en la Universidad del Cauca Popayán –Cauca –Colombia

**Narrative and the use of the Portfolio
Support strategies for the reflection of Pedagogical Practice
Experience at the Universidad del Cauca
Popayán -Cauca -Colombia**

Dolores Cristina Montaña Arias

Docente –Investigadora Titular
Estudiante Doctorado en Educación U.S.B.-Cali
Universidad del Cauca –Popayán-Cauca
dmontano@unicauca.edu.co

Resumen

Reflexionar la práctica pedagógica, implica reconocer que el educador en formación, actúa en la práctica, desde conocimientos pedagógicos, disciplinares y axiológicos, que en ocasiones pueden o no ajustarse a la realidad social y cultural. La reflexión facilita ejercicios hermenéuticos para comprender las acciones realizadas en el aula de clases o en la Institución Educativa; procurando el análisis sobre lo que hizo, porque y para que lo hizo y desde luego cómo lo hizo se trata de pensarse y pensar los otros, Esta actividad estimula actividades de pensamiento que conllevan a externalizar lo que se piensa, es decir lo implícito. Para el logro de este propósito la narrativa se constituye en la estrategia que viabiliza aprehender las maneras como se elabora realmente el conocimiento y permite expresar el sentido y significado personal, sobre la actividad formativa. Además conecta mejor las prácticas de la enseñanza y, desde luego proporciona una información valiosa que contribuye al redireccionamiento y transformación de la práctica.

En consecuencia la reflexión mediante la narrativa, conlleva a cualificar la actividad formativa, ya que esta, es entendida “como una acción o efecto de formar o formarse que provoca en el individuo la aparición de algo que no existía antes, es develar aquello que está oculto y que de alguna manera requiere ser proyectado, es decir, otorgar a la condición de hombre aquello por lo que se es esencialmente humano” (Peñaloza M. 2001:314). El ejercicio narrativo debe ser realizado por escrito y organizado en el Portafolio de la práctica.

Palabras Claves: Narrativa, Reflexión, Práctica Pedagógica, Portafolio

Abstract

Reflecting the pedagogical practice, implies recognizing that the educator in training, acts in practice, from pedagogical, disciplinary and axiological knowledge, which sometimes may or may not adjust to the social and cultural reality. The reflection facilitates hermeneutical exercises to understand the actions carried out in the classroom or in the Educational Institution; trying to analyze what he did, why and what he did and of course how he did it is to think and think others, This activity stimulates thought activities that lead to externalize what is thought, that is, the implicit. For the achievement of

this purpose, the narrative is constituted in the strategy that makes it possible to apprehend the ways in which knowledge is really elaborated and allows to express the meaning and personal meaning of the formative activity. It also better connects teaching practices and, of course, provides valuable information that contributes to redirecting and transforming the practice.

Consequently, the reflection through the narrative leads to qualifying the formative activity, since it is understood "as an action or effect of forming or forming that causes in the individual the appearance of something that did not exist before, is to reveal what is hidden and that in some way requires to be projected, that is, to grant to the condition of man that for which one is essentially human "(Peñaloza M. 2001: 314). The narrative exercise must be done in writing and organized in the Portfolio of the practice.

Key words: Narrative, Reflection, Pedagogical Practice, Portfolio

Cupi2: Una didáctica para la programación de computadoras

Cupi2: A didactic for computer programming

Giovanni Albeiro Hernández Pantoja

Docente Investigador Grupo GISMAR, Universidad Mariana – San Juan de Pasto
gihernandez@umariana.edu.co

Iván Mauricio Argote Puetamán

Docente Investigador Grupo GISMAR, Universidad Mariana – San Juan de Pasto
iargote@umariana.edu.co

Robinsón Andrés Jiménez Toledo

Docente Investigador Grupo GISMAR, Universidad Mariana – San Juan de Pasto
rjimenez@umariana.edu.co

Resumen

El propósito principal de esta investigación fue analizar el impacto que ha tenido la aplicación de la didáctica de la programación de computadoras del proyecto Cupi2, en el programa de Ingeniería de Sistemas de la Universidad Mariana. Este trabajo se desarrolló bajo el paradigma cuantitativo, con un enfoque empírico-analítico de tipo descriptivo-propositivo. La población objeto de estudio fueron los egresados y estudiantes, de los cuales se seleccionó una muestra probabilística por medio de muestreo aleatorio estratificado. Como resultado, se estableció los elementos didácticos del proyecto Cupi2. Desde la perspectiva de los egresados y estudiantes, se identificó una transformación en el desempeño de los docentes, cuando se cambia a la didáctica del proyecto Cupi2. Existe un incremento en la pérdida del curso de programación de computadoras para la didáctica anterior al proyecto Cupi2. Los dos primeros semestres, cuando se implementó la didáctica del proyecto Cupi2, se aumenta la pérdida del curso de programación de computadoras; en los semestres siguientes, se reduce la pérdida del curso. La investigación permite concluir que la apropiación de la didáctica del proyecto Cupi2, por parte de los docentes, hace que se cambie el desarrollo metodológico de la programación de computadoras y se logra que los estudiantes participen de manera activa en el proceso de aprendizaje. Para la didáctica anterior al proyecto Cupi2, se presenta una tendencia a la pérdida del curso por los estudiantes. En la didáctica del proyecto Cupi2, se presenta una tendencia a la aprobación del curso, cuando los docentes logran apropiarla.

Palabras clave: Didáctica, Elemento Didáctico, Programación de Computadoras.

Abstract

The main purpose of this research was to analyze the impact has had the implementation of the Cupi2 project didactic in Systems Engineering program at the Mariana University. This work was developed under the quantitative paradigm, with an empirical-analytical focus of the descriptive-purposing kind. The study population was graduates and students, of which a probability sample was selected through stratified random sampling. As a result, was established the didactic elements of Cupi2 project. From the perspective of the graduates and students, was identified a change in the performance of teachers, when switching to the Cupi2 project didactic. There is an increase in the loss of computer programming course for the Cupi2 project didactic. The first two semesters, when implemented the Cupi2 project didactic, was increased the loss of computer programming course, in the coming semesters, was reduced the loss of the course. The investigation leads to the conclusion that there is a change the methodological development of the computer programming, when the teachers adapt the Cupi2 project didactic. This effect allows that students to participate actively in their learning process. For the didactic of the

structured programming, there is a tendency to loss of the course for the students. In Cupi2 project didactic, there is a tendency for approval of the course, when teachers achieve to adapt the didactic.

Key words: Computer Programming, Didactic, Didactic Element.

Introducción

El interés por analizar el impacto de la didáctica de la programación de computadoras del proyecto Cupi2, nace a partir de la reforma curricular realizada en el programa de Ingeniería de Sistemas de la Universidad Mariana de Pasto, departamento de Nariño ubicado en Colombia. Con acompañamiento y apoyo de la Universidad de los Andes, se adoptó como eje central del área de formación en Ingeniería de Software, la didáctica de la programación de computadoras del proyecto Cupi2 realizada por Villalobos, Casallas y Marcos (2005). La reforma curricular se puso en marcha a partir del segundo semestre del año 2009.

En este sentido, en esta investigación se ha querido identificar cuál ha sido el impacto generado por la utilización de la didáctica del proyecto Cupi2 dentro de los desafíos que presenta el proceso de formación en el programa de Ingeniería de Sistemas.

La programación de computadoras desde la aparición de la primera máquina capaz de computar, diseñada por Charles Babbage en los años de 1830 y 1840 (Sahuquillo Borrás, y otros, 1997), hasta los aportes hechos a la computación moderna por parte John Von Neumann y su equipo de trabajo (Louden, 2005), ha tenido diferentes sentidos y significados. En la actualidad, la Association for Computing Machinery y la IEEE Computer Society (Association for Computing Machinery, IEEE Computer Society, 2009) la consideran como un área de conocimiento donde confluyen conceptos y habilidades esenciales para la práctica de la programación independiente del paradigma. Los retos que plantea la didáctica de la programación de computadoras, han sido abordados desde diferentes enfoques. Un primer enfoque es el planteado por Kinnunen (2009), Timarán Pereira y otros (2009), Bennedsen (2008) y Ala-Mutka (2003), donde se analiza e interviene la metodología del proceso didáctico. Una segunda forma de abordar el problema es el planteado por Ferreira Szpiniak y Rojo (2006), donde se hace un análisis de los contenidos del primer curso con el fin de plantear alternativas para fortalecer las habilidades en los estudiantes. Finalmente, García y Rodríguez (2006), abordan el problema de la enseñanza y aprendizaje de la programación como un proceso con el propósito de comprenderlo y mejorarlo. Para esta investigación, se ha partido del sentido y significado que Villalobos y Casallas (2006) le dan a la programación de computadoras, consideran como una actividad cuyo objetivo es ayudar a resolver un problema, generalmente de otras disciplinas, construyendo una solución que utilizan como herramienta el computador. Esta solución requiere de la elaboración de un programa de computadora que resuelva el problema.

Por otra parte, la didáctica desde su construcción etimológica, se ha venido enriqueciendo a través de la historia de la educación, involucrando nuevos elementos, que le dan un sentido y significado más abstracto y poco reduccionista (Díaz Alcaraz, 2002). Históricamente y a pesar de las contribuciones hechas por los griegos y otros autores como San Agustín y Santo Tomás de Aquino en la edad media, a quien se le atribuye el término de padre de la didáctica es a Juan Amos Comenio, quien en 1657 publica la didáctica magna (Calderón Herrera, 2005). La didáctica como ciencia investiga, experimenta y construye teorías sobre la enseñanza, entendida como el quehacer del docente en el aula, con el propósito de alcanzar unos objetivos concretos y tiene como base la visión del tipo de hombre que pretende la educación (Picado Godínez, 2006). No obstante, se la concibe como un arte, ya que es capaz de establecer normas, desde la creatividad y creencias docentes, en un contexto complejo donde se ejerce; pero basándose en datos científicos y empíricos de la educación (Díaz Alcaraz, 2002). La acepción de didáctica que se adopta para esta investigación, es la planteada por Medina Rivilla y Salvador Mata (2009), quienes la conciben como un proceso perfectible e inacabado, que se construye día a día, desde la reflexión-acción, y se enfoca a generar caminos que dan respuesta a los cuestionamientos fundamentales planteados como disciplina.

Teniendo en cuenta el camino teórico que fundamentan la didáctica y la programación de computadoras, se planteó como propósito principal de esta investigación analizar el impacto que ha tenido la

aplicación de la didáctica de la programación de computadoras del proyecto Cupi2 en el programa de Ingeniería de Sistemas de la Universidad Mariana. Para alcanzar este fin en una primer etapa se identificó los elementos didácticos del proyecto CUPi2 como referente para la enseñanza de la programación de computadores. Posteriormente se realizó una descripción de las percepciones que tienen los egresados y estudiantes que han desarrollado el primer curso de programación de computadores, sobre el desempeño didáctico del docente. Finalmente, se efectuó una descripción de la relación existente entre los resultados del desempeño académico de los estudiantes del primer curso de programación de computadores y las tendencias didácticas utilizadas por los docentes en el periodo comprendido entre los años 2007 y 2011.

Este documento comienza con la presentación de la metodología donde se explica la forma en que se desarrolla la investigación. Posteriormente, se muestran los resultados obtenidos, después se hace una discusión acerca de algunas consideraciones y reflexiones frente a los resultados obtenidos y finalmente se presentan las conclusiones.

Metodología

Esta investigación, se realizó bajo el paradigma cuantitativo, con un enfoque empírico-analítico de tipo descriptivo-propositivo. La población objeto de estudio fueron los egresados y estudiantes del programa de Ingeniería de Sistemas de la Universidad Mariana. La muestra con la cual se trabajó, se seleccionó de manera probabilística por medio de muestreo aleatorio estratificado, de la siguiente manera: 1.) Cuarenta (40) estudiantes entre el primer y quinto semestre y; 2.) Veinte (20) egresados. La técnica que se utilizó para la recolección de información fue la encuesta. Para el análisis de la información se utilizó como técnica la estadística descriptiva. Las variables analizadas fueron: los objetivos didácticos, los contenidos, la metodología del proceso didáctico y la evaluación.

Para describir la relación existente entre los resultados del desempeño académico de los estudiantes del primer curso de programación de computadores y las tendencias didácticas utilizadas por los docentes en el periodo comprendido desde los años 2007 al 2011, se tuvo como fuente de información la base de datos con las notas de los estudiantes del programa de Ingeniería de Sistemas desde el semestre A de 2007 hasta el semestre B de 2011. La técnica que se utilizó para la recolección de información fue la revisión documental. Para el análisis de la información, se utilizó como técnica la estadística descriptiva. El principal elemento de análisis de los datos recolectados fue identificar el comportamiento del desempeño didáctico de los estudiantes, a partir de las notas obtenidas en el primer curso de programación de computadoras, en relación con las dos tendencias didácticas utilizadas en el programa. La primera tendencia corresponde a la didáctica de la programación estructurada desarrollada desde el primer semestre de 2007 hasta el primer semestre de 2009. La segunda tendencia corresponde a la didáctica del proyecto Cupi2, desarrollada desde el segundo semestre de 2009 hasta el segundo semestre de 2011.

Resultados y discusión

El proyecto Cupi2 se realizó a partir del año 2004, por el departamento de Ingeniería de Sistemas y Computación de la Universidad de los Andes de Bogotá – Colombia. El propósito de este proyecto fue buscar nuevas maneras de enseñar-aprender a programar computadoras, como respuesta a las diferentes problemáticas que se asocian a este proceso complejo. Cupi2 se desarrolló como un proyecto multidisciplinario cuyos resultados permitieron definir una didáctica específica para la programación de computadoras. Esta didáctica fue adoptada y asumida por los docentes que trabajan el área de construcción de software en el programa de Ingeniería de Sistemas de la Universidad Mariana, desde el segundo semestre del año 2009. Para la planeación del proceso didáctico, se encontró que la planificación en la didáctica de la programación de computadoras Cupi2, se concibe como un marco que les permite a los docentes organizar su labor (García, 2009), y conforma la base que fundamenta el modelo pedagógico de la didáctica específica como lo plantea Medina Rivilla y Salvador Mata (2009). Los elementos teóricos que componen este modelo son: (a.) El aprendizaje activo que tiene como eje principal al estudiante y el docente tiene como reto definirle escenarios, (b.) El aprendizaje basado en problemas para plantear retos del mundo real que permitan al estudiante generar habilidades para la solución de problemas, (c.) El aprendizaje incremental en el que la programación, se divide en niveles

donde se aplican las habilidades generadas, y (d.) El aprendizaje basado en ejemplos donde el estudiante accede a ejercicios de buenas prácticas que permiten perfeccionar las habilidades generadas.

La programación de aula, se despliega desde los objetivos de formación planteados para un nivel de aprendizaje. Estos propósitos educativos, se alcanzan mediante la programación previa de las actividades que serán trabajadas en un contexto, de manera sistemática (Atúnez, Imbernón, del Carmen, Parcerisa, & Zabala, 2008). Los objetivos se dividen en conocimientos y habilidades. Estas competencias que corresponden a las dimensiones conceptual y aptitudinal planteada por Tobón y otros (2006), que se busca desarrollar en el estudiante, se alcanzan a partir un problema formulado en el ejercicio para el nivel. Así mismo, se cuenta con recursos para desarrollar las competencias. Finalmente, la propuesta de evaluación se realiza a partir del ejercicio de nivel. Como se despliega la programación de aula en la didáctica del proyecto Cupi2, se puede decir que esta en concordancia con lo que plantea Medina Rivilla y Salvador Mata (2009), al conceptualizar que es la forma de volver operativa la planificación por parte del docente, y que debe constar de los elementos del proceso didáctico, como son los objetivos, los contenidos, la metodología y la evaluación.

Los objetivos didácticos están referidos al desarrollo de competencias en el estudiante. Las competencias conciernen a las habilidades básicas que debe poseer un profesional en ingeniería, en los ejes de la construcción de software (Villalobos, Casallas, & Marcos, 2005). En este sentido, la concepción se orienta a que los objetivos didácticos son considerados como los aprendizajes fundamentales (Marco Stiefel, 2008), para todo profesional en Ingeniería de Sistemas (Villalobos & Casallas, 2006) y que los estudiantes adquieren y desarrollan durante el despliegue del proceso didáctico (Medina Rivilla & Salvador Mata, 2009). Sin embargo, en la didáctica del proyecto Cupi2, se logra identificar de las competencias, la dimensión conceptual y aptitudinal, para solucionar problemas propios de la Ingeniería y no se establece competencias en las dimensiones afectivo-motivacional y conceptual como lo plantea Tobón y otros (2006).

Los contenidos, en la didáctica de la programación de computadoras Cupi2, se consideran los elementos necesarios para el desarrollo de competencias como conocimientos y habilidades en cada eje de la programación de computadoras. Por lo tanto, los contenidos corresponden a los instrumentos o formas culturales necesarias para el desarrollo de las competencias (Medina Rivilla & Salvador Mata, 2009), que deben ser asimiladas y apropiadas para la formación de los estudiantes de Ingeniería de Sistemas (Villalobos & Casallas, 2006). Si lo que se busca es desarrollar competencias, los contenidos deben corresponder con las dimensiones conceptuales, aptitudinales, actitudinales y socio-afectivos de las competencias, planteados por Tobón y otros (2006). En este sentido, en la didáctica del proyecto Cupi2, se logró identificar contenidos para las dimensiones conceptuales y aptitudinales, dejando un vacío en los contenidos actitudinales y socio-afectivos.

Para la metodología se encontró que, en la didáctica de la programación de computadoras Cupi2, corresponde con las actividades que requiere tiempo de trabajo de tipo presencial e independiente, donde están presentes el ejercicio, el ejemplo, el entrenador para un nivel. Por lo tanto, esta concepción hace que la metodología se convierta en el eje central del proceso didáctico como lo afirma Parcerisa (Parcerisa, 2007), y corresponde a las decisiones relacionadas con las estrategias y recursos a utilizar que tienen influencia en la configuración del contexto de aprendizaje. En este sentido, el desarrollo de las actividades se apoya en recursos como libros, el depósito de ejercicios y ejemplos, entrenadores, tutoriales y hojas de trabajo disponibles en la comunidad virtual. Estas actividades y recursos permiten trazar un camino como lo plantea Medina Rivilla y Salvador Mata (2009), a través del cual se busca el desarrollo de las competencias.

La evaluación en la didáctica de la programación de computadoras Cupi2, tiene como propósito hacer aportes al objetivo del nivel desarrollado, valorar los resultados alcanzados y verificar el desarrollo de las competencias. En este sentido, Díaz-Barriga Arceo y Hernández Rojas (2002), consideran necesario hacer esta estimación cualitativa o cuantitativa de la importancia de las características del proceso didáctico. En cuanto al fin, los elementos y los momentos de la evaluación, en la didáctica del proyecto Cupi2 se tiene como eje fundamental el ejercicio del cual se hace una inspección, una prueba escrita y una práctica; al finalizar el nivel. Para este aspecto, la acepción de evaluación se presenta restringida al estudiante, como único elemento susceptible de ser evaluado en relación con los actores y los ob-

jetivos en correspondencia con los aspectos del proceso didáctico aptos para ser evaluados como lo plantean Avolio de Cols y Iacolutti (2006) y Medina Rivilla y Salvador Mata (2009).

A partir de las concepciones de la didáctica, se indaga en los egresados las percepciones que han tenido de la aplicación de la didáctica de la programación estructurada, anterior a la didáctica de proyecto Cupi2. Como parte de la descripción socio-demográfica, se encontró que el 70% de los egresados encuestados pertenecen al género masculino y el 30% al género femenino. El mayor porcentaje de egresados encuestados, se encuentran entre los 25 y 29 años con un 65%. La mayoría de los egresados encuestados, se graduaron antes del 2009 con un 35%, seguido por los graduados en el año 2011 con un 30%. El mayor porcentaje de egresados encuestados, se encuentran trabajando en un 65%. De los egresados que trabajan, el 46.2% se encuentran en la ciudad de Pasto, seguido por un 38.5% que se encuentran en Bogotá. El 92.3 trabajan en Colombia y un 7.7% trabajan fuera del país. Finalmente de los egresados encuestados, el 100% cursaron una sola vez el primer curso de programación de computadoras; lo que significa que ninguno lo reprobó.

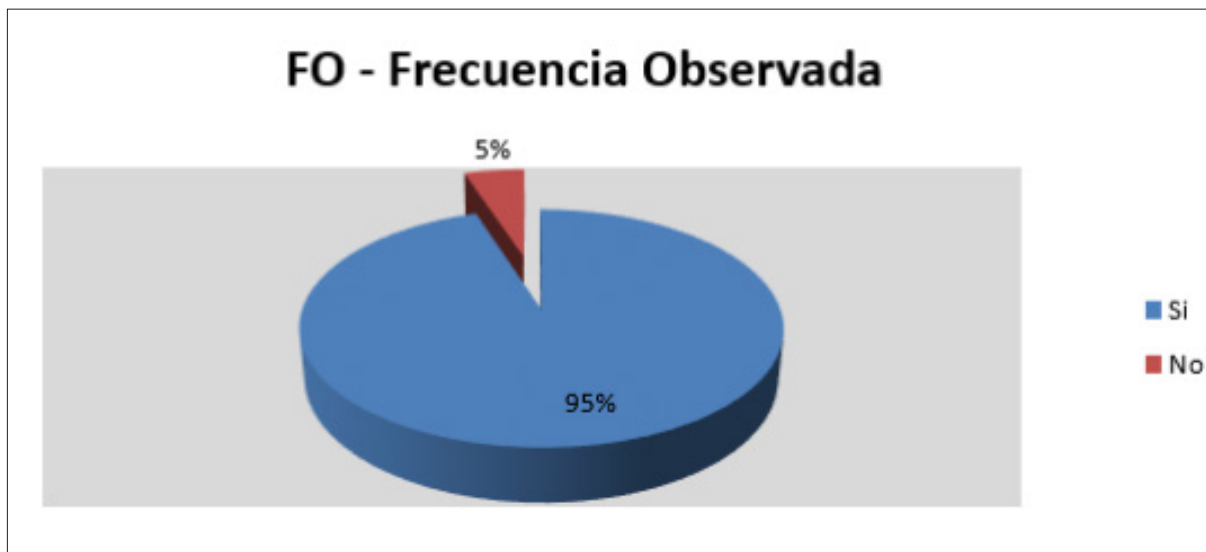


Figura 1. Conocimiento de los objetivos didácticos en la didáctica de la programación estructurada.
Fuente: esta investigación – 2013

Los egresados manifestaron, como se puede observar en la Figura 1, que conocen cuales son los objetivos didácticos del primer curso de programación de computadoras en un 95%, siendo evidentes las competencias que se querían desarrollar. De igual manera, los egresados consideran que el desarrollo de los contenidos fué en mayor medida bueno, continuando con excelente. Es importante destacar que un 35% de las valoraciones corresponden a los rangos de malo, regular y aceptable como se puede observar en la Figura 2. Al indagar por la justificación de la apreciación, los egresados en su mayoría manifestaron que los contenidos y las intenciones de los docentes eran desarrollar habilidades de programación durante el curso; y para algunos estudiantes el docente los motivó de manera especial a enfocarse por esta área de trabajo. Sin embargo, consideran que los docentes buscaban desarrollar habilidades en dos ejes: la algoritmia y la codificación, dejando de un lado la solución de problemas y procesos de software. Además, muestran que los docentes de manera predominante hacían que los estudiantes transcribieran código de ejercicios ya resueltos para posteriormente probar su funcionamiento y en varias ocasiones las actividades que desarrollaban no se asociaban con un contexto real.

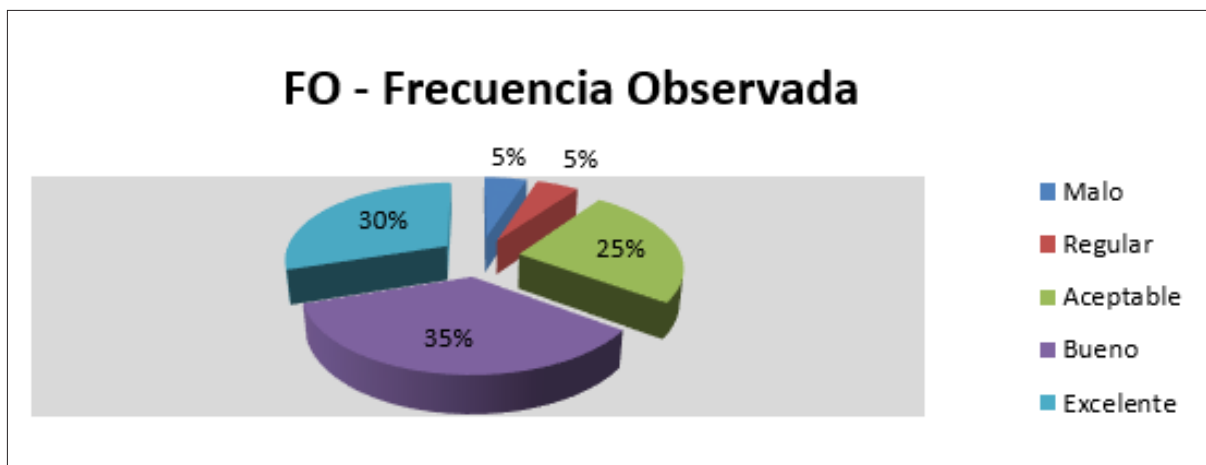


Figura 2. Desarrollo de los contenidos en la didáctica de la programación estructurada.

Fuente: esta investigación – 2013

Además, como se puede apreciar en la Figura 3, los egresados mostraron que la metodología fué desarrollada de manera excelente en un 38%, seguida de bueno con un 27%. Es de resaltar nuevamente que un 35% de las valoraciones corresponden a los rangos de malo, regular y aceptable. Al indagar por la justificación de las apreciaciones, los egresados de manera general manifestaron que las estrategias les permitieron desarrollar habilidades en relación con la lógica y la codificación. Los docentes desarrollaron las actividades metodológicas de manera tradicional. Generalmente no se apoyaban en otros recursos didácticos diferentes a los tradicionales para el proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, los docentes tendían a escribir el código en el tablero para que los estudiantes lo copiaran y ejecutaran. No existía innovación en los ejercicios. Sin embargo, se desarrollaban una gran cantidad de estos a nivel individual y en grupo.

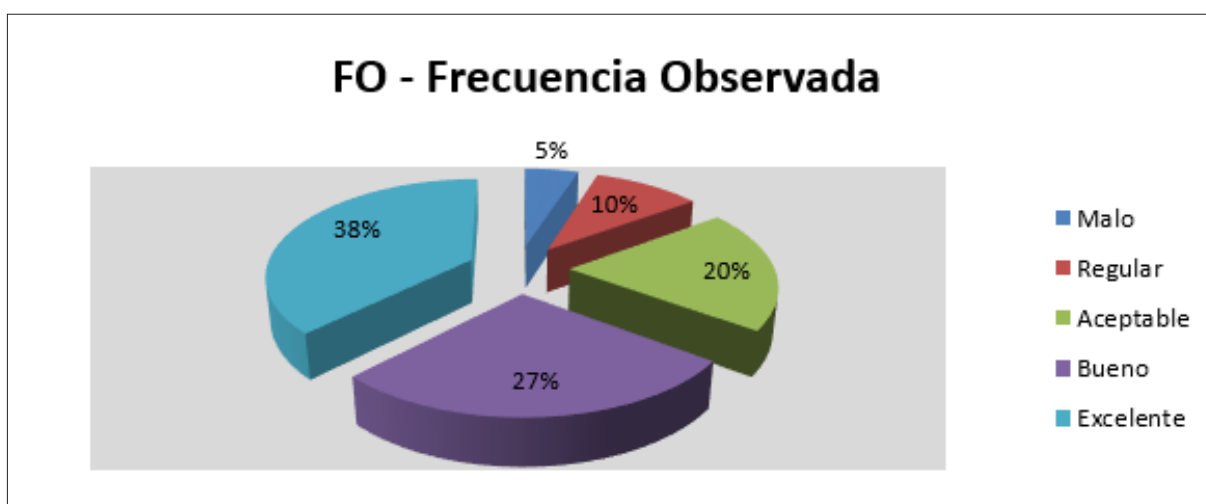


Figura 3. Desarrollo de la metodología en la didáctica de la programación estructurada.

Fuente: esta investigación – 2013

Así mismo, se pudo apreciar por parte de los egresados que la evaluación en un 55% fue realizada de forma sumativa, o sea con el único propósito de asignar una calificación. Sin embargo, el 45% piensa lo contrario. Por otra parte, los egresados consideran que la forma como se realizó la evaluación es excelente en un 36%, continuando con bueno en un 26%, como se puede observar en la Figura 4. Es importante resaltar que los egresados son consecuentes con la apreciación que los docentes asumen un enfoque sumativo para la evaluación, valorándola con un 38% para los rangos de malo, regular y aceptable.

Al indagar por la justificación de las apreciaciones, los egresados manifestaron en mayor medida que los docentes con la evaluación buscaban identificar el nivel de aprendizaje alcanzado. Sin embargo,

generalmente cuando se debía cumplir con el requisito de registrar notas, era el periodo en el que, de manera acelerada se aplicaba instrumentos de evaluación. Esta actividad hace que también predomine pero en menor medida la concepción de que el fin de la evaluación era cumplir con un requisito de la Universidad, sin importar si se habían alcanzado los objetivos propuestos.

Por otra parte, en mayor medida manifiestan los egresados que los docentes realizaban la evaluación de manera periódica generalmente al terminar cada temática, se retroalimentaba el proceso y con base en los resultados se realizaban actividades para reforzar lo aprendido o abordar los temas de una manera diferente. Sin embargo, para algunos egresados la evaluación solo se realizaba al finalizar cada periodo y si existía alguna dificultad o problema, simplemente se continuaba con los temas. Además, si las calificaciones de los estudiantes eran buenas, no se realizaba retroalimentación.

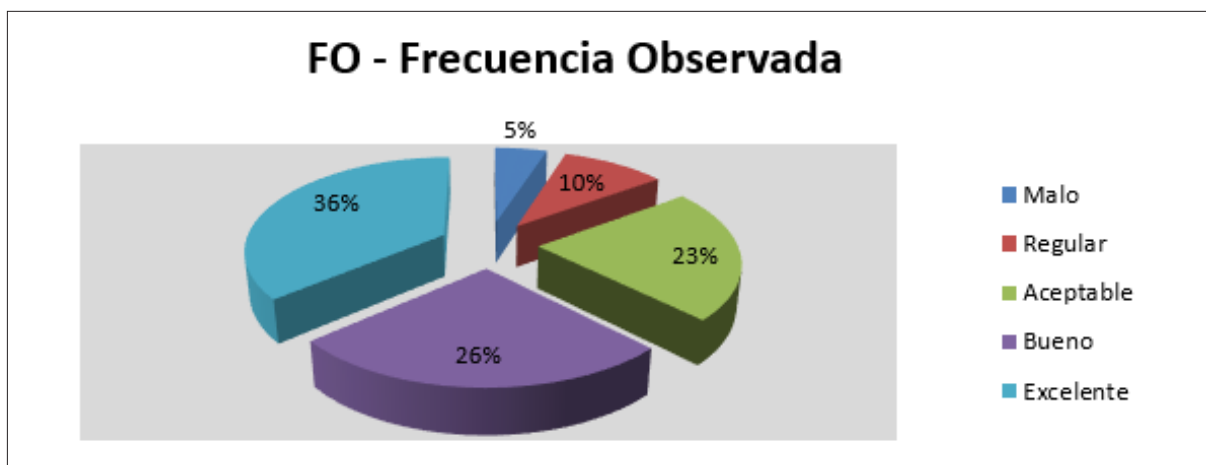


Figura 4. Desarrollo de la evaluación en la didáctica de la programación estructurada.

Fuente: esta investigación – 2013

Los estudiantes encuestados del programa de Ingeniería de Sistemas de la Universidad Mariana, que cursaron el primer curso de programación de computadoras con la didáctica del proyecto Cupi2, entre el semestre B de 2009 y el semestre B de 2011; el 80% pertenecen al género masculino y el 20% al género femenino. El mayor porcentaje de estudiantes encuestados se encuentran entre los 18 y 20 años con un 72.5% y el promedio de edad corresponde a 19 años. Así mismo, la mayoría de los estudiantes son del municipio de Pasto con un 70%, el 92.5% corresponde a estudiantes del departamento de Nariño y el 7.5% corresponde a estudiantes del departamento del Putumayo. Además, el 12.5% de los estudiantes encuestados cursaron el primer curso de programación de computadoras dos veces, lo que significa que el 87.5% lo aprobó cuando lo curso por primera vez.

Teniendo en cuenta las apreciaciones de los estudiantes, como se puede observar en la Figura 5, se identificó que conocen en un 97% las competencias que se busca desarrollar en el primer curso de programación de computadoras. De igual manera, los estudiantes consideran que se desarrollaron los contenidos en mayor medida de manera excelente, continuando con bueno. Es importante destacar que no existen valoraciones para los niveles regular y malo como se puede observar en la Figura 6. Al indagar por la justificación de la apreciación, los estudiantes de manera general manifestaron que los contenidos están alineados con las competencias que desarrollaron en el curso. Además, mencionan que se hace uso de recursos tecnológicos como una plataforma donde existen elementos que apoyan este propósito de manera sistemática e incremental mediante niveles de aprendizaje. Sin embargo, algunos estudiantes piensan que unos contenidos fueron abordados de manera muy rápida y requerían de un mayor nivel de apropiación de su parte, acompañado de una mayor explicación por parte del docente.

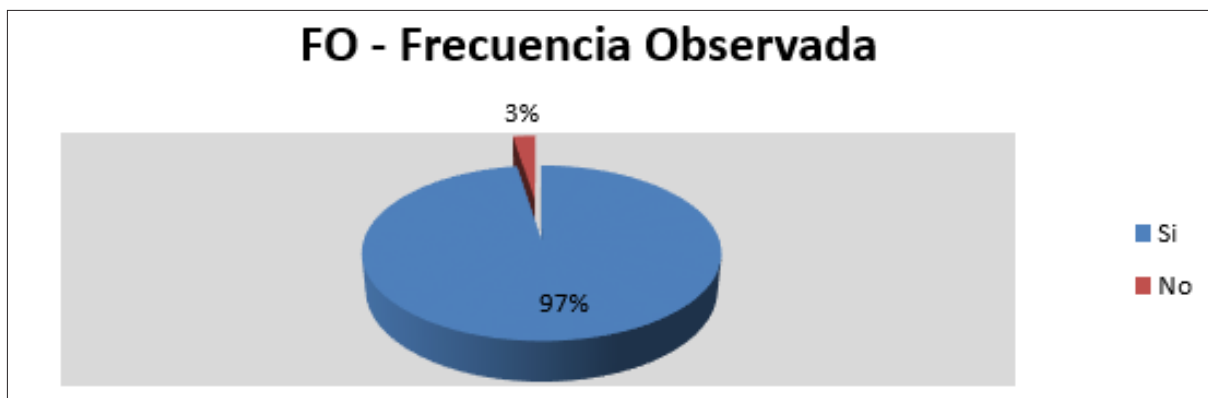


Figura 5. Conocimiento de los objetivos didácticos en la didáctica del proyecto Cupí2.
Fuente: esta investigación – 2013

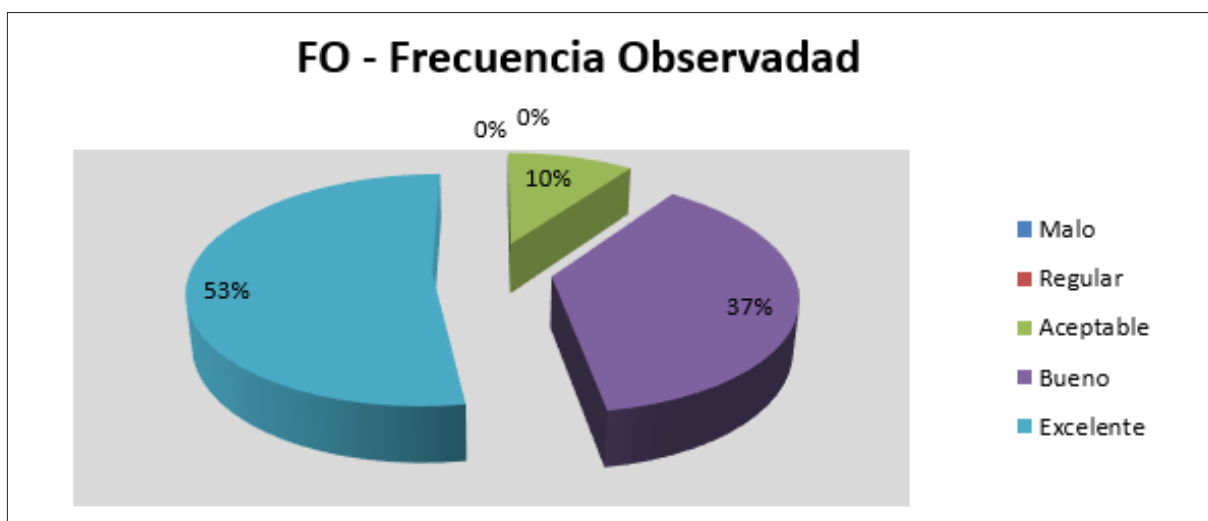


Figura 6. Desarrollo de los contenidos en la didáctica del proyecto Cupí2.
Fuente: esta investigación – 2013

Además, como se puede apreciar en la Figura 7, el desempeño docente en relación con la metodología es excelente con un 59%, seguida de bueno con un 26%. Es de resaltar que un 15% de las valoraciones corresponden a los rangos de malo, regular y aceptable, lo que permite identificar un punto susceptible de fortalecer.

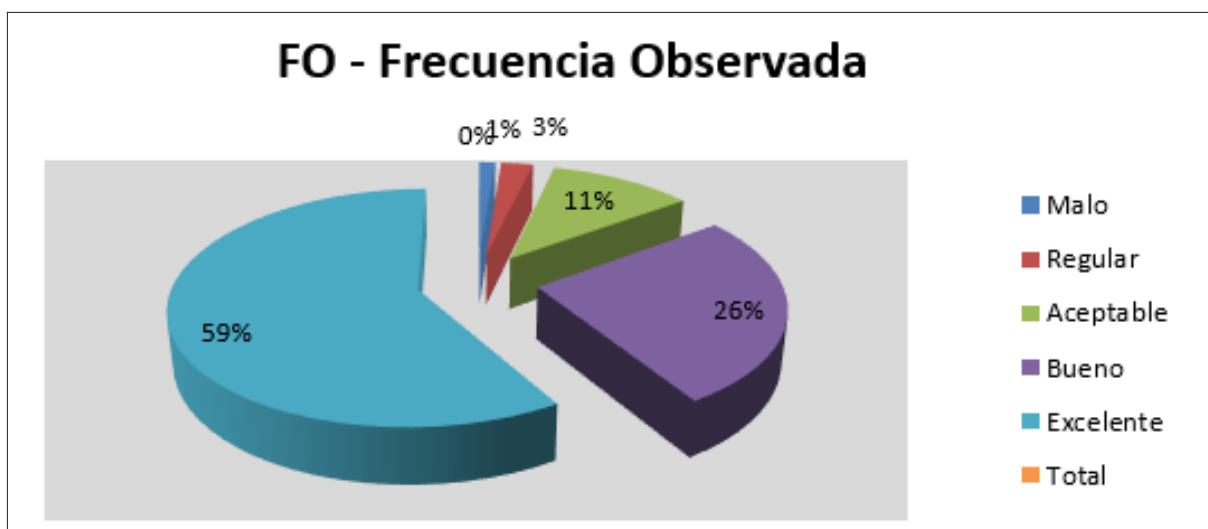


Figura 7. Desarrollo de la metodología en la didáctica del proyecto Cupí2.
Fuente: esta investigación – 2013

Al indagar por la justificación de las apreciaciones, los estudiantes de manera general manifestaron que las estrategias de enseñanza buscan que el estudiante aprenda a programar de una manera fácil, son variadas, donde se incluye recursos como diapositivas, mapas conceptuales, hojas de trabajo, un libro guía, casos de estudio y el ejercicio de nivel. La inclusión de estos recursos hizo que las clases sean más dinámicas, predomine la práctica y se motiven. No obstante, para algunos estudiantes el desarrollar una gran cantidad de actividades por su parte es una forma a la que no están acostumbrados y se les ha dificultado al inicio. Este cambio de paradigma hace que unos estudiantes manifiesten el deseo de mayor explicación por parte del docente.

Por otra parte, los estudiantes manifestaron que la evaluación tiene carácter formativo en 70% y existe un 30% que piensan que se realiza con el único propósito de asignar una calificación. Además, en mayor medida se pudo apreciar que el desarrollo de la evaluación en sus dimensiones es excelente, continuando con bueno, como se puede observar en la Figura 8.

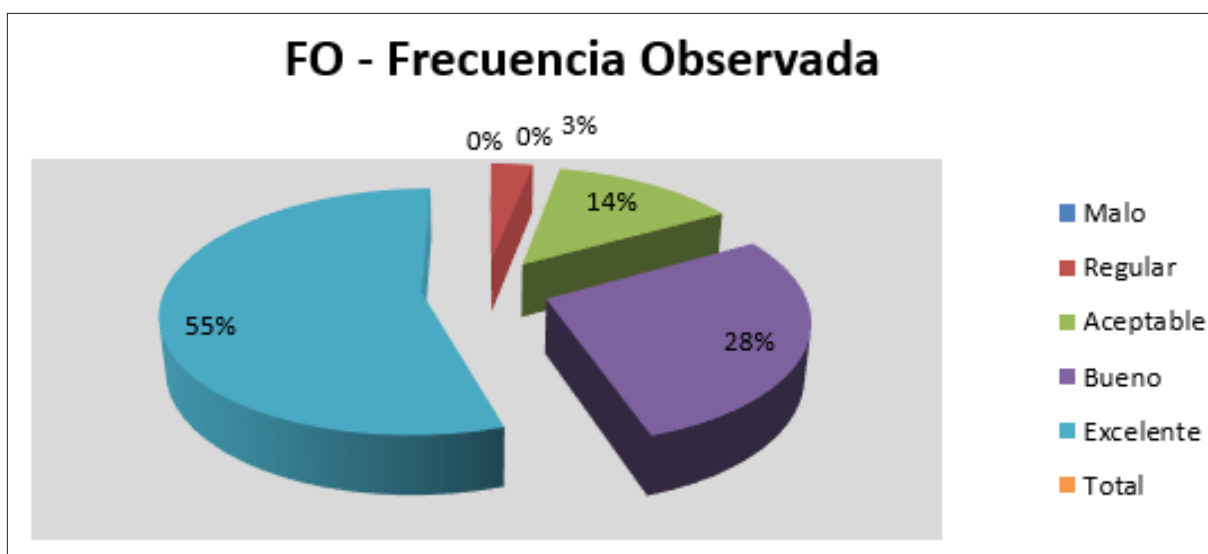


Figura 8. Desarrollo de la evaluación en la didáctica del proyecto Cupi2.

Fuente: esta investigación – 2013

Al indagar por la justificación de las apreciaciones, los estudiantes de manera general manifestaron que el propósito de la evaluación era identificar el nivel de aprendizaje alcanzado durante el curso y en cómo lo han logrado, pasando a un segundo plano la calificación. Además, creen que el docente busca que el estudiante profundice y avance de manera autónoma. Sin embargo, algunos estudiantes les gustaría que los docentes formen grupos de estudio de acuerdo con el nivel de aprendizaje alcanzado. Por otra parte, piensan a nivel general que la evaluación es periódica por cada nivel de aprendizaje, se utilizan varios instrumentos, como las hojas de trabajo, mapas conceptuales, participación en clase, exámenes y el ejercicio de nivel. Así mismo, a nivel general los estudiantes creen que la retroalimentación de la evaluación les permitió resolver las dudas o inquietudes, identificar problemas o dificultades en las tareas realizadas y posteriormente les permitió corregirlas. Sin embargo, algunos estudiantes establecen que sería importante desarrollar un proceso de autoevaluación, para que ellos puedan retroalimentar su propio proceso de aprendizaje. Además, los estudiantes manifiestan a nivel general que existe una constante intención de los docentes en lograr que los estudiantes comprendan los temas y la evaluación les permite retomar temas que ellos no han comprendido, profundizarlos y adoptar nuevas formas de desarrollarlos. No obstante, algunos estudiantes piensan que estos cambios en la enseñanza del curso, no se evidenciaron de forma inmediata, sino que requirió de un determinado tiempo para que se efectuaran.

El análisis de los datos de los desempeños académicos de los estudiantes en el primer curso de programación de computadoras, se dividió de acuerdo a las didácticas utilizadas. Se hace necesario aclarar que el curso se aprueba con una nota superior o igual a tres cinco (3.5).

Para la didáctica de la programación estructurada, en el periodo comprendido entre semestre A del 2007 y el semestre A del 2009, se obtuvieron 156 notas que corresponden a la valoración del desem-

peño académico de los estudiantes. La mayoría de los desempeños académicos de los estudiantes, se encuentran en los rangos de 3,5 a 4 y 4 a 5 con 112 estudiantes, que corresponde al 71.8 %, como se puede observar en la Figura 9. Para esta didáctica, se pudo identificar que cuarenta y cuatro (44) estudiantes perdieron la materia que corresponde al 28.2 %.

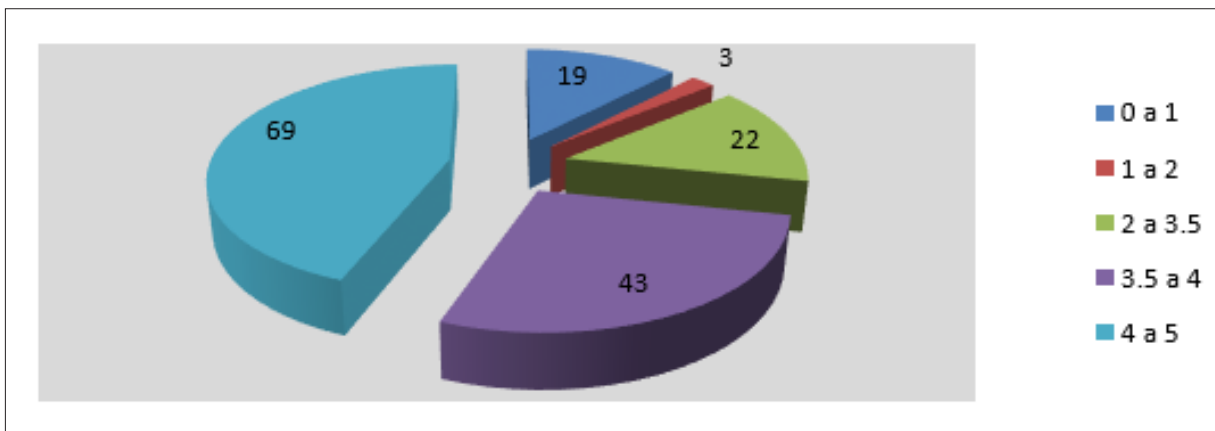


Figura 9. Desempeño de los estudiantes en la didáctica de la programación estructurada.
Fuente: esta investigación – 2013

Por otra parte, se encontró que, de acuerdo con la Figura 10, que existe un comportamiento que tiende al crecimiento de los estudiantes que pierden el primer curso de programación de computadoras, en relación con el número de estudiantes que realizan el curso.

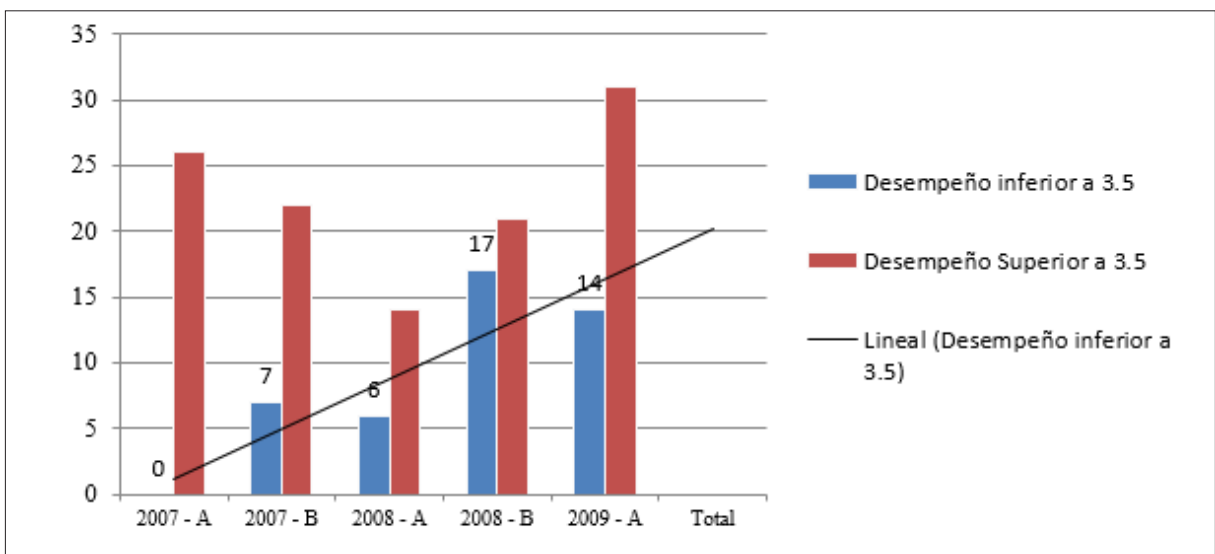


Figura 10. Tendencia del desempeño académico en la didáctica de la programación estructurada.
Fuente: Esta investigación - 2013.

Para la didáctica de la programación estructurada, en el periodo comprendido entre los semestres A de 2007 al A de 2009, se presenta una media en la nota de 3,45, lo que significa que en promedio en esta didáctica los estudiantes no aprueban el primer curso de programación de computadoras. Sin embargo, la mediana presenta un valor de 3.9, lo que indica que sin tener en cuenta los valores extremos, a nivel general los estudiantes aprueban el curso.

Por otra parte, la nota que más se repite es 0 de acuerdo con la moda, lo que indica que el evento que más se presenta es no haber terminado o haberse retirado del primer curso de programación de computadoras. Además, la desviación estándar representa una tendencia a alejarse del promedio de la distribución en 1.43 y el coeficiente de asimetría es -1.56, lo que indica que existe una asimétrica negativa ya que la mayoría de los datos están a la derecha de la proyección de la media.

Para la didáctica del proyecto Cupi2, en el periodo comprendido entre el semestre B del 2009 y el semestre B del 2011, se obtuvieron 126 notas que corresponden a la valoración del desempeño académico de los estudiantes. Para esta didáctica, la mayoría de los desempeños académicos de los estudiantes se encuentran en los rangos de 3,5 a 4 y 4 a 5 con 85 estudiantes que corresponde al 67.5 %, como se observa en la Figura 11. Además, se pudo identificar que cuarenta y un (41) estudiantes pierden la materia que corresponde al 32.5 %.

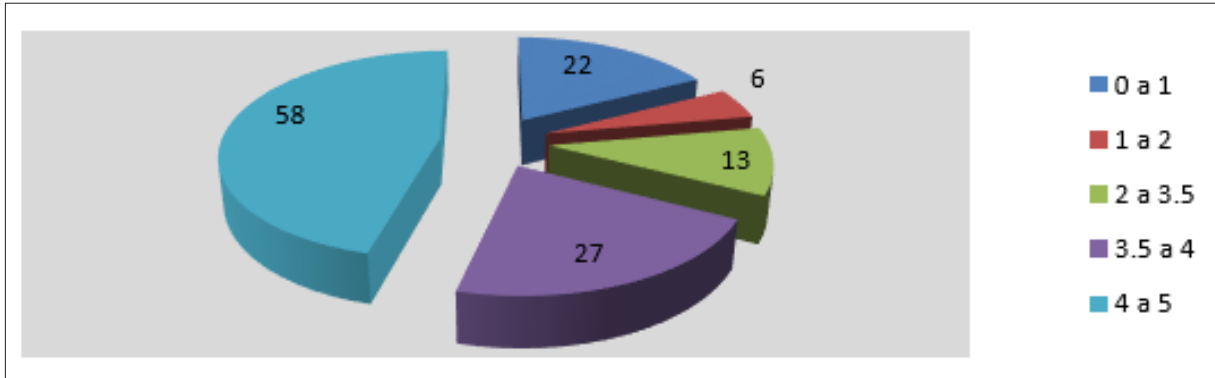


Figura 11. Desempeño de los estudiantes en la didáctica del proyecto Cupi2.

Fuente: esta investigación – 2013

A través del análisis de las frecuencias, se identificó que los dos primeros semestre comprendidos por el semestre B de 2009 y semestre A de 2010, donde se inicio con la adopción de la didáctica del proyecto Cupi2, se presentó un incremento en la pérdida de la materia con un total de 37 estudiantes que corresponde al 90.2% del total de estudiantes que perdieron la materia para el periodo comprendido entre el semestre B de 2009 y el semestre B de 2011. La presencia de este fenómeno puede obedecer a los cambios que se presentaron en la adopción y contextualización del nuevo proceso didáctico de la programación de computadoras.

Por otra parte, se pudo observar de acuerdo con la Figura 12, que conforme avanza el nivel de apropiación y contextualización de la didáctica del proyecto Cupi2, a partir del semestre B de 2010 el número de estudiantes que pierden la materia decrece. Así mismo, se identificó que la aprobación del curso tiene una tendencia incremental en relación con el número de estudiantes que realizan el curso por cada periodo.

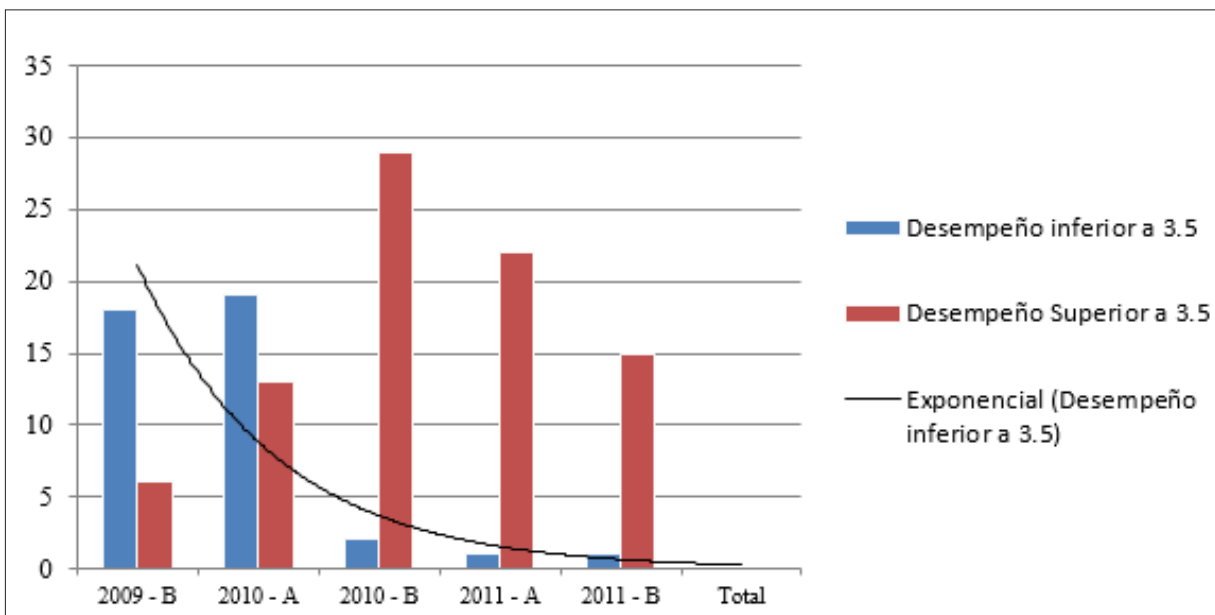


Figura 12. Tendencia del desempeño académico en la didáctica del proyecto Cupi2.

Fuente: Esta investigación - 2013.

Para la didáctica del proyecto Cupi2, en el periodo comprendido entre los semestres B de 2009 al B de 2011, se presentó una media en la nota de 3,25, lo que significa que en promedio en esta didáctica los estudiantes no aprueban el primer curso de programación de computadoras. Sin embargo, la mediana presenta un valor de 3.9, lo que indica que sin tener en cuenta los valores extremos, a nivel general los estudiantes aprueban el curso.

Por otra parte, la nota que más se repite es 0 como lo presenta la moda, lo que indica que el evento que más se presenta es no haber terminado o haberse retirado del primer curso de programación de computadoras. Además, la desviación estándar representa una tendencia a alejarse del promedio de la distribución en 1.66 decimas y el coeficiente de asimetría es -1, lo que indica que existe una asimétrica negativa ya que la mayoría de los datos están a la derecha de la proyección de la media.

Al contrastar los resultados obtenidos en las dos didácticas, se encontró que los estudiantes reconocen en las dos didácticas cuales son los objetivos (las competencias) que se quería alcanzar. Para el desarrollo de los contenidos, se pasa de una apreciación de favorabilidad del 65% en la didáctica de la programación estructurada a un 100% en la didáctica del proyecto Cupi2, ya que los contenidos se encuentran alineados con las competencias y habilidades no únicamente en la algoritmia y la codificación, sino en la solución de problemas y procesos de software. Además, se cambia de la actividad predominante, en la didáctica de la programación estructurada, de transcribir código en el tablero de problemas descontextualizados de la realidad, a hacer uso de recursos didácticos como hojas de trabajo, laboratorios, el ejercicio de nivel basado en un problema real y entrenadores que se encuentran disponibles a través de una plataforma tecnológica. Para el desarrollo de la metodología, se pasa de una apreciación de favorabilidad del 65% en la didáctica de la programación estructurada a un 85% en la didáctica del proyecto Cupi2. El desarrollo metodológico en la didáctica de la programación estructurada se orientaba en desarrollar habilidades en la algoritmia y la codificación. La didáctica del proyecto Cupi2, tiene definido el desarrollo de habilidades en los ejes conceptuales de modelaje y la solución de problemas, algoritmia, procesos de software, elementos estructuradores y arquitecturas, metodologías y técnicas de programación, la tecnología y programación; y las herramientas de programación (Villalobos y Casallas, 2006). Además, en la didáctica de la programación estructurada el docente realizaba el desarrollo de la metodología mediante el uso de recursos tradicionales, escribiendo el código en el tablero para que el estudiante lo copie y pruebe. Con la didáctica del proyecto Cupi2, las estrategias utilizadas en el desarrollo de la metodología hacen que se incluyan otros ejes conceptuales que se abordan en la programación de computadoras, las estrategias son variadas donde se incluye diapositivas, mapas conceptuales, hojas de trabajo, el libro guía, casos de estudio, laboratorios y el ejercicio de nivel. La inclusión de estos recursos hace que la clase se convierta en un espacio dinámico con mayor participación del estudiante, transformándolo en el actor principal de su proceso de aprendizaje. Finalmente, la evaluación en la didáctica de la programación estructurada, se realizaba con el único fin de asignar una nota en un 55%. En la didáctica del proyecto Cupi2, se cambia esta concepción a un 30%, lo que significa que los estudiantes creen que la evaluación tiene un carácter formativo en un 70%. No obstante, en las dos didácticas el único actor susceptible de ser evaluado es el estudiante y la única manera de evaluar es la heteroevaluación o evaluación que hace el docente.

En el comportamiento de los datos para las didácticas de la programación estructurada y el proyecto cupi2, se pudo identificar que se presenta una tendencia a la pérdida del primer curso de programación de computadores, por lo estudiantes desde el periodo B de 2008 al periodo A de 2010. En la didáctica de la programación estructurada, se observó que existe una tendencia a la pérdida de la materia. En la didáctica del proyecto Cupi2, a partir del periodo B de 2010, se pudo observar que se presenta una tendencia al decrecimiento del número de estudiantes que pierden el primer curso, y por consiguiente a incrementar el número de estudiantes que lo aprueban.

De acuerdo con la información generada mediante las medidas de tendencia central, se pudo identificar que en la didáctica de la programación estructurada se tiene una media de 3.45, muy próxima al

valor de aprobación del curso que corresponde a 3.5; mientras que en la didáctica del proyecto Cupi2 la media corresponde a 3.25. A pesar de que existe una diferencia de 0.2 en la media, a nivel general y de acuerdo con el promedio, los estudiantes que han cursado el primer curso de programación de computadoras desde el periodo A de 2007 hasta el periodo B de 2011 no lo aprueban. No obstante, sin tener en cuenta los valores extremos, a nivel general los estudiantes aprueban el curso, ya que la mediana en las dos didácticas es 3.9.

Por otra parte, en las dos didácticas la nota que más se repite es 0 como lo presenta la moda, con un total de 34 estudiantes, que corresponde al 12% del total de la población. Esto indica que el evento que más se presenta es no haber terminado o haberse retirado del primer curso de programación de computadoras.

En cuanto a las medidas que indican la mayor o menor concentración de los datos con respecto a las medidas de tendencia central, en la didáctica de la programación estructurada existe un menor valor en la tendencia a alejarse del promedio de la distribución con 1.43, mientras que en la didáctica del proyecto Cupi2 es de 1.66. Así mismo, el coeficiente de asimetría en las dos didácticas es negativo, lo que indica que la mayoría de los datos están a la derecha de la proyección de la media.

Conclusiones

La contextualización y apropiación de la didáctica del proyecto Cupi2 permitió que los docentes cambien las prácticas tradicionales en el desarrollo de la metodología del proceso didáctico, ya que la didáctica de la programación estructurada se apoya en recursos didácticos tradicionales y tiene como base el ejercicio resuelto, generalmente descontextualizado, donde el estudiante transcribe y verifica su funcionamiento

El desempeño didáctico de los docentes se fortalece al desarrollar la didáctica del proyecto Cupi2, ya que los estudiantes logran participar de manera activa en su proceso de aprendizaje, donde las clases son más dinámicas debido a que predominan las actividades prácticas que facilitan el aprendizaje.

El cambio de paradigma en la metodología del proceso didáctico planteado por la didáctica del proyecto Cupi2, involucrando a los estudiantes a participar de manera activa en su proceso de aprendizaje, hace que ellos reconozcan problemas y dificultades hasta cuando logran apropiarse la forma de trabajo.

Existe una tendencia a la pérdida del primer curso de programación de computadoras para la didáctica de la programación estructurada en el periodo donde fueron analizados los datos.

Cuando se inicia con la adopción de la didáctica del proyecto Cupi2, los cambios que plantea en relación con la didáctica de la programación estructurada, hacen que se incremente la pérdida del primer curso de programación de computadoras por parte de los estudiantes. Cuando se logra contextualizarla y apropiarla, se presenta una tendencia al decrecimiento del número de estudiantes que pierden el primer curso, y por consiguiente a incrementar el número de estudiantes que lo aprueban.

Bibliografía

Ala-Mutka, K. (2003). PROBLEMS IN LEARNING AND TEACHING PROGRAMMING: a literature study for developing visualizations in the Codewitz-Minerva project. En T. C.-M. project, Codewitz Needs Analysis (pág. 72). Codewitz Network 2001 - 2010, Tampere Polytechnic, University of Applied Sciences.

Association for Computing Machinery, IEEE Computer Society. (8 de Marzo de 2009). Computer Science Curriculum 2008: An Interim Revision of CS 2001. Recuperado el 2011 de Mayo de 12, de www.acm.org

- Atúnez, S., Imbernón, F., del Carmen, L. M., Parcerisa, A., & Zabala, A. (2008). *Del Proyecto Educativo a la Programación de Aula*. Barcelona: Imprimeix.
- Avolio de Cols, S., & Iacolutti, M. D. (2006). *Enseñar y evaluar en formación por competencias laborales: orientaciones conceptuales y metodológicas*. Buenos Aires: BID/FOMIN; CINTERFOR/OIT.
- Bennedsen, J. (2008). *Enseñanza y aprendizaje de la introducción a la programación*. Dinamarca: Universidad de Aarhus.
- Calderón Herrera, K. (2005). *LA DIDÁCTICA HOY, concepciones y aplicaciones*. San José, Costa Rica: EUNED.
- Díaz Alcaraz, F. (2002). *DIDÁCTICA Y CURRÍCULO: UN ENFOQUE CONSTRUCTIVISTA*. España: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Díaz-Barriga Arceo, F., & Hernández Rojas, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo, una interpretación constructivista*. México: McGraw Hill.
- Ferreira Szpiniak, A., & Rojo, G. A. (Diciembre de 2006). *Enseñanza de la programación*. *Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología - TE&ET*, 1(1), 1-8.
- García Mireles, G. A., & Rodríguez C., I. (2006). *Explorando el impacto del enfoque de procesos en el curso de programación de computadoras*. XXII Simposio Internacional de Computación en la Educación (págs. 1-7). México: Instituto Politécnico Nacional.
- García, C. (2009). *Pensamientos pedagógicos y toma de decisiones de los profesores en la planificación de la enseñanza*. Recuperado el 5 de Mayo de 2012, de <http://hdl.handle.net/10366/69254>
- Kinnunen, P. (2009). *CHALLENGES OF TEACHING AND STUDYING PROGRAMMING AT A UNIVERSITY OF TECHNOLOGY VIEWPOINTS OF STUDENTS, TEACHERS AND THE UNIVERSITY*. Helsinki: Helsinki University of Technology.
- Louden, K. C. (2005). *Lenguajes de programación, principios y prácticas*. México D.F., México: International Thompson Editores, S.A.
- Marco Stiefel, B. (2008). *COMPETENCIAS BÁSICAS, Hacia un nuevo paradigma educativo*. Madrid (España): NARCEA, S.A. DE EDICIONES.
- Medina Rivilla, A., & Salvador Mata, F. (2009). *Didáctica general*. Madrid (España): Pearson Educación.
- Parcerisa, A. (2007). *Didáctica en la Educación Social, enseñar y aprender fuera de la escuela*. Barcelona (España): Editorial Graó, de IRIF, S.L.
- Picado Godínez, F. M. (2006). *DIDÁCTICA GENERAL: Una perspectiva integradora*. San José, Costa Rica: EUNED.
- Sahuquillo Borrás, J., Hassan Mohamed, H., Lemus Zúñiga, L., Molero, J., Ors Carot, R., & Rodríguez Ballester, F. (1997). *Introducción a los computadores*. Valencia, España: Universidad Politécnica de Valencia.
- Timarán Pereira, R., Chaves Torres, A., Checa Mora, J. C., Colunge, C., Jiménez Toledo, J., & Ordoñez Erazo, H. (2009). *Un nuevo enfoque en la ENSEÑANZA de la programación*. San Juan de Pasto, Colombia: Editorial Universitaria Universidad de Nariño.
- Tobón, S., Sánchez, A., Carretero Díaz, M. A., & García Fraile, J. A. (2006). *Competencias, calidad y educación superior*. Bogotá D.C. (Colombia): Magisterio.

Villalobos, J., & Casallas, R. (2006). Fundamentos de programación, aprendizaje activo basado en casos. Bogotá, Colombia: Pearson Education.

Villalobos, J., Casallas, R., & Marcos, K. (2005). El Reto de Diseñar un Primer Curso de Programación de Computadores. XIII Congreso Iberoamericano de Educación Superior en Computación (pág. 12). Cali: Universidad de los Andes.



Reflexionando la Educación

**Memorias de los Encuentros Nacionales e
Internacionales en Pedagogía Investigación y Cultura**



Errores conceptuales en los docentes de Ciencias Naturales y Educación Ambiental de educación básica primaria de las normales superiores de Nariño y Putumayo

Conceptual errors in the teaching of natural sciences and environmental education basic education primary normal top of Nariño and Putumayo

Zulma Muñoz Burbano

Licenciada en química, Especialista en didáctica de la química, Magíster en Educación
Docente tiempo completo Universidad de Nariño. Investigadora Grupo GIDEP

Ruth Pantoja Burbano

Licenciada en Educación básica primaria con énfasis en ciencias naturales y educación ambiental,
Magister en Educación
Docente Universidad Mariana. Investigadora Grupo de Investigación FORMA

Resumen

La presente ponencia dará cuenta de un proyecto de investigación que se pretende desarrollar entre la Universidad de Nariño y la Universidad Mariana, denominado “Errores conceptuales en los docentes de ciencias naturales y educación ambiental de las Escuelas Normales Superiores de Nariño y Putumayo”, en donde se busca identificar los errores conceptuales que se presentan en los docentes de educación básica primaria, teniendo en cuenta que es el docente de ciencias naturales el responsable de desarrollar la reflexión teórico práctica en torno a la relación existente entre la ciencia erudita y la ciencia escolar, es necesario hacer claridad sobre la importancia del saber disciplinar que tiene el docente, el que deberá estar a la altura del reto asumido en la alfabetización de las ciencias, de lo contrario no tendrán validez las acciones pedagógicas emprendidas en pro de una transposición fructífera; aún cuando se conoce de la importancia de construir un conocimiento en ciencias naturales desde tempranas edades es prioritario, no solo porque son años de gran productividad cognoscitiva, sino porque hay una predisposición por el niño a aprender y descubrir, que mejor que aprovechar toda esta bonanza para cimentar las bases de una educación científica que responda a las necesidades del contexto. Por la naturaleza de la propuesta de investigación se trabajará desde el paradigma cualitativo y un enfoque hermenéutico, toda vez que se pretende comprender y profundizar en un hecho como es el del saber disciplinar de los docentes de ciencias naturales y educación ambiental y más específicamente el de los errores conceptuales que se pudieran presentar.

Palabras clave: Errores conceptuales, Ciencias Naturales, básica primaria.

This presentation will realize a research project to be developed between the University of Nariño and Mariana University, called “ Misconceptions in teaching natural science and environmental education in the Higher Normal Schools of Nariño and Putumayo ,” where seeks to identify the misconceptions that arise in teaching basic primary education, considering that is the teaching of science responsible for developing the theoretical and practical reflection about the relationship between scholarly science and school science, is necessary to make clear the importance of disciplinary knowledge that has the

teacher , who should be up to the challenge taken on literacy in science , otherwise not valid pedagogical actions towards a successful transposition; even when you know the importance of building a knowledge in natural sciences from an early age is a priority , not only because they are years of great cognitive productivity , but because there is a predisposition for the child to learn and discover , you better make the most of this bonanza to lay the foundation of a scientific education that meets the needs of the context . By the nature of the research proposal will work from the qualitative paradigm and a hermeneutic approach , since it is to understand and deepen an event such as the disciplinary knowledge of teachers of science and environmental education and more specifically the misconceptions that may arise.

Key words: Misconceptions, Natural Sciences, basic primary.

Introducción

A nivel de Colombia se ha venido intentando implementar estrategias para el logro de una alfabetización científica, aún cuando se conservan tendencias hacia empoderar a las matemáticas y la lengua materna en un estatus diferente al de las ciencias naturales, dejándolas en desventaja; este énfasis se hace especialmente en los primeros grados de educación básica primaria, lo cual puede permear las concepciones de los docentes que se ocuparan de estas áreas y menguar el trabajo en el área o incluso puede ocasionar que no se aborde de forma estructurada y procesual.

Hablar de un ciudadano científicamente alfabetizado, implica la integración del saber en ciencias y la intensión de usar dicho saber para la explicación de los fenómenos y la transformación social en un contexto humano y biológico. Por esta razón que se requiere formar docentes que desarrollen competencias tanto pedagógicas como disciplinares y favorezcan la enseñanza de las ciencias naturales y la educación ambiental; por tanto, se plantea el presente proyecto de investigación, cuyo se encamina a “Establecer los errores conceptuales y los posibles orígenes en los docentes del área de Ciencias Naturales y educación Ambiental de educación básica primaria de las Escuelas Normales de Nariño y Putumayo; para elaborar una propuesta que contenga acciones o lineamientos curriculares de formación profesional en el área que permitan atenuar el fenómeno estudiado”, buscando de esta manera identificar los errores conceptuales de los docentes, establecer su origen y formular una propuesta pedagógica que permita atenuarlos, lo que facilitará información sobre el saber disciplinar del docente y se evitará replicar estos errores de manera inconsciente en la enseñanza de las ciencias naturales, afianzando ideas alternativas de los estudiantes que con el tiempo se pueden convertir fácilmente en verdaderos obstáculos para el aprendizaje del futuro.

Desarrollo

La enseñanza de las ciencias naturales y la educación ambiental debe proyectarse a la formación de un ciudadano científicamente alfabetizado⁵ (Munoz Jurado, 2010) y hoy en día más allá de ser un reto es una necesidad, que se proyecta a la transformación de las realidades, pero que requiere de conjugar en los docentes tanto un profundo saber disciplinar como un excelente saber pedagógico.

El reto de la alfabetización científica conlleva una gran responsabilidad para los educadores, pues no se trata de que los estudiantes adquiera un cúmulo de contenidos inconexos, se proyecta a que la construcción del conocimiento impacte en el estudiante, en la forma como se desenvuelve en el mundo, como lo interpreta y cómo busca su transformación para el bien de él y de los demás, constituyendo un enseñanza significativa⁶, en este sentido el docente deberá adquirir herramientas que le permitan desempeñar su labor de una forma propositiva e innovadora.

En este orden de ideas, la actividad pedagógica de los docentes involucra dos grandes esferas, una de ellas es el saber pedagógico, en el que se conjugan metodologías, acciones, métodos, estrategias entre

⁵ Ciudadano científicamente alfabetizado, conjuga la integración del saber en ciencias y la intensión de usar dicho saber para la explicación de los fenómenos y la transformación social en un contexto humano y biológico.

⁶ Mercé Izquierdo y Agustín Aduris (2002) la definen como aquella que permite actuar, reflexionar y hablar sobre el mundo.

otros, a fin de que el estudiante construya su conocimiento; el otro campo es el saber disciplinar que será la base sobre la cual se articulan las estrategias metodológicas.

Este saber disciplinar, haciendo referencia específicamente a las ciencias naturales, se debe desarrollar en el aula mediante la transposición didáctica como una reflexión teórica -práctica en torno a la relación existente entre la ciencia erudita y la ciencia escolar (Aduriz Izquierdo 2002), de esta manera es necesario hacer claridad sobre la importancia que reviste el papel del docente, pues es a través de la transposición didáctica como el estudiante se acerca al cuerpo mismo de la ciencia.

En este sentido el saber disciplinar del docente deberá estar a la altura del reto asumido en la alfabetización en ciencias, de lo contrario no tendrán validez las acciones pedagógicas emprendidas en pro de una transposición fructífera. Un punto fundamental a tener en cuenta son los errores conceptuales que se pudieran presentar en los mismos profesores y que no solo se trata de identificarlos, sino más bien establecer su origen y las consecuencias que a estos le subyacen. Por tanto, es necesario preguntarse si los docentes responsables del área de las ciencias naturales están preparados y suficientemente fundamentados para asumir el reto de la alfabetización científica.

Para abordar esta problemática, se formula el siguiente problema de investigación ¿Cuáles son los errores conceptuales y los posibles orígenes presentes en los docentes de educación básica primaria del área de Ciencias Naturales y Educación Ambiental, de las Escuelas Normales de Nariño y Putumayo y qué lineamientos pedagógicos se pueden establecer para abordar la didáctica de los docentes del área, que atenúen los errores conceptuales cometidos por ellos?. Con este trabajo se busca alcanzar los siguientes objetivos:

Objetivo general:

Establecer los errores conceptuales y los posibles orígenes en los docentes del área de Ciencias Naturales y educación Ambiental de educación básica primaria de las Escuelas Normales de Nariño y Putumayo; para elaborar una propuesta que contenga acciones o lineamientos curriculares de formación profesional en el área que permitan atenuar el fenómeno estudiado.

Objetivos Específicos:

Identificar los errores conceptuales que se presentan en los docentes de educación básica primaria de ciencias naturales y educación ambiental de las Escuelas Normales de Nariño y Putumayo.

Establecer el origen que tienen los errores conceptuales en los docentes de educación básica primaria de ciencias naturales y educación ambiental de las instituciones educativas objeto de estudio.

Formular una propuesta que contenga los lineamientos pedagógicos que permitan atenuar los errores conceptuales detectados en los docentes del área de ciencias naturales y educación ambiental.

Marco referencial

Revisando en la literatura, en cuanto a los trabajos de investigación que se han desarrollado similares al presente, se encontró a nivel regional el estudio realizado por el grupo de investigación GIDEP de la Facultad de Educación de la Universidad de Nariño, en el que se presenta investigativas en torno a la enseñanza de las ciencias naturales y la educación ambiental. En su proyecto “La Enseñanza de las Ciencias Naturales y la Educación Ambiental en las Instituciones Educativas Municipales del departamento de Nariño” (GIDEP 2011), en la que se conjugan diferentes saberes con el ánimo de lograr un análisis relacionado con el estado de la enseñanza en el área de las Ciencias Naturales y Educación ambiental, haciendo énfasis en las concepciones, que giran en torno al significado que le otorgan profesores y estudiantes ; los contenidos temáticos; el proceso didáctico y las formas de evaluación que se aplican en las instituciones educativas en esta área. Por otra parte, se retoma los aportes que hace

Valbuena (2007.), en su tesis doctoral, asume la complejidad tanto conceptual como contextual de la enseñanza, por tanto para el caso del Conocimiento Profesional del Profesor (CPP) resulta complicado identificar los componentes que lo integran y vislumbrar su estructura, sin embargo, y de acuerdo a la revisión que él hace se puede resumir en cuatro componentes:

El conocimiento disciplinar: que hace referencia al conocimiento que debe tener el docente de los contenidos en determinada área o disciplina.

El conocimiento pedagógico: es uno de los componentes más estudiados de todos los componentes del CPP, de acuerdo a autores como Grossman (1990), Carlsen (1999), y Magnusson, Krajcik y Borko (1999), considera como elementos constitutivos de este componente los siguientes aspectos: la gestión y organización de la clase, el currículum, las características del aprendizaje y del alumno, las metodologías de enseñanza, las técnicas didácticas, la estructura de las lecciones, las teorías del desarrollo humano, los procesos de planificación curricular, la evaluación, la Historia y Filosofía de la educación, los aspectos de la educación, las finalidades de la educación y sin olvidar las interrelaciones que se dan entre ellos.

El conocimiento del contexto: influye en el resto de componentes, pero especialmente en el CDC, ya que el conocimiento cotidiano está determinado por la relación del sujeto con los elementos contextuales a diferentes niveles (sociedad, cultura, familia, escuela, etc).

El conocimiento didáctico del contenido (CDC): finalmente este componente es el objeto de estudio de la investigación que se plantea y hace referencia al ¿qué?, ¿cómo? y ¿para qué? se enseña de una disciplina determinada; de esta manera, se propone trabajar con los estudiantes de séptimo semestre de Licenciatura en Educación básica con énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental en el seminario de “producción de textos y materiales didácticos para la enseñanza de las ciencias naturales y educación ambiental”.

En muchas de las instituciones educativas de hoy se pueden detectar errores a nivel conceptual relacionados a temas de tipo científico, esto puede surgir de los conocimientos adquiridos en la escuela que están bajo un sistema educativo de tipo memorístico y repetitivo, lo que conlleva de manera directa a caer en error tras error por años. Debido a esta problemática se hace necesaria una mirada al entorno educativo para de alguna manera reorganizar conceptos en docentes y así fomentar un aprendizaje significativo, válido para aplicarlo a la vida de cada estudiante según el contexto en el que cada uno de ellos se encuentre. De acuerdo a esta premisa se asumen los aportes tóricos de Daniel Gil Pérez (1987), quien señala que se ha puesto en evidencia la escasa efectividad de una enseñanza de las ciencias, incapaz de lograr la comprensión de conceptos fundamentales reiteradamente enseñados. Esto permite reflexionar acerca de que la labor docente como parte primordial de proceso enseñanza aprendizaje, debe en mayor medida apropiarse de conceptos a nivel científico, pero además estar en constante actualización para que así la transmisión de saberes y conocimientos se encuentre acorde a la actualidad en la que los estudiantes se desarrollan.

Se conoce que los errores conceptuales están presentes en todos los niveles educativos, pero es vital para la investigación realizar una mirada hacia el origen de esta problemática, lo que generará que se modifiquen y se replanteen. Es decir el docente es una influencia directa para el replanteamiento de la enseñanza de las ciencias y el aprendizaje se debe considerar un cambio conceptual (Posner, Strike, Hewson y Gertzog. 1982).

Para que se genere el cambio a nivel conceptual Posner (1982) a partir de las ideas de Toulmin (1972), identifica cuatro condiciones para que esto tenga lugar; en primera medida se hace necesaria la insatisfacción de los conceptos existentes, los que darán pie a explicaciones de las anomalías encontradas para abrir nuevas áreas de investigación y conocimiento partiendo de concepciones mínimas, pero bien establecidas. Esto se conoce como el replanteamiento del aprendizaje de las ciencias.

Como se menciona anteriormente es de vital importancia conocer las causas y el origen que están generando todos estos errores conceptuales, para así plantear soluciones con la finalidad de erradicar estos errores conceptuales. Una de las causas que propician estos errores de tipo conceptual son aquellos factores comunes que conforman una “conspiración cognitiva” que obstruyen el aprendizaje significativo de las ciencias: lo que los alumnos saben (ideas previas), saben hacer (estrategias de razonamiento), creen (concepciones epistemológicas) y creen que saben (metacognición) (Campanario y Otero, 2000).

Lo que se busca es desarrollar un proceso de construcción conceptual en la escuela, mediante la alfabetización científica, con el que se logrará un impacto importante a nivel de la ciencia y la tecnología, puesto que los docentes se apropiarán de conocimientos, habilidades y actitudes básicas respecto de la ciencia, la tecnología y sus relaciones con la sociedad, lo que les permitirá trabajar estos conceptos basados en realidades a sus estudiantes, para una aplicación práctica en la vida y en el contexto que les rodea.

Para Kemp (2002) el concepto de alfabetización científica, agrupa tres dimensiones:

Conceptual (compresión y conocimientos necesarios). Sus elementos más citados son: conceptos de ciencia y relaciones entre ciencia y sociedad.

Procedimental (procedimientos, procesos, habilidades y capacidades). Los rasgos que mencionan con más frecuencia son: obtención y uso de la información científica, aplicación de la ciencia en la vida cotidiana, utilización de la ciencia al público de manera comprensible.

Afectiva (emociones, actitudes, valores y disposición ante la alfabetización científica). Los elementos más rápidos son: aprecio a la ciencia e interés por la ciencia.

Para Daniel Gil y Amparo Vilchis (2006) la alfabetización científica se trata de una participación posible: “requiere, más que un nivel muy elevado de conocimientos, la aptitud para vincular un mínimo de conocimientos sobre la problemática, perfectamente accesibles, con planteamientos globales y consideraciones éticas que no exigen especialización alguna”, puesto que para esas decisiones “se necesitan enfoques que contemplen los problemas en una perspectiva más amplia, analizando sus posibles repercusiones a mediano y largo plazos”.

Hodson (1994) mantiene que las concepciones de los profesores sobre la ciencia se forman, generalmente de manera implícita, a partir de sus propias experiencias de aprendizaje escolar y universitario, reforzándose por las imágenes estereotipadas, míticas e interesadas de la ciencia y los científicos que a menudo se transmiten en los libros de texto y materiales curriculares (Meichtry, 1993), en mucha de la divulgación científica al uso que se propaga a través de los medios de comunicación de masas (Gordon, 1984) e impregna el lenguaje cotidiano y, en general, por la llamada educación informal (Acevedo, Vázquez, Manassero y Acevedo, 2002; Manassero, Vázquez y Acevedo, 2001b). De modo similar, Fourez (1994), que las llama “filosofías espontáneas de las ciencias”, sostiene que son inculcadas por el contexto cultural o por la formación científica recibida.

De esta forma es imprescindible comprender y entender que las concepciones que han adquirido los docentes a partir de todo su proceso de formación, se debe a las experiencias, del entorno social y cultural en el que han vivido y viven cotidianamente influenciado principalmente por los medios de comunicación e información; sin embargo estas concepciones no han sido orientadas o puestas a consideración adecuadamente por los responsables de la educación y formación de los futuros docentes. Por lo que trae consigo que ellos aun en el proceso de enseñanza no logren justificar y dar una explicación correcta y completa sobre los fenómenos o sucesos naturales del entorno, pues a la hora de dar claridad en cuanto a estos aspectos se quedan cortas las explicaciones para tratar de expresar y lograr transmitir un verdadero significado sobre el conocimiento y aspecto en cuestión.

De modo que sus concepciones sobre el tema influyen significativamente en su forma de enseñar ciencias y en las decisiones que toman en el aula (Brickhouse, 1990; Carrascosa, Fernández, Gil y Orozco, 1993; Guilbert y Meloche, 1993; Hodson, 1994; Porlán, 1994; Porlán y Martín del Pozo, 1996; Porlán y Rivero, 1998; Porlán, Rivero y Martín del Pozo, 1998).

De ahí que los estudiantes no logran manejar e involucrarse en el conocimiento, pues los conceptos y significados que han recibido no son acordes a las necesidades y realidades de las que hacen parte tanto en un ámbito natural como en un ámbito social. Al igual que no permite que los estudiantes logren un aprendizaje integrador donde se apropien de manera útil y pertinente en el contexto en el que se desenvuelven, ya que en general, no hay relación alguna entre las concepciones de los profesores sobre la naturaleza de la ciencia y su práctica docente en el aula. Mellado (1995, 1996, 1997, 1998). Y muchos menos los estudiantes lo podrán realizar, debido a que han adquirido las mismas falencias como consecuencia de una continua transmisión de errores conceptuales por parte de los responsables de los educandos.

Metodología

Por la naturaleza de la propuesta de investigación se determina bajo el paradigma cualitativo, toda vez que se pretende comprender y profundizar en un hecho como es el del saber disciplinar de los docentes de ciencias naturales y educación ambiental y más específicamente el de los errores conceptuales que se pudieran presentar. Desde un enfoque hermenéutico, toda vez que la intención es una investigación de corte interpretativo – comprensivo, con miras a explicar las relaciones existentes entre los errores conceptuales y su origen y finalmente se han definido las siguientes técnicas de recolección de información:

Observación Directa: se propone realizarla a los actores del contexto que para la propuesta investigativa serán los docentes de ciencias naturales y educación ambiental de educación básica primaria.

Planteamiento de problemas: sobre aspectos concretos de contenido en el área de ciencias naturales y educación ambiental que se enseñan en educación básica primaria.

Elaboración de cuestionarios y mapas conceptuales: sobre aspectos específicos potencialmente conflictivos en el área a trabajar en lo que suelen combinar lo gráfico y lo verbal.

Entrevistas no estructuradas: en un espacio de diálogo abierto con docentes y estudiantes, con la oportunidad de revisar el resultado y determinar ajustes si fuera necesario.

Análisis Documental: que se realizará a los planes de área, de asignatura, los planes de clase, libros de texto, cuaderno de notas y cuadernos que llevan los estudiantes en el área de las ciencias naturales y la educación ambiental.

Unidad de análisis: Se propone el trabajo con grupos focales conformados por docentes de educación básica primaria de las Escuelas Normales de Nariño y Putumayo, cuyos egresados son los que se atienden mediante convenio con las universidades Mariana y Nariño y desde donde se pueden proponer mejoras en los planes de estudio de los programas de licenciatura en Educación básica primaria y Licenciatura en ciencias naturales respectivamente.

Bibliografía

Adúriz, Agustín, Perafán, Andrés y Badillo, Edelmira. (2002): Actualización en didáctica de las ciencias naturales y las matemáticas. Cooperativa Editorial Magisterio. Didácticas Magisterio. Bogotá.

Barragán, Antonio, Hernandez, Alberto, (2010). Detección y Clasificación de errores conceptuales en calor y temperatura. Centro universitario de ciencias Exactas e ingenierías. Universidad Guadalajara, JAL. México.

- Bernal, Andrés. (2005). Identificación y Superación de errores conceptuales en la enseñanza y aprendizaje del concepto estructurado Estequiometría. Fundación Colegio Mayor de San Bartolomé Bogotá,
- Gil, Daniel (1993). Contribución de la Filosofía de las Ciencias al desarrollo de un Modelo de enseñanza/aprendizaje. Enseñanza de las Ciencias. Universidad de Valencia.
- Gil, Daniel y DE GUZMAN, Miguel. (2001): La Enseñanza de las Ciencias y las Matemáticas. Tendencias e Innovaciones. Editorial Popular.
- Gil, Daniel. (1991) ¿Qué hemos de saber y saber hacer los profesores de ciencias?, Universidad de Valencia,
- Hernandez ampieri, Roberto, Fernandez, Carlos, Batista, Lucio, (2010), Metodología de la Investigación. Mc Graw Hill. México.
- Izquierdo, Mercé, Aduriz, Agustín. (2003). Relaciones de la Didáctica de las Ciencias Naturales con otras Disciplinas Científicas. Cooperativa Editorial Del Magisterio.
- Izquierdo, Mercé. (2006). Por una Enseñanza de las Ciencias Fundamentada en Valores Humanos. Julio – Septiembre. Voll 11
- Martinez, Carmen, JIRON, Mirna; Investigación sobre el Conocimiento Profesional de los Profesores de Primaria en Ciencias: Una revisión. Universidad Distrital Francisco José de Caldas Bogotá, Colombia Asociación Colombiana para la investigación en Educación en Ciencias y Tecnología EDUCyT.
- Matilde (2009). Formación y Enseñanza de las Ciencias. Estudio de caso de una profesora de Ciencias de Secundaria. REIFOP, 12 (3), 99-109 (Enlace web: <http://www.aufop.com>)
- Medallo, Vicente. La Enseñanza de la Energía en Profesores de Ciencias Con Distinta Formación Inicial. Facultad de Educación. Universidad de Extremadura. Badajoz. España.
- Mellado, Vicente. (2000). “¿Es adecuada la formación científica del profesorado de ciencias de secundaria para sus necesidades profesionales?”. Alambique. Nº 24-pp57-65.
- Mercè, Izquierdo. (2001): Hacia una Teoría de los Contenidos Escolares. Ponencia presentada en el VI Congreso Internacional sobre Investigación en Enseñanza de las Ciencias. Barcelona. línea: www.ensciencias.uab.es/revistes/23-1/111.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (1998): El mundo de la vida: punto de partida y de llegada, en Referente Filosófico y Epistemológico Serie lineamientos curriculares en Ciencias Naturales y Educación Ambiental.
- Núñez, Graciela, Pereira, Raúl, Maturano, Carla, Mazzitelli, Claudia, Dificultades en la Formación Disciplinar de Docentes de Ciencias Naturales. Instituto de Investigaciones en Educación en las Ciencias Experimentales (I.I.E.C.E.)Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes Universidad Nacional de San Juan.
- Ortega, Jorge; Perfàn, Gerardo. Algunas tendencias en la Investigación sobre el Conocimiento Profesional del Docente: Antecedentes y Estado Actual de la Cuestión. 1Universidad Pedagógica Nacional; Asociación Colombiana para la investigación en Educación en Ciencias y Tecnología EDUCyT. Revista EDUCyT, 2012; Vol. 6.
- Tamayo, Hernando; El Saber y Saber Hacer de los Profesores de Ciencias Naturales. Universidad del Valle, Universidad Santiago de Cali. Instituto de Educación y Pedagogía. Maestría en Educación Énfasis Enseñanza de las Ciencias Naturales.

Torres, Álvaro, Barrios, Ana; Gomez, Giraldo, Mora, Edmundo, (2012). La Enseñanza de las Ciencias Naturales y la Educación Ambiental en el Departamento de Nariño. Universidad de Nariño.

Torres, Álvaro, Torres, Nelson, Chamorro, José. (2002). Investigar en Educación y Pedagogía. (Fundamentación y Metodología). Universidad de Nariño. Facultad de Educación.

La lombricultura como estrategia de innovación pedagógica

Vermiculture as a pedagogical innovation strategy

Luisa Aurora Martín Ramírez

Docente I.E.D. Monseñor Agustín Gutiérrez. Municipio de Tibirita, Departamento de Cundinamarca, Colombia.

Resumen

La lombricultura como estrategia de innovación pedagógica es un proyecto que nace de la necesidad de dar solución a problemas ambientales, académicos y de implementación de las TIC como mejoramiento a la calidad de educación.

El establecimiento y adecuación de las áreas de proceso del lombricultivo fue el objetivo central, que nos condujo a implementar estándares, competencias y estrategias innovadoras, logrando involucrar a la comunidad para construir elementos con materiales de reciclaje, estableciendo las condiciones para optimizar el proceso de obtención de humus, así mismo utilizando las TICs para consultas, divulgación de información, resultados y retroalimentación, permitiéndonos socializar los resultados con la comunidad educativa y utilizando el proyecto como estrategia innovadora para implementar cultura ambiental con los educandos.

La metodología aplicada: investigación-acción como estrategia pedagógica, enfoque ABP, aprendizaje problematizador, colaborativo, por indagación y diálogo de saberes; impactó en la comunidad educativa dando lugar a la institucionalización y transversalización del proyecto, generando en los estudiantes cultura ambiental, desarrollo de competencias propositivas, argumentativas, interpretativas y de emprendimiento inmersas en el proyecto Educativo Institucional y favorables para la comunidad en general.

Palabras clave: Lombricultura, estándares, TIC, transversalización, enfoque ABP.

Abstract

Vermiculture as a pedagogical innovation strategy is a project that arises from the need to solve environmental, academic and ICT implementation problems as an improvement to the quality of education.

The establishment and adaptation of the areas of process of the lombricultivo was the central objective, which led us to implement standards, competencies and innovative strategies, managing to involve the community to build elements with recycling materials, establishing the conditions to optimize the process of obtaining of humus, likewise using the ICT for consultations, dissemination of information, results and feedback, allowing us to socialize the results with the educational community and using the project as an innovative strategy to implement environmental culture with the students.

The applied methodology: action research as a pedagogical strategy, ABP approach, problematizing, collaborative learning, by inquiry and dialogue of knowledge; It impacted the educational community, giving rise to the institutionalization and mainstreaming of the project, generating in the students an environmental culture, development of proactive, argumentative, interpretive and entrepreneurial competences immersed in the Institutional Educational project and favorable to the community in general.

Key words: Vermiculture, standards, ICT, mainstreaming, ABP approach.



Reflexionando la Educación

**Memorias de los Encuentros Nacionales e
Internacionales en Pedagogía Investigación y Cultura**



Creación de una escala para evaluar clima educativo en estudiantes universitarios – herramienta CLERI

Creation of a scale for educational climate evaluation in university students - CLERI instrument

Criação de uma escala para a avaliação do clima educacional em estudantes universitários - instrumento CLERI

Fernando A. Montejo A.

Fundación Universitaria del Área Andina
Colombia, Bogotá
Fernandomontejo2007@gmail.com

Gloria Helena Pava D.

Fundación Universitaria del Área Andina
Colombia, Bogotá
gpava@areandina.edu.co

Katherine León

Fundación Universitaria del Área Andina
Colombia, Bogotá
kleon4@areandina.edu.co

Resumen

Apoyándose en la experiencia de mediciones previas de clima organizacional educativo (Molina, Montejo, & Ferro, 2004) donde se utilizaron las herramientas y el modelo teórico propuesto por (Gómez & y Cols., 2001), un grupo de investigadores en la fundación universitaria del área andina diseña un instrumento para evaluar las relaciones institucionales en el contexto del clima educativo orientada a estudiantes, con el instrumento CLERI (clima educativo y relaciones institucionales) construido para ser aplicado de manera telefónica. El instrumento está constituido por 17 ítems agrupados en dos sub – dimensiones: a) relaciones con la comunidad académica y b) relaciones con la institución. El análisis factorial con rotación varimax validó la existencia de dos componentes (sub – dimensiones) en la prueba, y el análisis de confiabilidad con el coeficiente alpha de crombach presentó un indicador de 0,93. Los principales resultados en la medición mostraron similitudes en la percepción de clima educativo basado en relaciones institucionales entre las poblaciones estudiantiles de pregrado y posgrado, en las estrategias metodológicas presencial virtual; y fortalecer las redes de apoyo social entre pares (estudiantes) en la institución.

Palabras clave: Clima Educativo, Relaciones Institucionales, alpha de Crombach, apoyo social

Abstract

Based on previous measurements of educational organizational climate (Molina, Montejo, & Ferro, 2004) where the tools and the theoretical model proposed by Gómez & y Cols., 2001 were used, a group of researchers in the Fundación Universitaria del Área Andina University, designed an instrument for evaluating institutional relationships in the context of the student-oriented educational climate, named CLERI instrument (educational climate and institutional relations), built to be applied in a telephonic way. The instrument consists of 17 items grouped into two sub - dimensions: a) relationships with the academic community and b) relationships with the institution. The factorial analysis with varimax rotation validated the existence of two components (sub - dimensions) in the test, and reliability analysis with the alpha coefficient of chrombach showed an indicator of 0.93. The main results showed

similarities in the perception of educational climate based on institutional relations between undergraduate and graduate student populations; For further studies, its mandatory to formulate strategies to train and promote spaces for conflict resolution in the classroom (coexistence environments). Also, It's necessary to strengthen social support networks among peers (students) in the institution.

Key words: Educational Climate, Institutional Relations, Crombach alpha, social support

Resumo

Com base em medidas prévias de clima organizacional educacional (Molina, Montejo & Ferro, 2004), onde foram utilizadas as ferramentas e o modelo teórico proposto por Gómez & y Cols., 2001, um grupo de pesquisadores da Fundação Universitária da Universidade Andina, Projetou um instrumento de avaliação das relações institucionais no contexto do clima educacional estudantil, denominado instrumento CLERI (clima educacional e relações institucionais), construído para ser aplicado de forma telefônica. O instrumento consiste em 17 itens agrupados em duas sub - dimensões: a) relações com a comunidade acadêmica eb) relações com a instituição. A análise fatorial com rotação varimax validou a existência de dois componentes (sub - dimensões) no teste, ea análise de confiabilidade com o coeficiente alfa de chrombach mostrou um indicador de 0,93. Os principais resultados mostraram semelhanças na percepção do clima educacional com base nas relações institucionais entre populações estudantis de graduação e pós-graduação; Para estudos futuros, é obrigatório formular estratégias para capacitar e promover espaços de resolução de conflitos em sala de aula (ambientes de coexistência). Além disso, é necessário fortalecer as redes de apoio social entre pares (alunos) na instituição.

Palavras-chave: Clima Educacional, Relações Institucionais, Crombach alfa, apoio social

Introducción

Es necesario considerar que en la literatura científica del ámbito educativo se ha mencionado la presencia de aspectos relevantes en relación al clima educativo o clima escolar, que de alguna u otra manera contribuyen al mejoramiento en los procesos educativos, políticas de calidad y por ende en el ambiente y relaciones educativas. De la misma manera, se reconoce un desarrollo del concepto de clima escolar, tomando como precedente el concepto de clima organizacional, producto de múltiples estudios en organizaciones a nivel laboral (Sandoval, 2014). En el estudio de (Biggs, 2005) se hace referencia a una definición base del clima educativo como “la forma en que los estudiantes y los académicos tienden a sentir las cosas, producto de sus interacciones sociales formales e informales, lo que tendría efectos sobre el aprendizaje de los primeros” (p. 87).

Así mismo, otros autores citados por (Sandoval, 2014), han definido el término de clima escolar como aquella percepción y sensación que tiene el individuo a partir de sus experiencias en el ámbito educativo, relacionándolo con aspectos como el poder entre estudiantes y docentes, el grado de satisfacción y calidad de la educación. El trabajo publicado por (Medina, Ayala, Galván, De la Mora, & Sosa, 2014) presenta una definición del clima escolar como la relación que se da entre personas, el intercambio de sentimientos, el proceso de adaptación y rechazo que se da en comunidad. Además, es necesario resaltar que los problemas de convivencia en el contexto educativo cada vez son más comunes, por lo que merece especial atención e intervención por parte de los agentes educativos.

Según (Gómez et al., 2001), para determinar la naturaleza del clima organizacional se han propuesto tres enfoques principales: a) como un factor objetivo; b) puramente subjetivo; y c) desde un enfoque integrador.

En el factor organizacional puramente objetivo se entendería el clima como un conjunto de características permanentes que describen una organización, le asignan sus características de identidad, y generan una influencia en los miembros que la conforman. El enfoque subjetivo tiene que ver con la opinión de los involucrados en la organización. Un aspecto importante en cuanto a la percepción del ambiente interno de la organización es la percepción que el participante tiene sobre si sus necesidades sociales están siendo satisfechas. Una tercera óptica nos lleva al enfoque integrador, que tiene en cuenta tanto lo objetivo como lo subjetivo. Aquí se observa el clima organizacional como una variable interpuesta entre una amplia gama de valores organizacionales como su estructura, sus estilos de liderazgo, etc., y las variables de resultado final como el rendimiento, la satisfacción, etc.

Existen algunas investigaciones que pretenden dar cuenta del estado del Clima, las organizaciones y el ámbito Educativo. En el trabajo publicado por (Treviño, 2010) con la participación de 16 países

latinoamericanos, se encontró que el clima fue la variable al interior de las escuelas que más se asoció a los aprendizajes. También se ha relacionado con otros aspectos relevantes que se dan en la escuela como la interacción social y la motivación hacia el aprendizaje. Destaca el clima desde la perspectiva del estudiante, la manera en que este se siente o no acogido en su escuela y aula; se basa en sentimientos y estados de ánimo que se dan cuando se relacionan con sus compañeros y docentes; también, considera aspectos relacionados con el agrado y la tranquilidad cuando se encuentra en la escuela, el grado de pertenencia a la institución y la relación con sus compañeros, es decir, involucra aspectos individuales como grupales que contribuyen al clima educativo de un contexto académico.

De la misma manera, de acuerdo con Claro (2011) es necesario hacer énfasis en las dimensiones del clima, las cuales implican preguntarse acerca de qué es aquello que, en primera instancia e ineludiblemente, le da sentido/sinsentido al estar-en-grupo; por lo tanto, se reconocieron tres variables que son la pertenencia al grupo, las relaciones que se dan en el grupo y la motivación por participar en aquello por lo cual el grupo existe. Por lo tanto, es necesario resaltar la importancia de tener en cuenta algunos factores individuales que tendrán en mayor o menor medida la posibilidad de repercutir positiva o negativamente, directa e indirectamente en el clima educativo, algunos de ellos son: el ambiente familiar, la condición emocional del estudiante y las habilidades sociales que este posea.

También, se puede afirmar que en el día a día, estos actores del contexto educativo (profesores y estudiantes) conviven en las aulas y llevan a cabo un proceso de formación académica y personal, por lo que es en esta interacción que dichos sujetos comparten historias de vida, experiencias, valores, aprendizajes y dan vida a un proceso de socialización secundaria (Dubet, citado por Sandoval, 2014).

Por ende, es que resulta tan importante la sana convivencia y buen clima dentro y fuera de las aulas, puesto que son estos, claves para la construcción y gestión del conocimiento; Sandoval (2014) manifiesta que en un clima escolar positivo los acontecimientos de crisis son más fáciles de gestionar y presentan menos riesgo de tomar decisiones no deseadas. Así mismo, Villa y Villar (1992) plantean que el clima del aula no depende únicamente de las características intrapersonales del alumno o del profesor o del contenido a enseñar, sino que está determinado por factores como el tipo de interacciones que mantienen los profesores y alumnos, también, por el modo en que se maneja la comunicación; cómo se implementan los contenidos con referencia a la realidad de la clase; cómo se tratan lógicamente o psicológicamente los métodos de enseñanza, o el soporte de servicio y el apoyo de la institución al aprendizaje.

Para el establecimiento del buen clima educativo es necesario tener en cuenta varios aspectos, uno de ellos es que el docente tenga ciertas competencias, como el dominio de contenido, el desarrollo de una metodología motivadora y variada, la práctica de un sistema de evaluación justo que mida aprendizajes profundos, y el establecimiento de una interacción de respeto con los estudiantes (Biggs, 2005). Este punto, resulta bastante importante teniendo en cuenta que una de las quejas principales de los estudiantes es la poca o inadecuada metodología que utilizan algunos docentes, contribuyen a que el alumno pierda el interés, la motivación e incluso la inversión económica que en algún momento han hecho a su proceso de formación.

Pasando al contexto universitario, para la necesidad de evaluar clima educativo, La experiencia de evaluación del clima organizacional educativo en la Fundación Universitaria del área Andina (Molina, Montejo, & Ferro, 2004) permitió orientar la toma de decisiones sobre el modelo requerido. El modelo de punto de partida, utilizado por (Gómez et al., 2001) se basó en tres dimensiones del clima organizacional educativo:

Dimensión relaciones institucionales: forma en que se manifiestan las interacciones que se producen entre los diferentes actores de la institución: estudiantes, docentes y administrativos. Las Variables de la dimensión relaciones institucionales eran: Respeto, Confianza, Oportunidades de expresión, Flexibilidad institucional, Apoyo social.

Dimensión proceso educativo: es la interrelación de un conjunto de factores académicos, logísticos, técnicos y físicos que determinan la efectividad del acto educativo. Las Variables de la dimensión proceso educativo eran: Estrategias de aprendizaje eficaces, Programa de evaluación académica flexible, Plan de estudios contextualizado, Formación integral, Apoyo institucional al aprendizaje, Reglas determinadas cooperativamente, Ambiente físico educativo, Infraestructura técnica y material, Sistema logístico efectivo, Investigación y desarrollo permanente.

Dimensión Procesos Organizacionales: es la interacción de un conjunto de factores que determinan el funcionamiento de la organización y que tienen un impacto directo en la consecución de los objetivos

de una institución académica. Las variables de la dimensión procesos organizacionales eran: Proceso de toma de decisiones participativo, Planeación eficiente y proactiva, Solución de problemas en equipo, Manejo apropiado de conflictos, Apoyo a la autonomía, Comunicación abierta, Formación y desarrollo permanente de competencias, Liderazgo apoyador y facilitativo, Equidad de recompensas.

Según el modelo todos los actores de la comunidad educativa (estudiantes, docentes, administrativos) tienen una percepción sobre cada una de las dimensiones.

Teniendo en cuenta que al momento de iniciar la investigación, la Universidad disponía de otra herramienta para evaluar la Percepción de Satisfacción de los estudiantes (Red ILUMNO, 2014), que tenía una serie de coincidencias teóricas con el Modelo previamente aplicado en la institución universitaria (Molina, Montejo y Ferro, 2004), se tomó la decisión de apoyarse teóricamente en (Gómez et al., 2001), y proceder con el diseño de una herramienta que se concentraría específicamente en la evaluación de una de las dimensiones del clima educativo, que es las Relaciones Institucionales, y específicamente, centrados en la percepción de los estudiantes, en la primera etapa de la investigación.

Para este estudio, se utilizó la siguiente definición de clima educativo, en el marco de las relaciones institucionales, como referente: En el ámbito de las relaciones institucionales, el clima educativo se entenderá como la interpretación que hacen los estudiantes acerca de su relación bilateral con los demás miembros de la comunidad en el entorno educativo y la apreciación sobre el apoyo que reciben por parte de su institución educativa (Montejo et al., 2016).

Método

La investigación es de tipo tecnológica psicométrica con análisis de datos descriptivos.

Participantes

La población de estudio fueron 1049 estudiantes de pregrado y posgrado, modalidades presencial y virtual, seleccionados con muestreo aleatorio con un 0.88 de nivel de confiabilidad.

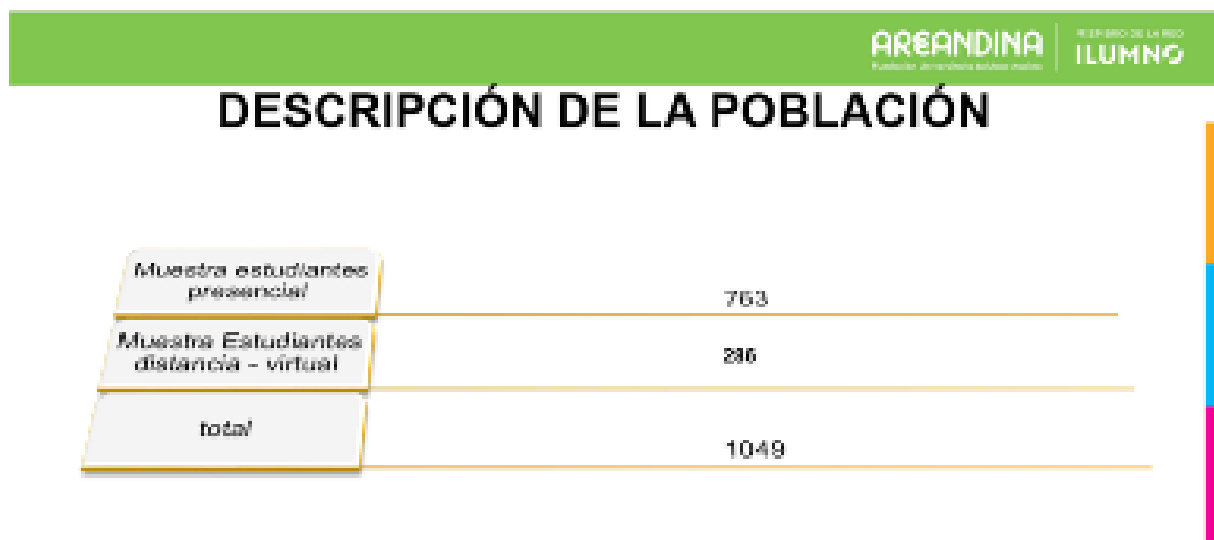


Figura 1. Muestra del estudio.

Instrumento

Se construyó un instrumento que se denominó CLERI (clima educativo y relaciones institucionales). La definición de clima educativo que el instrumento tiene como soporte teórico es: “En el ámbito de las relaciones institucionales, el clima educativo se entenderá como la interpretación que hacen los estudiantes acerca de su relación bilateral con los demás miembros de la comunidad en el entorno educativo y la apreciación sobre el apoyo que reciben por parte de su institución educativa”.

El Cleri posee dos sub-dimensiones: a) Relaciones con la comunidad académica; b) Relaciones con la Institución.

a) Relaciones con la comunidad académica, es evaluada por las variables Respeto (5 ítems), que implica la atención directa, personalizada, la escucha activa y la valoración de los aportes e ideas de una persona o comunidad de manera igualitaria; Confianza (2 ítems) que implica la posibilidad de contar con el respaldo de otros, la probabilidad de generar acuerdos con estos y esperar su cumplimiento; Oportunidades de Expresión (3 ítems) relacionada con la comunicación entre los integrantes de una comunidad, en la cual se generan espacios de discusión, opinión, reflexión, análisis y establecimiento de acuerdos, con el fin de aportar al mejoramiento de la convivencia.

b) Relaciones con la Institución, es evaluada por las variables Identidad Institucional (4 ítems) que implica la construcción de un sentido de pertenencia y de orgullo por parte de los integrantes de una comunidad educativa hacia la institución de la que hacen parte; Apoyo Social (3 ítems) Variable que se basa en la sensación de que la persona dispone de y recibe atención, ayuda, colaboración y cooperación por parte de los miembros de una comunidad y de la institución.

En total, el Cleri se conforma por 17 Afirmaciones con respuesta tipo likert donde se calificaba de 1 a 5; siendo 1 totalmente en desacuerdo y 5 totalmente de acuerdo. El instrumento se construyó y diseñó para aplicación telefónica

Diseño del Estudio

Para el diseño del estudio se siguieron estos pasos:

Revisión teórica, Adaptación del instrumento, evaluación de expertos, preparación del equipo encuestador

Selección de la muestra

Aplicación telefónica del cuestionario

Análisis de datos

Resultados

Para el análisis de los datos se utilizó el software SPSS v.21 . En primer lugar, se utilizó en análisis factorial con el método de rotación VARIMAX, para el análisis de los componentes de la herramienta. En la Tabla 1 se aprecia que se verifican 2 componentes para la herramienta: 1) relaciones con la comunidad académica y 2) relaciones con la institución.

Tabla 1. Rotación de componentes del instrumento CLERI análisis factorial con rotación Varimax

Matriz de componentes rotadosa		
	Componente	
	1	2
P1	,672	,266
P2	,568	,202
P3	,642	,185
P4	,565	,330
P5	,668	,220
P6	,650	,218
P7	,689	,328
P8	,631	,320

P9	,527	,440
P10	,655	,431
P11	,297	,772
P12	,226	,732
P13	,238	,811
P14	,302	,785
P15	,467	,615
P16	,476	,514
P17	,511	,525
puntaje total	,751	,660
Método de extracción: Análisis de componentes principales. Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.		
a. La rotación ha convergido en 3 iteraciones.		
componente 1	respeto, confianza y oportunidades de expresión	
componente 2	identidad institucional y apoyo institucional	

Posteriormente se hace el análisis de Confiabilidad del instrumento con la Prueba Alpha de Cronbach, arrojando un indicador de : 0,938 (ver Tabla 2).

Tabla 2. Estadísticos de confiabilidad de la herramienta, coeficiente Alpha de Cronbach

Estadísticos de fiabilidad			
Alfa de Cronbach	Parte 1	Valor	,862
		N de elementos	9a
	Parte 2	Valor	,917
		N de elementos	8b
	N total de elementos		
Alfa de Cronbach	<input type="text" value="0,938"/>		,938

Análisis de Resultados

El índice alfa de Cronbach es el coeficiente de confiabilidad más general. Se obtuvo un valor superior al valor aceptable de referencia de 0.7 para el alfa de Cronbach (Medina, Ayala, Galván, De la Mora, & Sosa, 2014).

Por otra parte, se verificaron las dos sub – dimensiones teóricamente propuestas para el diseño de la herramienta en el contexto de la universidad para la cual fue diseñada, entendiendo que las relaciones institucionales el marco del clima educativo implican no solo los vínculos entre los estudiantes y docentes, sino también la percepción de apoyo de la “persona jurídica” o del sistema de apoyo que representa la institución.

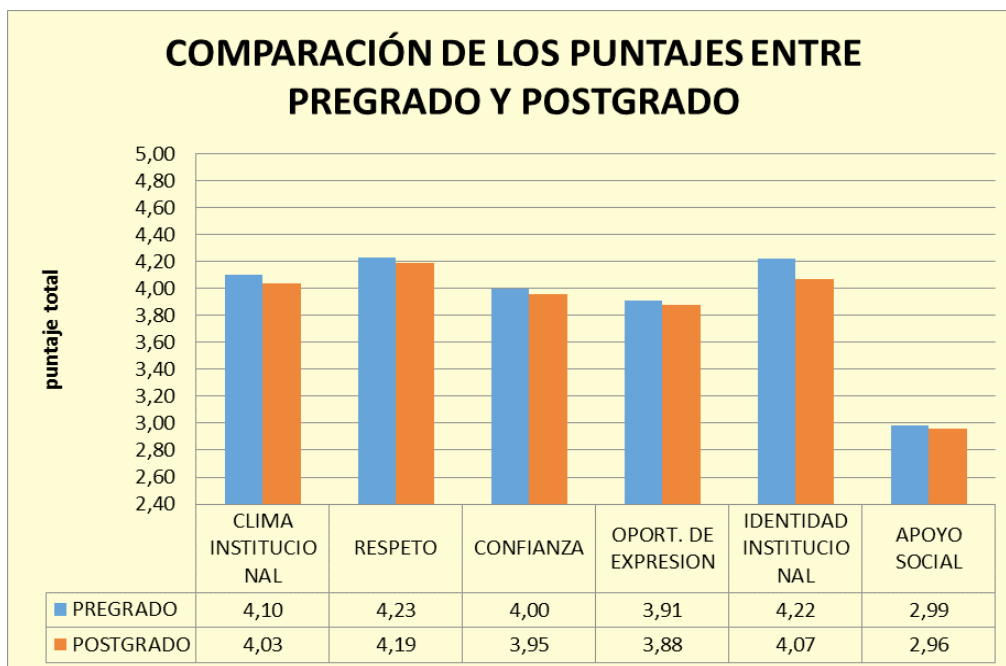


Figura 2. Resultados del instrumento CLERI aplicación 2014.

En la figura 2 se pueden apreciar los resúmenes de resultado puntuación de aplicación de la herramienta CLERI, discriminadas en las 5 variables que incluyen las dos sub - dimensiones de Relaciones institucionales en el marco del clima educativo. Llama la atención la coincidencia entre estudiantes de pregrado y posgrado en las diferentes puntuaciones, y la necesidad de trabajar el apoyo y acompañamiento entre pares, que representa el apoyo social. Es una oportunidad de mejoramiento para la construcción de convivencia institucional, fomentando el acompañamiento al interior del aula, con la conformación o fomento de grupos de apoyo o trabajo entre pares.

Conclusión

En el estudio es posible verificar que el instrumento CLERI es válido para la medición del clima educativo, en la dimensión relaciones institucionales, para estudiantes de educación presencial o educación virtual utilizando aplicación telefónica.

Es importante tener en cuenta que un factor clave para los resultados en la prueba, es el adecuado entrenamiento de los entrevistadores vía telefónica.

La prueba se basó en resultados en una única institución universitaria. Para una posterior aplicación, es prudente incluir más de una universidad, para fortalecer la validez conceptual del instrumento, al permitir comparar entre instituciones y apreciar diferencias.

Ahora, con respecto a los resultados de la institución observada, es necesario el trabajo en términos de intervención para el mejoramiento de la variable “apoyo social”, que se aprecia con baja puntuación, e implica un componente fundamental en las relaciones entre las personas de una institución educativa.

Nota: un avance parcial de este proyecto de investigación fue presentado como ponencia en el III congreso internacional en educación, orientación e intervención psicopedagógica. Universidad Francisco de Paula Santander, Cúcuta, Colombia.

Bibliografía

Biggs, J. (2005). Calidad del aprendizaje universitario. Madrid: Narcea.

Claro, S. (2011). Clima Escolar y Desarrollo integral de Niñas y Niños. Santiago: RIL.

- Gómez, C., et al. (2001). Diseño, construcción y validación de tres instrumentos para medir clima organizacional en instituciones de educación superior desde la teoría de respuesta al ítem. Bogotá: Universidad Católica de Colombia.
- Medina, J., Ayala, V., Galván, A., De la Mora, A., & Sosa, J. (2014). Clima Escolar en Estudiantes Universitarios de Licenciado en Administración. *Revista Electrónica de Investigación Educativa Sonorense*, 32-46.
- Molina, C., Montejo, F., & Ferro, J. (2004). Evaluación del Clima Organizacional Educativo en una Institución de Educación Superior. *Investigaciones Andina*, 5-12.
- Montejo, F.; Pava, H.; Gil, M.; Rojas, C. (2016). confiabilidad y resultados de la escala CLERI para evaluar clima educativo en una universidad. Ponencia presentada en el III congreso internacional en educación, orientación e intervención psicopedagógica. Universidad Francisco de Paula Santander, Cúcuta, Colombia.
- Red ILUMNO. (2014). Informe del índice de Percepción - 2014 enero a mayo - caso Fundación Universitaria del Área Andina. Bogotá: Documento interno de trabajo.
- Sandoval, M. (2014). Convivencia y Clima Escolar: Claves de la Gestión del Conocimiento. *Centro de Estudios Sociales*, 153 - 178.
- Treviño, E. (2010). Factores Asociados al Logro Cognitivo de los Estudiantes de América Latina y el Caribe. Santiago de Chile: LLece - UNESCO.
- Villa, A., & Villar, L. (1992). Clima organizativo y de aula: Teorías, modelos e instrumentos de medida. España: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.

Educación y Pedagogía Social

Balance temático 2014 - 2015

Education and Social Pedagogy
Thematic balance 2014 - 2015

Julio César Rubio Gallardo

Docente y Coordinador
Grupo de Investigación Calidad de la Educación Superior
e-mail: jcrubio@unicatolica.edu.co

Adolfo Barbosa

Docente Investigador del Grupo de Investigación Calidad de la Educación Superior
e-mail: abarbosa@unicatolica.edu.co

Lucia Villamizar

Docente Investigadora del Grupo de Investigación Calidad de la Educación Superior
e-mail: villamizarlucia@gmail.com

Alberto Carvajal

Docente Investigador del Grupo de Investigación Calidad de la Educación Superior
e-mail: acarvajal@unicatolica.edu.co
Facultad de Educación – Dirección de Investigaciones
Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium

Resumen

Abordar el complejo y múltiple campo disciplinar, profesional y de acción social de la Educación y la Pedagogía Social, en la perspectiva de reconocer cuáles son los actuales desarrollos temáticos que tiene, no es una tarea fácil reconociendo la extensa producción académica que se ha ido consolidando al respecto. Mucho más cuando en ese campo se empiezan a ligar o relacionar otros como la educación popular, la educación intercultural y la educación inclusiva, lo cual provoca que las fronteras temáticas, conceptuales o metodológicas tiendan a opacarse entre ellos, complejizando cualquier ejercicio que intente comprender la densidad de posturas o miradas que se expresan en el campo.

Teniendo en cuenta lo anterior, la intención de la ponencia es presentar los resultados de investigación del proyecto Balance de la producción académica en cinco revistas de reconocido prestigio en el campo de la Educación y la Pedagogía Social (2010-2014), en la perspectiva de identificar temas, sujetos, escenarios y metodologías de trabajo en desarrollo. Y, seguidamente, caracterizar los retos y/o posibilidades que los desarrollos de este campo de conocimiento ofrece a la formación de futuros educadores(as) y a las propuestas curriculares, en este caso, de las licenciaturas de Unicatólica. Sin perder de vista los aportes que puedan surgir para otras facultades de educación.

Palabras clave: Educación, pedagogía social, interculturalidad.

Abstract

Addressing the complex and multiple disciplinary, professional and social action field of Education and Social Pedagogy, in the perspective of recognizing what the current thematic developments are, is not an easy task recognizing the extensive academic production that has been consolidated about. Much more when in that field they begin to link or relate others such as popular education, intercultural education and inclusive education, which causes the thematic, conceptual or methodological borders

tend to blur between them, making any exercise that attempts to understand the density of postures or looks that are expressed in the field.

Taking into account the above, the intention of the paper is to present the research results of the project Balance of academic production in five prestigious journals in the field of Education and Social Pedagogy (2010-2014), in the perspective of identify issues, subjects, scenarios and work methodologies in development. And, then, to characterize the challenges and / or possibilities that the developments of this field of knowledge offer to the training of future educators (as) and to the curricular proposals, in this case, of the Unicatónica degrees. Without losing sight of the contributions that may arise for other faculties of education.

Key words: Education, social pedagogy, interculturality.

Participación ciudadana como estrategias de autocuidado en pacientes con nefritis lupica de la Fundación Funlucas

Citizen participation as self-care strategies in patients with lupus nephritis of the Funlucas Foundation

Gaviria Gladys Coautor
Doria Gretty

Resumen

Introducción. El cuidado integral de los pacientes con enfermedad de Nefritis Lúpica, se ofrece desde la educación, bajo una perspectiva de realizar a este grupo de pacientes programas a la luz del cumplimiento terapéutico y la importancia de la adherencia al tratamiento farmacológico y no farmacológico, para contribuir a mejorar la calidad de vida **Objetivos:** Generar espacios de participación en diversas actividades interdisciplinarias como estrategias de autocuidado en grupo de pacientes con nefritis lupica que consulta a una fundación de pacientes con Lupus de la ciudad de Barranquilla. **Materiales y Métodos:** Investigación acción participación, a través del cual se pretende conocer la adherencia al tratamiento de forma holística para actuar o intervenir a través de procesos dinámicos creativos, artísticos, científicos que aborden la realidad y establecer estrategias de autocuidado **Resultados:** se espera que el grupo de pacientes adquiera los conocimientos de autocuidado brindado desde las diferentes disciplinas, programas educativos y actividades direccionadas hacia aprender y conocer su propia enfermedad, de tal forma que se empodere y aprehenda su autocuidado de manera transparente y responsable, planificando cada acción con autonomía sobre aspectos relacionados con su enfermedad. **Conclusión:** Este programa será de gran impacto para los grupos de esta institución y la sociedad contribuyendo a mejorar la calidad de vida de los pacientes, de tal forma que sean más productivos tanto en su núcleo, además de disminuir los riesgos de complicación y hospitalización de los pacientes con Nefritis lupica.

Palabras Clave: calidad de vida, atención integral de salud, adherencia al tratamiento, nefritis lupica.

Abstract

Introduction. The comprehensive care of patients with Lupus Nephritis disease is offered from education, from a perspective of making this group of patients programs in light of therapeutic compliance and the importance of adherence to pharmacological and non-pharmacological treatment, to contribute to improve the quality of life **Objectives:** To generate spaces for participation in various interdisciplinary activities as self-care strategies in a group of patients with lupus nephritis who consult a foundation of patients with Lupus in the city of Barranquilla. **Materials and Methods:** Participation action research, through which it is intended to know the adherence to treatment in a holistic way to act or intervene through dynamic, creative, artistic, scientific processes that address reality and establish self-care strategies. **Results:** it is expected that the group of patients acquire the knowledge of self-care offered from the different disciplines, educational programs and activities directed towards learning and knowing their own illness, in such a way that they empower and apprehend their self-care in a transparent and responsible manner, planning each action with autonomy on aspects related to your illness. **Conclusion:** This program will be of great impact for the groups of this institution and the society contributing to improve the quality of life of the patients, in such a way that they are more productive both in their nucleus, besides diminishing the risks of complication and hospitalization of patients with lupus nephritis.

Key words: quality of life, comprehensive health care, adherence to treatment, lupus nephritis.

Bibliografía

- Jara C, Torres E, Andrade M. Cristina. Health participation and territorial development: health experiences in a commune in Southern Chile. *Cienc. enferm.* [Internet]. 2015 Abr [citado 2015 Oct 23] ; 21(1): 115-125. Disponible en: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0717-95532015000100011&lng=es. <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-95532015000100011>
- Jara C, Torres E, Andrade M. Cristina. participación en salud y desarrollo territorial: experiencia sanitaria en una comuna del sur de chile, *Cienc. enferm.* vol.21 no.1 Concepción abr. 2015. Disponible en: http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0717-95532015000100011&script=sci_arttext&lng=en
- Paredes L; Vásquez M, Muñoz C, praxis del terapeuta ocupacional y su vínculo con la participación social: el ejercicio profesional en la realidad socio-sanitaria chilena, *Revista de Estudiantes de Terapia Ocupacional.* Vol.1, No. 2 Diciembre – 2014, Disponible en: <http://www.reto.ubo.cl/index.php/reto/article/view/10/9>
- PINEDA C, CERNADAS A, CHAO L, La participación ciudadana en políticas de salud en España y Brasil: buscando una mayor igualdad y equidad, Brasil, [internet, Recibido: 12-08-2013 Aceptado: 28-10-2013 Disponible en: http://s2.medicina.uady.mx/observatorio/docs/eq/ac/Eq2014_Ac_Pineda.pdf
- Pliego C, Fernando J, Participación comunitaria y cambio social, Universidad autónoma de México, Fecha de publicación : 2015-04-16, Disponible en: <http://ru.iis.sociales.unam.mx/dspace/handle/IIS/4700>

El quehacer en postgrado: el aula y sus extensiones

Postgraduate work: the classroom and its extensions

Vianney Rocío Díaz Pérez

Docente investigadora Universidad Militar Nueva Granada

Vianney.diaz@unimilitar.edu.co

Bogotá, Colombia.

Resumen

La investigación Prácticas pedagógicas de los docentes de postgrado de la UMNG se propone caracterizar los ejercicios docentes desde la perspectiva de profesores y estudiantes. Como categorías teóricas orientadoras de la práctica se recogen la planeación, desarrollo y evaluación del micro currículo, además aspectos como la flexibilidad, movilidad y la investigación, dado su protagonismo en el ejercicio del docente. A partir de ellas, se adelantó un banco de preguntas, que dio paso a los instrumentos de recolección de investigación.

El enfoque cualitativo con alcance descriptivo invito a capturar la voz de los participantes a través de cuestionarios que diligenciaron estudiantes y profesores de 6 programas de posgrado de la UMNG. La información recolectada se transcribió para posteriormente ser analizada a través del programa N-vivo.

Los hallazgos señalan que el profesor de postgrado efectivamente tiene muchas tareas entre las que se encuentran la investigación y la articulación entre teoría y práctica a la que lleva a sus estudiantes al integrar la realidad en el aula, en ese sentido, los estudiantes resaltan la importancia de la experiencia del docente como uno de los aspectos que, decididamente, definen su práctica. A manera de sugerencia, se puede proponer el fortalecimiento de las experiencias de internacionalización, así como incorporar elementos que hagan evidente la flexibilidad e inclusión en la cotidianidad del currículo de postgrado.

Palabras clave: Prácticas pedagógicas, educación, pedagogía.

Abstract

The research Pedagogical practices of postgraduate teachers of the UMNG aims to characterize the teaching exercises from the perspective of teachers and students. As theoretical categories that guide the practice, the planning, development and evaluation of the micro curriculum are included, as well as aspects such as flexibility, mobility and research, given their prominence in the teacher's practice. From these, a bank of questions was put forward, which gave way to the instruments for collecting research.

The qualitative approach with descriptive scope invited to capture the voice of the participants through questionnaires that were completed by students and professors of 6 graduate programs of the UMNG. The information collected was transcribed to later be analyzed through the N-vivo program.

The findings indicate that the postgraduate professor effectively has many tasks, among which are research and the articulation between theory and practice that leads his students to integrate reality in the classroom, in this sense, students emphasize the importance of the teacher's experience as one of the aspects that, decisively, define their practice. As a suggestion, it is possible to propose the strengthening of internationalization experiences, as well as incorporate elements that make evident the flexibility and inclusion in the daily life of the postgraduate curriculum.

Key words: Pedagogical practices, education, pedagogy.

Recorrer un camino

La investigación HUM 1803 Prácticas pedagógicas de los docentes de postgrado de la UMNG, está financiada por la Vicerrectoría de Investigaciones UMNG y pretende a partir de la caracterización de estas prácticas, identificar los estilos y conceptos fundantes que las orientan.

Estudiar las prácticas pedagógicas del maestro implica un proceso sistemático que conlleva la planeación, implementación y evaluación que despliega el profesor como parte del proceso que diseña para generar

ambientes de aprendizaje. Desde esa perspectiva, las acciones del maestro en el aula significan el producto de un proceso que trasciende de los materiales a intangibles que dinamizan el aula entorno al conocimiento.

Siguiendo esta línea, la revisión de antecedentes investigativos plantean ejes temáticos como, el papel del docente, la práctica educativa, la práctica docente en contextos de postgrado. Desde allí, se refiere un docente guía y facilitador de los procesos, que invita a la creación y producción propia en los estudiantes, generando reflexión constante del quehacer a partir de prácticas fuera de lo tradicional que atiendan a la realidad social y laboral.

Su función en el proceso de enseñanza debe cumplir más que la tradicional expositiva y trasmisora de conocimientos, sino que debe acompañar al alumnado en su aprendizaje, dinamizar un colectivo para fortalecer el proceso colaborativo/ comunitario, diseñar adecuadamente los contenidos, presentación y secuencia de los mismos; y conseguir evaluar de forma coherente el progreso del alumnado. El profesor será quien guíe al estudiante, será un facilitador del aprendizaje que permitirá que la información se convierta en conocimiento (Montoya, 2014).

Es allí donde empiezan los retos a los docentes para optimizar herramientas y escenarios en el campo virtual o E-learning, con el acercamiento a las Tics que optimicen su quehacer, permitiendo la búsqueda de soluciones.

En materia de la evaluación, esta se convierte en una herramienta que permite reflexionar en relación con las prácticas docentes, más allá de un mecanismo calificativo, la evaluación se entiende como una posibilidad de replantear, considerar y apropiar, que permita teorizar y poner en práctica nuevas estrategias de enseñanza y aprendizaje para el profesor. En palabras de Loredó, Romero e Inda (2008):

(La evaluación) Debe utilizarse como apoyo y retroalimentación para los docentes, no como un medio de premiar y castigar ya que además, perciben que no refleja lo que sucede en el aula. ... Considerar la evaluación como la forma de enriquecer la práctica docente mediante la retroalimentación, la autoevaluación y la reflexión. (p. 16)

Este estudio permite reconocer que hay producción académica de gran significancia en relación con las prácticas docentes en posgrado; pero además deja entrever los retos que tienen los docentes y la comunidad educativa para suplir las necesidades y exigencias que trae el mundo hoy día frente a la educación.

En términos metodológicos, este proyecto de orden cualitativo, se inscribe desde una intencionalidad descriptiva en la que se desea conocer las prácticas pedagógicas de aula de los docentes de posgrado, durante el año 2015, para estudiar las estrategias académicas que se ponen en práctica y fomentan los aprendizajes en los estudiantes de postgrado en UMNG.

La educación en el postgrado se confronta con las nuevas exigencias sociales y no puede limitar la formación de maestros y doctores anclada a una investigación puntual en un subcampo del conocimiento con un enfoque reduccionista, sino que implica la capacidad de generar y contextualizar el conocimiento para incidir sobre problemas complejos ubicados en el contexto de la práctica. (Flores, Díaz y Abreu, 2010: 3)

La recolección de información se orientó a estudiantes y profesores para que con una intencionalidad complementaria se recogieran elementos que faciliten la aproximación al ejercicio docente desde sus implicados. Para ello, se diseñaron dos cuestionarios, uno para profesores y otro para estudiantes, ambos desde las categorías planteadas anteriormente. Se adelantaron comunicaciones con la totalidad de las Direcciones de postgrado de la UMNG, se recibió respuesta de 6 programas y con el aval de las respectivas Direcciones se contactaron estudiantes y profesores de estos programas de postgrado de la UMNG.

Adelantada la sistematización de la información, los resultados permiten señalar que el desempeño profesional del docente en el área que comparte la asignatura es fundamental, esta experiencia facilita el desarrollo de la clase permitiendo la profundización en el tema y otorgando realidad a su manejo. En ese sentido, los estudiantes participantes resaltan “su experiencia su conocimiento, sus ganas de compartir las dos anteriores” (estudiante 27). También se encuentra la vinculación con procesos investigativos que faciliten el acceso a información reciente y permita la actualización de los contenidos. Los conocimientos pedagógicos del docente para “transmitir” y mejorar procesos formativos tienen lugar en las observaciones realizadas por los participantes, “que tenga en cuenta lo que el grupo desea aprender, que le dé muchas posibilidades para escoger, que sea más activo y que las clases no sean solas diapositivas” (estudiante 9).

En concordancia con los señalamientos teóricos anotados anteriormente, el profesor de postgrado es percibido como investigador y tutor, “orienta, no dicta, acompaña, asesora” (estudiante 18); se caracte-

riza por ser un consagrado guía que por su experticia, vocación y responsabilidad investiga y se interesa por el aprendizaje propio y de otros. “(el profesor) incentiva a investigar, a indagar los fenómenos que nos rodean” (estudiante 20). De sus acciones, los estudiantes valoran la capacidad del maestro en la integración de la teoría y la práctica, además del interés viral por la investigación. Respecto a esto, el estudiante 16 señala: “(el profesor) es investigador en su área, publica permanentemente, motiva para investigar.”

En voz de los estudiantes, en su mayoría las clases inician con una introducción al tema por parte del profesor, para luego generar espacios de diálogo y discusión que permiten la retroalimentación. En este sentido, es de resaltar la importancia dada por ellos a la exposición del tema por parte de los profesores, ya que en ella se integran los aportes que desde su experiencia profesional e investigativa. Para los profesores este es solo uno de los escenarios, que implica de su parte preparación y diseño, además se complementa con el trabajo preparatorio por parte de los estudiantes y la articulación que pueden hacer con las realidades profesionales que viven en sus ambientes laborales.

Los estudiantes no asocian la articulación e integración de la que habla anteriormente, al término flexibilidad y no señalan como un aspecto decididamente importante; por su parte los profesores lo consideran relevante en tanto; usando palabras de Wade (1994), “proporciona a los estudiantes la oportunidad para asumir mayor responsabilidad en sus aprendizajes y para ser vinculados a actividades y oportunidades de aprendizaje que responden a sus propias necesidades” (Citado por Díaz, M., 2002).

Algunos de los espacios a privilegiar en el trabajo futuro para los contextos de educación postgradual en la UMNG se deben orientar al manejo de la integración de saberes que permitan la interdisciplinariedad, lecturas transversales que hagan evidente la multidimensionalidad de la persona del profesor, del estudiante y el conocimiento mismo; y a la internacionalización como oportunidad de interlocución y proyección con entornos diversos. En ese sentido los estudiantes reclaman, “que genere mecanismos para la construcción colectiva de conocimiento, donde permita que los saberes de las diversas disciplinas encuentren puntos en común” (estudiante 26).

Por otra parte, el manejo de la emocionalidad del estudiante en tanto su motivación, debe pensarse como un derrotero que potencia el aprendizaje, tanto como la permanencia de los estudiantes en las aulas.

Bibliografía

- ALANIS F. (2011). Incapacidad pedagógica y desinterés en la práctica docente. Principios y práctica del trabajo docente de los historiadores en posgrado. México, Revista Mexicana de Investigación Educativa.
- BALLESTEROS C, CABERO J, LLORENT M & MORALES J. (2010 No.37) Usos del E-learning en las universidades Andaluzas: Estado de la situación y análisis de buenas prácticas. Sevilla, Revista de Medios y Educación.
- BERNAZA G, FERNANDEZ F, BATISTA G & REDONDO Y. (2012). El proceso pedagógico de posgrado: fundamentos, retos y aplicaciones. Cuba, Ministerio de Educación.
- BERNAZA G. & LEE F. (2005). El aprendizaje colaborativo, una vía para la educación de postgrado. Revista Iberoamericana de Educación.
- BERNAZA G. & LEE F. (2006). Algunas reflexiones, interrogantes y propuestas de innovación desde la perspectiva pedagógica de la educación de postgrado. Revista Iberoamericana de Educación.
- BERRIO, M. (2009). La experimentación dirigida como método eficaz de la investigación y del aprendizaje significativo”. Universidad Abierta y a Distancia.
- BOESSIO B. & PORTELLA M. (2009). Docencia universitaria: formación y aprendizaje en el posgrado en educación. Revista de la educación superior.
- BOLIVAR C. (2008). El Blended- learning: evaluación de una experiencia de aprendizaje en el nivel de postgrado. Investigación y postgrado.
- BORGES J. (2007). Caracterización didáctica, psicológica y sociológica de la educación de posgrado a distancia. Revista Iberoamericana de Educación.
- CARDONA J. (2011). Informe final de la práctica docente, experiencia en el aula. Medellín, Universidad Nacional de Colombia.
- CAVALLI A. (2005). La evaluación de la práctica pedagógica. Revista Iberoamericana de Educación.
- CAZARES L. & CUEVAS J. (2007). Planeación y evaluación basadas en competencias: fundamentos y prácticas para el desarrollo de competencias docentes, desde preescolar hasta el posgrado. Ciudad editorial.

- CAZARES L. & CUEVAS J. (2008). Planeación y evaluación basada en competencias. Fundamentos y prácticas para el desarrollo de competencias docentes, desde preescolar hasta posgrado. Ciudad de Mexico, Trillas.
- DE LA CRUZ G, DIAZ F, & ABREU L. (2010). La labor tutorial en los estudios de posgrado. Rubricas para guiar su desempeño y evaluación. Revista perfiles educativos.
- DIAZ M. (2002). Flexibilidad y educación superior en Colombia. Bogotá, ICFES.
- DIAZ M. (2015). La formación de profesores en la educación superior colombiana: problemas, conceptos, políticas y estrategias. Cali, Universidad del Valle.
- FERNANDEZ A & CORDOVA D. (2006). Nuevos ambientes de aprendizaje en posgrado: integrando conocimientos, estrategias y herramientas tecnológicas. Caracas, Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- FIERRO, C., FORTOUL, B. & ROSAS, L. (1999). Transformando la práctica docente. Fundamentos del programa. México: Paidós.
- GALVAN M. & IBARRA L. (2014). Las prácticas docentes: representaciones sociales en un contexto de mundialización cultural. XI congreso latinoamericano de humanidades "interculturalidad y exclusión en la época de la globalización".
- GUZMAN I, GONZALEZ A, MARIN R. (2009). Evaluación de competencias docentes en posgrados de instituciones formadoras de docentes. Veracruz Congreso Nacional de Investigación Educativa.
- HERNANDEZ T. & SARRIA A. (2014) Especificidades del proceso de enseñanza-aprendizaje de la estadística en la educación de postgrado. Universidad y Sociedad, Revista científica de la Universidad de Cienfuegos.
- LOREDO J, ROMERO L, INDA P. (2009). Una alternativa docente en el posgrado de la Universidad Iberoamericana, ciudad de Mexico. Veracruz Congreso Nacional de Investigación Educativa.
- LOREDO J, ROMERO R & INDA. (2008). Comprensión de la práctica y la evaluación docente en el posgrado a partir de la percepción de los profesores. Ensenada. Revista electrónica de investigación educativa.
- MENESES E, FERNANDEZ G, ALVARÉZ F & MARTINEZ A. (2011). Experiencia didáctica con estudiantes de postgrado sobre los roles del educador en la sociedad del conocimiento y la comunicación con tecnologías 2.0. Revista latinoamericana de tecnología educativa.
- MONTOYA R. (2013). Buenas prácticas E-learning en los estudios de posgrado de la universidad de Granada. La perspectiva docente. Andalucía, universidad internacional de Andalucía.
- MORENO M. (2013). Las practicas discursivas en la educación superior: un enfoque pedagógico. Universidad de los Andes.
- PERRENOUD, P. (2001). La formación de los docentes en el siglo XXI. Revista de Tecnología Educativa. XIV, 3. Pp. 503-523.
- PLANELLA J. & RODRIGUEZ I. (2004). Perspectiva social del E-learning en la educación superior: universidad y desarrollo en la era de la información. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento.
- RAMIREZ C. (2009) La modalidad Blended- learning en la educación superior. Revista electrónica de la Universidad Tecnológica Metropolitana.
- RIVERA J, RAMOS G & RODRIGUEZ B. (2010) Estrategias de innovación educativa en los posgrados a través de un curriculum flexible. Revista académica de investigación.
- SALINAS J, DE BENITO B, MORENO J, NEGRE F, PEREZ A & URBINA S. (2010). Estrategias didácticas utilizadas en E-learning en los estudios de posgrado: análisis de estrategias y propuesta de nuevas metodologías. Roma. Università degli studi.
- VAILLANT, D. (2004) La construcción de la profesión docente en América Latina. Tendencias, temas y debates. Disponible en: http://www.oei.es/docentes/articulos/construccion_profesion_docente_AL_vaillant.pdf
- VARGAS M. (2011). El desafío de las prácticas pedagógicas innovadoras en la Universidad Nacional del Nordeste. Universidad Nacional del Nordeste.
- VITARELLI M. & GIORDANO M. (2010). Formación docente y prácticas pedagógicas. San Luis, Argentina, laboratorio de alternativas educativas.

Diálogo entre la educación media y superior: una reflexión desde la formación por competencias en ciencias

Dialogue between secondary and higher education: a reflection
from science competency training

María Esther Téllez Acosta

Magíster en Docencia de la Química Universidad Pedagógica Nacional
Docente Universidad Antonio Nariño: UAN, Bogotá, Colombia
mariatellez@uan.edu.co

Resumen

Se presenta una reflexión en torno a la importancia del diálogo entre la educación media y superior como factor fundamental en la orientación de los procesos educativos que se llevan a cabo desde las instituciones de educación superior (IES) en Colombia, esto es, la necesidad de una articulación de la formación pre y universitaria con miras a promover profesionales de calidad, más comprometidos con su quehacer y por ende más competentes y dada la relevancia del conocimiento en ciencias, matemáticas y tecnología en la sociedad actual. Lo anterior, como parte de una investigación que se está desarrollando desde la Facultad de Ciencias de la UAN, la cual metodológicamente es un estudio cualitativo de tipo descriptivo- interpretativo y de revisión documental que pretende constituir relaciones entre: a) los saberes y competencias que los estudiantes según su nivel educativo deben manejar (estándares de competencias), b) los objetivos de la educación media y superior (qué Ser Humano se desea formar según las políticas del Ministerio en la Educación Nacional), c) los objetivos de las IES, particularmente de la UAN, d) las pruebas de evaluación de la calidad de la educación (Saber 11° y Saber Pro). En este sentido, se dan a conocer algunos resultados de dichas relaciones y de los que emerge la reflexión en torno al conocimiento de las particularidades de los estudiantes que inician su formación superior como clave para guiar los procesos de enseñanza- aprendizaje- evaluación de las ciencias y hacer frente a dificultades aún se presentan en la educación.

Palabras Clave: Educación media, Educación superior, competencias, enseñanza-aprendizaje, ciencias.

Abstract

A reflection is presented about the importance of the dialogue between secondary and higher education as a fundamental factor in the orientation of the educational processes that are carried out from higher education institutions (HEIs) in Colombia, that is, the need to an articulation of pre and university education with a view to promoting quality professionals, more committed to their work and therefore more competent and given the relevance of knowledge in science, mathematics and technology in today's society. The foregoing, as part of a research that is being developed by the UAN Faculty of Sciences, which methodologically is a descriptive-interpretative qualitative study and documentary review that aims to establish relationships between: a) the knowledge and skills that the students according to their educational level must manage (competency standards), b) the objectives of secondary and higher education (what Human Being wants to be trained according to the Ministry's policies in the National Education), c) the objectives of the IES, particularly of the UAN, d) the evaluation tests of

the quality of education (Saber 11th and Saber Pro). In this sense, some results of these relationships are revealed and from which the reflection about the knowledge of the particularities of the students that start their higher education as a key to guide the processes of teaching-learning-evaluation of the sciences emerges. and facing difficulties still arise in education.

Key Words: Secondary education, Higher education, competences, teaching-learning, sciences.

Introducción

Atendiendo a los requerimientos de los procesos educativos en la actualidad, se debe propender por la formación de estudiantes para la sociedad es decir, que sean capaces de desenvolverse en ésta, aplicando su conocimiento y con ello siendo protagonistas de su propio aprendizaje. Por tal razón, que a partir de las dificultades que se siguen presentando en la enseñanza de las ciencias (haciendo hincapié a nivel de la educación superior), se deben establecer propuestas que atiendan a dichas dificultades, reconociendo las causas de estas y estableciendo estrategias innovadoras en el aula como herramientas para identificar cómo se construyen los conocimientos y a su vez cómo y cuándo se debería intervenir con base en las necesidades e intereses de los estudiantes (Barberá, 2000).

De esta manera, desde la caracterización de una de las problemáticas a las que se enfrenta la educación superior en ciencias específicamente en lo que respecta a la relación entre la educación media y superior (objetivos, propósitos, competencias), es decir, del conocimiento de las particularidades de los estudiantes que se encuentran en la transición del nivel de formación media al superior (conocimientos, competencias y perfiles de egreso e ingreso) y del planteamiento de ciertos parámetros a tener en cuenta a la hora de abordar los conceptos científicos, se pretende construir una base sólida y fundamentada que oriente la enseñanza y aprendizaje de las ciencias en los primeros cursos de las carreras cuyo currículo incluyen estas como eje central y en reconocimiento de su importancia para la sociedad.

De acuerdo con lo anterior, surge el interrogante: ¿Qué aspectos son necesarios considerar para lograr un dialogo entre la educación media y superior en términos de los conocimientos, competencias y perfil de los estudiantes de manera que se puedan mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje de las ciencias?

Así pues, la propuesta se hace relevante en el sentido en que es un estudio contextualizado en el marco de los requerimientos no solo de la universidad sino de la sociedad colombiana y la sociedad del siglo XXI. Esto es, en función de las políticas educativas, de los objetivos mismos de la educación secundaria, media y superior, de la psicología del aprendizaje, de las necesidades e intereses de los estudiantes, de la formación de ciudadanos para la sociedad y de la reflexión continúa de los profesores de su quehacer profesional.

Con base en estos planteamientos, se hace importante que tanto estudiantes como docentes comprendan que hay ciertas condiciones (al iniciar la formación superior) en el educando que son fundamentales dentro de la actividad pedagógica cotidiana y que son necesarias de caracterizar en concordancia con la finalidad de la enseñanza de las ciencias y con los objetivos de la universidad particularmente de la UAN. En consecuencia, que la necesidad de la articulación entre el perfil del egresado de la educación media y el perfil de ingreso a la universidad y del profesional, es imprescindible para reorientar, repensar y reorganizar los procesos en cada uno de los niveles y de esta manera lograr nuevas iniciativas y estrategias de enseñanza-aprendizaje- evaluación en pro de velar y mejorar cada vez más la calidad de la educación.

Metodología

El estudio que se realizó y del cual emerge lo que aquí se presenta, hace parte de una investigación más general que se viene desarrollando desde la Facultad de Ciencias de la UAN. Esta etapa del proceso particularmente se enmarca desde un paradigma interpretativo, enfocado a nivel metodológico desde lo interpretativo hacia lo descriptivo. Se llevó a cabo un análisis documental teniendo en cuenta dos aspectos: a) los saberes que los estudiantes según su nivel educativo deben manejar (estándares de competencias), b) los objetivos de la educación básica, media y superior (qué Ser Humano se desea formar según las políticas del Ministerio en la Educación Nacional). Para lo anterior, se seleccionaron de manera intencional los documentos relacionados con el objetivo del estudio y se realizó una lectura crítica de estos, de manera que a partir de categorías definidas se recogió la información más relevante para la relación que se buscaba. Para ello, se definieron los aspectos (unidades de análisis) y las dimensiones a estudiar de cada uno de estos (categorías teóricas), las cuales se resumen en la Tabla 1.

Tabla 1. *Criterios para la revisión de documentos*

Tipo de documento a analizar	Aspecto	Documento a analizar	Categorías Teóricas
Documentos Nacionales- Ministerio de Educación Nacional	Educación Media	Ley 115 de 1994	Objetivos de la educación media.
		Estándares básicos de competencias (matemáticas y ciencias).	Lo que los estudiantes deben saber, saber hacer y saber ser con lo que aprenden.
		Prueba Saber 11° (matemáticas y ciencias)	Evaluación de la calidad de la educación media: Saberes y competencias (generales y específicas)
	Educación Superior	Ley 30 de 1992	Objetivos de la educación superior
		Prueba EXIM (Examen de Ciencias Básicas) ¹	Evaluación como componente fundamental en la enseñanza (toma de decisiones)
		Prueba Saber PRO (matemáticas y ciencias)	Evaluación de la calidad de la educación superior: Saberes y competencias (generales y específicas).

¹ Las pruebas EXIM, no corresponden a pruebas estandarizadas por el MEN, sin embargo hace parte de las pruebas que se realizan a los estudiantes de las instituciones que hacen parte de la Asociación Colombiana de Facultades de Ingeniería (ACOFI), como la UAN. Se toma lo relacionado con esta prueba como referente debido a que se constituye en una herramienta de análisis complementaria a los diferentes procesos de aseguramiento de la calidad de las IES colombianas.

Documentos Institucionales- Universidad Antonio Nariño	Educación Superior	Proyecto Educativo Institucional (PEI)	Objetivos y propósitos de la Universidad Antonio Nariño a nivel general y de la Facultad de Ciencias básicas a nivel particular: Perfil del estudiante y perfil del profesional.
		Plan de desarrollo Institucional	Estrategias de mejoramiento en los procesos de formación-evaluación.
		Lineamientos curriculares	Orientación del diseño, ejecución y desarrollo de las propuestas curriculares.

Posteriormente se construyó el consolidado y análisis de los criterios, para lo cual se extrajeron de cada documento los elementos asociados a cada categoría teórica y de los que se establecieron relaciones y un análisis comparativo de modo que fue posible construir una descripción comprensiva sobre las nociones. La figura 1, muestra cómo se desarrolló este proceso.

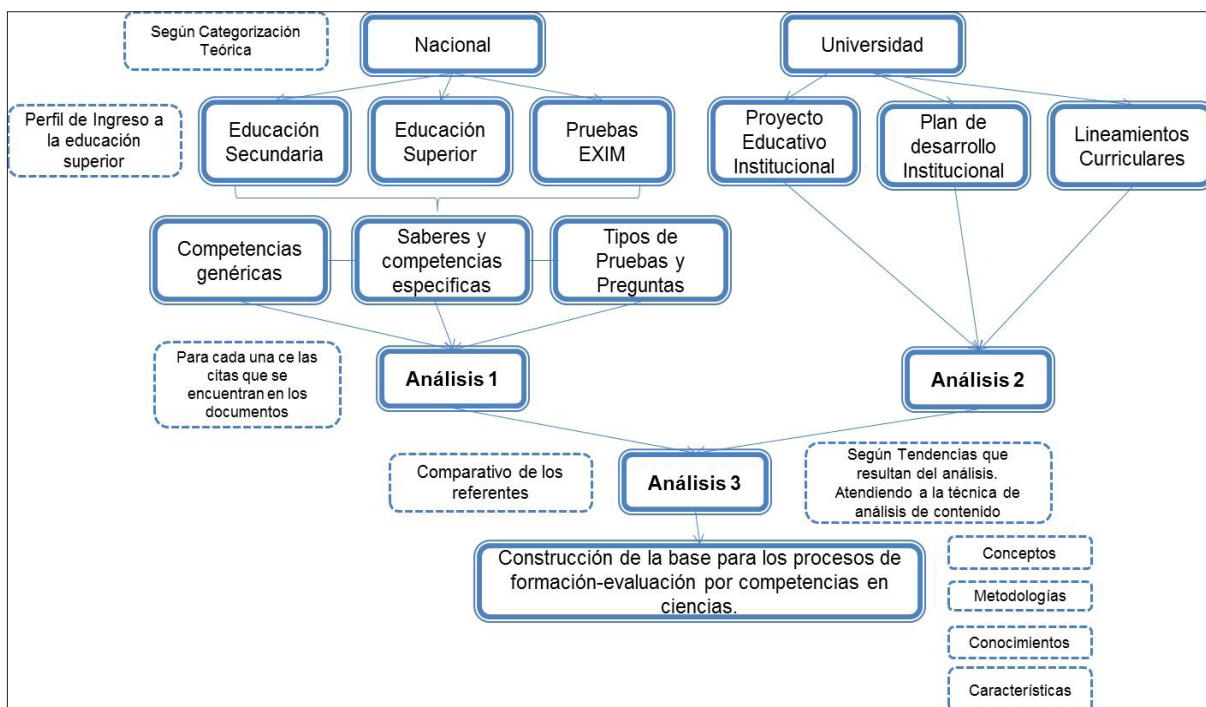


Figura 1. Consolidado y análisis de los criterios

Resultados y Discusión

En la Tabla 2, se realiza una recopilación de la información más relevante en torno a los criterios planteados en la Tabla 1. En este sentido se pretende mostrar una correlación vertical entre los objetivos de la educación media y superior en consistencia con los de las pruebas de aseguramiento de la calidad de la educación en Colombia, de igual manera una correlación horizontal entre dichos objetivos con propósitos más específicos y/o competencias que se plantean para los procesos de formación-evaluación en ciencias. Al respecto, se destaca lo siguiente:

Tabla 2. Relación: *Objetivos de la educación media, superior y pruebas estandarizadas con la formación- evaluación por competencias*

Aspecto	Referente	Objetivo	Propósitos y/o competencias relacionadas con la formación- evaluación en ciencias	
Educación Media Estándares básicos Prueba Saber 11°	Ley 115 de 1995	Comprender las ideas y los valores universales y la preparación para el ingreso del educando a la educación superior y el trabajo.	a) La profundización en conocimientos avanzados de las ciencias naturales; b) la incorporación de la investigación al proceso cognoscitivo, tanto de laboratorio como de la realidad nacional, en sus aspectos natural, económico, político y social; c) el desarrollo de la capacidad para profundizar en un campo del conocimiento de acuerdo con las potencialidades e intereses; d) la vinculación a programas de desarrollo y organización social y comunitaria, orientados a dar solución a los problemas sociales de su entorno.	
	Referente para la calidad de la educación básica y media. Parámetros de lo que todo niño, niña, joven debe saber, saber hacer para lograr el nivel de calidad esperado a su paso por el sistema educativo y la evaluación externa e interna es el instrumento por excelencia para saber qué tan lejos se está de alcanzar la calidad establecida por los estándares.	Matemáticas		
		a) Pensamiento numérico y sistemas numéricos, b) pensamiento espacial y sistemas geométricos, c) pensamiento métrico y sistema de medidas.		
		Ciencias Naturales: Física-Química- Biología		
		a) Aproximación al conocimiento como científico natural (formular preguntas y problemas, indagación, consideración de varios puntos de vista, compartir y confrontar experiencias, hallazgos y conclusiones), b) Manejo de los conocimientos propios de las ciencias naturales (entorno físico: procesos físicos y químicos, entorno vivo: procesos biológicos, relación ciencia, tecnología y sociedad), c) desarrollo de compromisos personales y sociales.		
	a) seleccionar estudiantes para la educación superior, b) monitorear la calidad de la formación que ofrecen los establecimientos de educación media, c) producir información para la estimación del valor agregado de la educación superior.	Competencias genéricas		
		a) Lectura crítica, b) matemáticas: incluye razonamiento cuantitativo, c) competencias ciudadanas, d) ingles.		
		Matemáticas		
		a) Interpretación y representación, b) formulación y ejecución, c) razonamiento y ejecución.		
		Ciencias Naturales: Física-Química- Biología		
		a) Uso comprensivo del conocimiento, b) Explicación de fenómenos, c) indagación.		

Educación Superior	Nacional	Ley 30 de 1992	Posibilitar el desarrollo de las potencialidades del ser humano de una manera integral, se realiza con posterioridad a la educación media o secundaria y tiene por objeto el pleno desarrollo de los alumnos y su formación académica o profesional.	a) profundizar en la formación integral de los colombianos, capacitándolos para cumplir las funciones profesionales, investigativas y de servicio social que requiere el país; b) trabajar por la creación, el desarrollo y la transmisión del conocimiento y promover su utilización en todos los campos para solucionar las necesidades del país; c) Prestar a la comunidad un servicio con calidad, el cual hace referencia a los resultados académicos, a los medios y procesos empleados, a la infraestructura institucional, a las dimensiones cualitativas y cuantitativas del mismo y a las condiciones en que se desarrolla cada institución; d) Contribuir al desarrollo de los niveles educativos que le preceden para facilitar el logro de sus correspondientes fines.
		Prueba EXIM (ACOFI, 2015)	Conocer el estado del proceso de formación de los estudiantes (de V y VI semestre) de las IES en matemáticas y ciencias naturales.	Matemáticas y Ciencias Naturales: Física-Química- Biología a) Capacidad de abstracción, análisis y síntesis: (abstracción), b) capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica, c) capacidad para identificar, plantear y resolver problemas.
		Prueba Saber PRO	a) comprobar el desarrollo de competencias en los estudiantes próximos a culminar el pregrado; b) producir indicadores de valor agregado de la educación superior en relación con el nivel de competencias de quienes ingresan a ella, proporcionar información para la comparación entre programas, instituciones y metodologías, para mostrar cambios en el tiempo; c) servir de fuente de información para la construcción de indicadores de evaluación de la calidad de los programas e IES.	Competencias genéricas a) competencias ciudadanas, b) comunicación escrita, c) ingles, d) lectura crítica, e) razonamiento cuantitativo: Interpretación y representación, formulación y ejecución, y argumentación. Competencias específicas: Pensamiento científico: Ciencias Biológicas- Ciencias físicas -Química-Matemáticas y estadística- Ciencias de la tierra a) Plantear preguntas y proponer explicaciones o conjeturas que puedan ser abordadas con rigor científico, b) establecer estrategias adecuadas para abordar y resolver problemas, c) adquirir e interpretar información para abordar y entender una situación problema, d) analizar críticamente los resultados y derivar conclusiones.
	UAN	PEI- Plan de desarrollo 2014-2016- Lineamientos curriculares	a) formación de profesionales altamente calificados y la construcción de espacios de conocimiento, b) el establecimiento de mecanismos que posibiliten la igualdad de oportunidades, la democratización del conocimiento, el liderazgo educativo y la identificación de escenarios para la construcción de un mejor país.	Matemáticas y Ciencias Naturales: Física-Química- Biología a) Capacidad de abstracción, análisis y síntesis: (abstracción), b) capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica, c) capacidad para identificar, plantear y resolver problemas.
				Componentes de las competencias
				-Conceptual: contenidos propios de cada área del saber: Matemáticas, biología, química y física. -Procedimental: Procesos propios de las ciencias - Actitudinal: Reflexión del sujeto de las implicaciones de la ciencia y la tecnología - Comunicativo: lenguaje de las ciencias - Contexto: situaciones aplicables al perfil profesional.

a) Verticalidad de la formación- evaluación por competencias:

Tomando como referencia lo expuesto en la Tabla 2, se resaltan aquellos elementos que son comunes en todos los aspectos (medio- superior- UAN) y que han de ser uno de los elementos de la reflexión:

Formación de calidad: Vista como una tarea que no solo es cuestión de profesores y profesionales de la enseñanza sino de un conjunto de actores y políticas que van desde las nacionales hasta las de las propias aulas, por ejemplo desde: a) los referentes planteados en las leyes (ley general de educación y la ley por la cual se organiza el servicio público de la educación superior, b) los lineamientos y parámetros básicos de calidad (estándares), c) las pruebas para la calidad de la educación media y superior (saber 11°, saber Pro); hasta: a) las instituciones educativas, b) programas académicos y facultades, c) contenidos, metodologías y procesos de los espacios académicos. Con ello, se plantea la importancia de que haya un impacto real de las IES en la sociedad, que desde esta perspectiva es favorecido entre otras cosas desde los procesos que se generan en las aulas, los cuales han de estar orientados según la necesidades e intereses de los estudiantes en conocimiento de sus particularidades de manera que no se caiga en generalizaciones y prejuicios que perjudiquen dichos procesos.

Formación integral: esta implica no solo un proceso basado en la enseñanza- aprendizaje de contenidos conceptuales, sino estos articulados con lo procedimental, lo actitudinal y por ende lo axiológico. Es decir, una formación que permita el desarrollo de la persona como ser social, en valores, conocimientos específicos (ciencia, tecnología, arte...), habilidades, competencias (básicas, genéricas, específicas, laborales...) partiendo de un enfoque complejo de la enseñanza y el aprendizaje.

b) Horizontalidad de la formación- evaluación por competencias:

En este apartado se destacan los elementos diferenciadores de cada nivel y que le confieren su identidad y por ende su importancia.

Formación- evaluación por competencias más que en saberes: si bien es común que en todos los ámbitos de la educación sea uno de los propósitos el formar sujetos competentes en lo básico, general y específico, es decir, que cada uno de estos niveles contribuye al desarrollo y/o potencialización de competencias en cuanto el ser es individual (aquellas que van en pro de su libertad personal: aspectos que lo enriquecen como persona: ciudadano o profesional) y social (aquellas que favorecen la vida en comunidad), los indicadores, niveles de desempeño y recursos son diferentes, es decir, estos son consecuentes con el estadio de desarrollo de los estudiantes y con sus capacidades teniendo en cuenta que la lógica del proceso educativo no se realiza con base en la de las disciplinas sino desde la construcción que va logrando quien arpende. Por ejemplo, se presentan competencias distintas en los referentes, algunas aunque relacionadas entre sí y con características comunes tienen diferencias (en complejidad, acciones requeridas, procesos de pensamiento, implicaciones) que son necesarias de considerar con el fin de no desatender al énfasis de cada etapa del proceso educativo. De igual manera, los estándares y las pruebas de estado están enfocadas en la evaluación de competencias (como el saber hacer en contexto) que son particulares, de las que se resalta que no solo es importante el conocimiento declarativo de cada área.

En consecuencia desde la Universidad se propone: a) una visión de las competencias desde una perspectiva integradora, amplia, esto es, de la combinación entre lo conceptual (saber), procedimental (saber hacer), actitudinal- axiológico (saber ser), comunicativo (socialización), de contexto (resolución de problemas: aplicación del aprendizaje), b) acorde con los requerimientos de la sociedad: seres capaces de enfrentarse a diversidad de situaciones y en cumplimiento de las políticas del país: referencia de los estándares básicos de competencias y pruebas saber 11° como punto de partida para orientar los procesos que se llevan a cabo en la universidad para el aprendizaje de las ciencias; prueba EXIM para estudiar cómo va el proceso prueba saber pro como evaluación final del proceso, no en términos de la verificación del mismo sino para la identificación de las fortalezas y debilidades, esto es, de las acciones que se requieren para garantizar una mejor coherencia vertical en la educación de los sujetos, c) un desarrollo y una promoción armónica de un sistema de competencias: básicas, genéricas y específicas en ciencias, c) una evaluación no para la calificación y/o clasificación de los estudiantes, sino para la toma de decisiones, como un modelo práctico sustentado y alejado de ser solamente discursivo d) un

conocimiento de sus estudiantes en términos de sus necesidades, particularidades e intereses y e) una construcción constante de estrategias, metodologías, herramientas para lograr procesos académicos más eficientes, eficaces y favorables.

Formación como proceso complejo: La coincidencia de ciertos elementos en cada uno de los niveles a pesar de sus objetivos, propósitos y competencias, que se enfocan en la formación y evaluación de un sujeto con unas características específicas se relaciona en el sentido en que el proceso educativo no es lineal en donde cada etapa de este corresponde a un punto desligado del anterior. Por el contrario, se resalta lo fundamental de una revisión de los parámetros y características de las políticas nacionales tanto para la formación como la evaluación, la cual permite que se tenga en cuenta que el proceso educativo ha de ser como un espiral que evoluciona en términos de niveles de complejidad y que por ende ha de tener una continuidad. Así, desde las IES se ha de reconocer a nivel de lo teórico (revisión documental) cuales son los saberes y competencias de los estudiantes como clave para la continuación de los estudios universitarios, esto es, para el establecimiento de qué, cómo, por qué intervenir para fortalecer los procesos de aula, siendo este el objetivo principal más que el lograr “mejores resultados” en las pruebas estandarizadas.

En suma, lo anterior, como parte de toda acción de evaluación y autoevaluación de procesos, inherente a las IES, así como de la reflexión crítica, constante y necesaria del ejercicio profesional de docente tendiente a establecer: puntos críticos y/o dificultades, un plan de acción- evaluación y una retroalimentación. Por ende una articulación entre la educación media y superior como lo muestra la Figura 2.

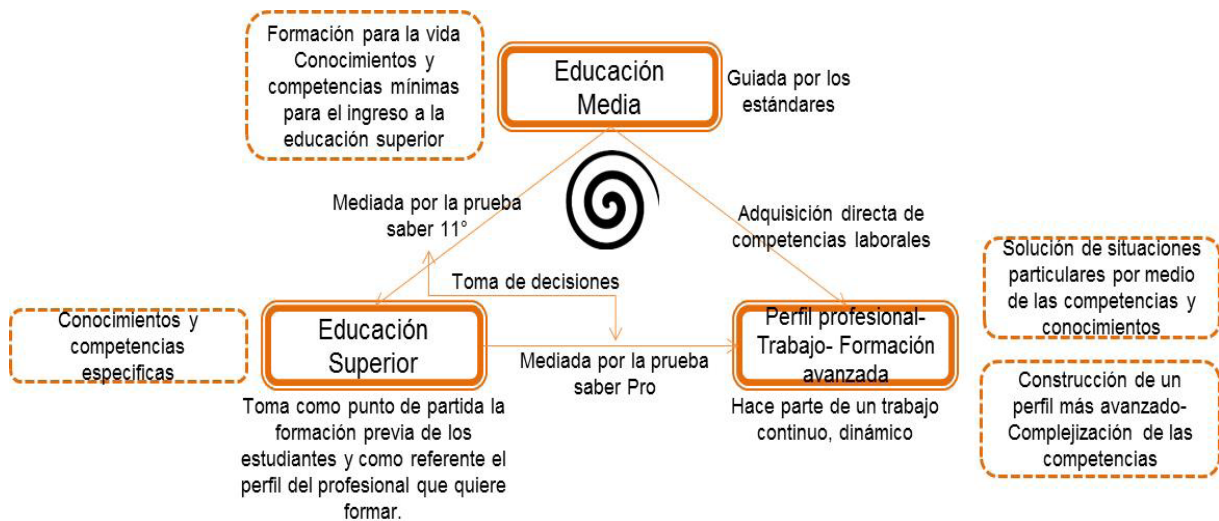


Figura 2. Principales aspectos del dialogo entre la educación media, superior y el trabajo

Conclusiones

El dialogo entre la educación media y superior, se articula como parte de un estudio que permite caracterizar los aspectos que no deben ser aislados del proceso de enseñanza de las ciencias, de manera que se permita iniciar con los cambios y transformaciones, en la que los profesores no se limiten solo al desarrollo de los contenidos conceptuales sin atender a las particularidades y características de quien aprende y que reflexionen en torno a la importancia de la formación en ciencias desde el conocimiento del otro, de sus capacidades, de sus concepciones previas, de los aspectos sociales, políticos y económicos, resaltando el rol que cumple el docente como orientador y dinamizador, que atienda las necesidades de los estudiantes, haciendo que el aula se convierta en un lugar de encuentro dialógico y de construcción intersubjetiva (Castaño, 2001).

En este sentido, la concordancia entre cómo, por qué y para qué están formando en secundaria y en las IES muestra la coherencia del proceso de formación de los individuos (como tal y como seres parte activa de una colectividad) y por ende permiten que se trascienda a la conexión con las necesidades de perfiles profesionales en la sociedad. Igualmente, dado que no es posible solo analizar los referen-

tes de salida sino inicial- proceso- final como consistencia interna del mismo proceso. De allí, que es de interés primordial de la facultad de ciencias de la UAN, partir no de sus concepciones acerca de lo que se “piensa” y/o “cree” los estudiantes saben o saben hacer a su ingreso a la universidad, sino que propende por articular los referentes nacionales con los propios para plantear un sistema de formación-evaluación consecuente con las interacciones: a) escuela- universidad, b) universidad- mundo laboral.

Bibliografía

ACOFI. Asociación Colombiana de Facultades de Ingeniería. (2015). Taller pruebas EXIM.

Barberá, E. (2000). El Constructivismo en la Práctica (Vol. Volumen 2 de Claves para la Innovación Educativa). Madrid : Grao.

Castaño, N. (2001). Una Evaluación Para La Escuela de Hoy. Tecne, Episteme y Didaxis , 56-65.

Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas (2006). Ministerio de Educación Nacional República de Colombia. Recuperado en <http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/article-116042.html>

ICFES. Instituto Colombiano para el fomento de la educación superior. (2015). Objetivos de la prueba saber 11°. Recuperado en <http://www.icfes.gov.co/examenes/saber-11o/objetivos>

ICFES. Instituto Colombiano para el fomento de la educación superior. (2015). Objetivos de la prueba saber Pro. Recuperado en <http://www2.icfes.gov.co/index.php/instituciones-educativas/saber-pro/informacion-de-la-prueba-saber-pro>

Ley 30 (1992). Por el cual se organiza el servicio público de la Educación Superior. Recuperado en http://www.cna.gov.co/1741/articles-186370_ley_3092.pdf

Ley General de Educación, (1994). Ley 115 de 1994. Recuperado en <http://www.mineducacion.gov.co>.

Universidad Antonio Nariño (UAN). (2012). Proyecto Educativo Institucional (PEI). Recuperado en <http://www.uan.edu.co/images/Universidad/Insititucional/documentos/DocumentosInstitucionales/PEI.pdf>

Universidad Antonio Nariño (UAN). (2014). Plan Institucional de desarrollo 2014-2016. Recuperado en http://www.uan.edu.co/images/Universidad/Insititucional/documentos/DocumentosInstitucionales/PlanDesarrolloInstitucional_2014-2016.pdf

Universidad Antonio Nariño (UAN). (2015). Lineamientos Curriculares. Recuperado en <http://www.uan.edu.co/images/Universidad/Insititucional/documentos/DocumentosInstitucionales/LineamientosCurriculares.pdf>



Reflexionando la Educación

**Memorias de los Encuentros Nacionales e
Internacionales en Pedagogía Investigación y Cultura**



Impacto de la creación de textos en inglés en la identidad cultural de comunidades indígenas y mestizas del Caquetá

Impact of the creation of texts in English on the cultural identity of indigenous and mestizo communities of Caquetá

Jhon Fredy Bolívar Cantillo

Estudiante Lic. En inglés Universidad de la Amazonia
Integrante semillero: Promoting Identities through writing
jfc_285@hotmail.com
Florencia, Caquetá.

Ángel Iván Díaz González

Estudiante Lic. En inglés Universidad de la Amazonia
Integrante semillero: Promoting Identities through writing.
angel06diaz@gmail.com
Bogotá, Cundinamarca.

Resumen

La siguiente propuesta se enmarca dentro de las actividades programadas por el semillero de investigación Promoting identity through writing (promoviendo identidad a través de la escritura), del programa de inglés de la Universidad de la Amazonia. Queremos compartir la experiencia de los integrantes del semillero a los participantes del congreso, socializar nuestros avances en términos teóricos y prácticos en el desarrollo de una biblioteca pública móvil que se encarga de recopilar historias, mitos y canciones tradicionales de pobladores del Caquetá para encuadernarlos en un formato bilingüe y retornar dicho conocimiento a su lugar de origen.

Palabras clave: culturas amazónicas, interculturalidad, identidad cultural, mestizaje, Caquetá.

The following proposal is framed within the activities programmed by the research center Promoting identity through writing (promoting identity through writing), of the English program of the University of Amazonia. We want to share the experience of the members of the seedbed with the participants of the congress, to socialize our advances in theoretical and practical terms in the development of a mobile public library that collects stories, myths and traditional songs of the inhabitants of Caquetá to bind them in a bilingual format and return said knowledge to its place of origin.

Key words: Amazonian cultures, interculturality, cultural identity, miscegenation, Caquetá.

Introducción

Los docentes en el Caquetá están enfrentando una época donde la educación podría convertirse en la clave para transformar positivamente la sociedad, estamos a puertas de un acuerdo de paz que modificará las circunstancias en las zonas rurales y urbanas, un cambio de mentalidad y percepción de la sociedad. La educación debe estar presta a cubrir las necesidades de los futuros tiempos de paz, a brindar oportunidades a estudiantes de diferentes edades, contextos e historias de vida, y unirnos en un mismo territorio, perfilando esa identidad que tan esquivo se hace a quienes van de paso por el Caquetá.

El departamento del Caquetá se ha caracterizado por el olvido estatal, la corrupción, la falta de proyectos que vinculen lo rural y lo urbano así como los prejuicios generados por el desconocimiento de

la vida diaria de los pobladores de este territorio. La violencia, aunque una constante en el país, ha marcado particularmente la memoria colectiva durante los últimos 50 años en distintos municipios.

Sin embargo, a puertas de un proceso de paz, los docentes deben prepararse para unir a este extenso departamento a través de sus narrativas, conociendo el contexto real y las transformaciones sociales, los retos y expectativas de sus habitantes.

En la Universidad de la Amazonia se puede ver el gran interés de los estudiantes en el descubrimiento y la teorización de la identidad Caquetena. Desde sus participaciones creativas, han llegado a explicar que la enseñanza del inglés debe permitir la contextualización de los contenidos, así como la búsqueda de una identidad propia, al igual que los procesos de exploración de los colonizadores de Gran Bretaña y Norteamérica.

Justificación

Partimos de dos preguntas que se consolidan en el grupo de investigación, todos interesados en la literatura como base fundamental para la creación de textos que se puedan convertir en herramientas para la enseñanza del inglés. 1) ¿Cuál es el impacto que ha tenido la literatura en mi identidad cultural? Y 2) ¿Cuál es el efecto que tiene la creación de textos en inglés en la identidad cultural de comunidades indígenas y mestizas en el Caquetá? Ambas con el objetivo de ayudar a las comunidades mestiza e indígenas del departamento del Caquetá y por lo cual se concluye con una reseña de lo que conlleva a realizar el trabajo de investigación.

A lo largo de la historia, Colombia en su intención de crear un sistema educativo óptimo ha hecho muchos cambios, hoy, el Ministerio de Educación sugirió que Colombia debe estar a la vanguardia. Por lo tanto, nació “como una necesidad” Programa Nacional Bilingüe (2004-2019), que incluyen los Nuevos Estándares de Competencias Comunicativas en Lengua Extranjera: Inglés adquiriendo el Marco Común Europeo como referente internacional y donde se propone evaluar la competencia comunicativa en el sistema educativo fortaleciendo así la competitividad nacional.

El fundamento o razón a la cual se da inicio a este proyecto es llamado el fenómeno de la globalización, la cual tiene como premisa la economía, ya que grandes potencias como la Unión Europea y China, quienes manejan la economía mundial son las promotoras de este fenómeno, por lo tanto el inglés se ha adaptado como idioma universal mientras que el aprender una segunda lengua es el vehículo necesario para aprovechar las ventajas que ofrecen los tratados internacionales como el TLC (Tratado de Libre Comercio), oportunidades de negocios y estudios fuera de Colombia. Es decir, que el lenguaje no es directamente proporcional con nuestra cultura y partiendo del principio que aprender una segunda lengua es también aprender otra cultura.

Como colombianos estamos siendo preparados para una globalización económica y ese es el posible por qué de una educación generalizada del inglés, ya que no está preparada de acuerdo a las necesidades individuales o minoritarias sino preparadas para un fenómeno diferente.

Las comunidades mestizas del Caquetá no reciben una educación apropiada, y es aún peor la situación de las comunidades indígenas, puesto que no es acorde en ámbitos lingüísticos a pesar de ser una comunidad indígena y tener un dialecto como primera lengua y el español como segunda lengua están objetando y menospreciando el plurilingüismo para la comunidad aunque el ministerio de educación nacional considera el plurilingüismo como una prioridad educativa (MEN, 1999).

Debido a las circunstancias las comunidades indígenas se ven desfavorecidas en el ámbito educativo, la comunidad Inga ubicada en la inspección de Yurayaco, San José del Fragua, departamento del Caquetá, desarrolla una estrategia pedagógica con el fin de dar relevancia a su contexto y donde se vean reflejados sus principios culturales. Nace así el Proyecto Educativo Comunitario (PEC), con base en las “Herramientas para Perpetuar el Pensamiento de los Ingas Mayores” (PEC, 2005), establecida por la población Inga en el año 2005, Desarrollada y adecuada teniendo en cuenta los estatutos establecidos por el MEN, Ministerio de Educación Nacional, las cuales están siendo aplicadas en la institución educativa Yachaikury. Aunque esta propuesta está funcionando actualmente en otras áreas del conocimiento de la institución, no son completamente eficientes en el área de Inglés, y aunque cuentan con material di-

dáctico no pueden aprovechar al máximo ese material debido a que no cumple con los conocimientos necesarios para la aplicación de estos y no se adecuan al contexto, es decir, el material no aplica para la propuesta comunitaria en un grado eficiente.

Como el proyecto “Herramientas para Perpetuar el Pensamiento de los Ingas Mayores” (PEC, 2005) trata de restablecer los conocimientos ancestrales, la cosmovisión, cultura, naturaleza y espiritualidad de la población es indispensable que todo conocimiento gire en torno a la autonomía, identidad y desarrollo propio de la comunidad. Es allí donde es fundamental la aplicación de un aprendizaje contextualizado del inglés que cumpla con las propuestas del proyecto Inga y que desarrolle un aprendizaje agradable y significativo. Por este motivo, es importante aplicar una estrategia que permita estudiar, investigar y aprender sus características culturales ya que serán el hilo conector entre la enseñanza de un Inglés significativo que sea compatible y productivo a través de un aprendizaje contextualizado del idioma.

Marco Teórico

En este trabajo se resalta la educación bilingüe que Cohen (1975) define como: “ el uso de dos o más lenguas como medio de instrucción en una parte del curriculum escolar o en todas.” Y así, Esta definición descarta ya a todos aquellos programas de enseñanza que sólo incluyen a una lengua como asignatura y no como vehículo de introducción de determinados contenidos escolares. La educación bilingüe sería la enseñanza “en” las dos lenguas y no la enseñanza “de” una u otra lengua. (Arnau, 1981)

Esta se da en la década de los 30° cuando un pastor protestante norteamericano crea una organización para poder enseñar la palabra de Dios en comunidades indígenas de Guatemala y de esta manera traducir el nuevo testamento a lenguas nativas. (Hibbard, 2013) “Son comunidades, pueblos y naciones indígenas las que, teniendo una continuidad histórica con las sociedades anteriores a la invasión y precoloniales que se desarrollaron en sus territorios, se consideran distintos de otros sectores de las sociedades que ahora prevalecen en sus territorios o partes de ellos. Constituyen ahora sectores no dominantes de la sociedad y tienen la determinación de preservar, desarrollar y transmitir a futuras generaciones sus territorios ancestrales y su identidad étnica como base de su existencia continuada como pueblo, de acuerdo con sus propios patrones culturales, sus instituciones sociales y sus sistemas legales” (Papadópolo, 1995).

Sin embargo, por motivos de discriminación en múltiples aspectos en este tiempo de colonización llevaron a un limitante en el proceso de enseñanza y aprendizaje en las mencionadas comunidades, motivos tales como la des-territorialización, nacimiento, sexo, raza, religión, conflicto u opinión. Consideramos que este tipo de acciones fueron un componente fundamental a la hora de proponer una metodología de aprendizaje que fuera aplicada a las poblaciones que hasta la época no se resultaban favorecidas. Por esto, en el año 1964 la *Civil Rights Act* inicia un proceso igualitario donde prohíbe la discriminación por los motivos antes mencionados en cualquier actividad fundada federalmente establecida (Domínguez, 2011).

En 1978 surge la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) que gestionará un planteamiento pedagógico para una Educación Indígena Bilingüe Bicultural basada en el aprendizaje desde la lengua materna y gradualmente del español como segunda lengua. (Domínguez, 2011:21) llegando así al enfoque de la interculturalidad que Acante (1996:26) describe como “la cualidad de crear y sustentar currículos, actividades académicas, programas y proyectos que desarrollen un vivo interés con respecto a todas las culturas humanas”. Igualmente Michael y Thompson (1995:33) considera la interculturalidad como “una filosofía que se esfuerza por crear una diversidad cultural, tratando de comprender las diferencias culturales, ayudando a la gente a apreciar y gozar las contribuciones hechas por distintas culturas en sus vidas, así como asegurar la completa participación de cualquier ciudadano para derribar las barreras culturales” (Alonso, 2006).

López (2001) recoge que hace casi tres décadas Mosonyi y González (1975) plantearon un “ensayo de educación intercultural en la zona arahuaca del río negro (territorio federal Amazonas) Venezuela”. Hasta entonces, las propuestas educativas para los grupos [mestizos e] indígenas planteadas desde los gobiernos y desde los organismos de cooperación internacional se basaban en la integra-

ción a la sociedad criolla nacional desde la aculturación y asimilación lingüística. (Domínguez, 2011, p.18).

De esta manera la educación bilingüe empieza a adaptarse más según las necesidades de determinada comunidad llegando así a formar una nueva tendencia de enseñanza entre **culturas** o interculturalidad creando un auge en los movimientos indígenas y en donde el enfoque educativo es dirigido a consolidar el manejo de la lengua materna de los educandos a la vez que se propicia el aprendizaje de la segunda lengua (Domínguez, 2011, p. 19).

La educación intercultural [bilingüe] nace desde todo un movimiento indígena de corte político y social que se confronta al Estado en un proceso identitario sui generis. (Domínguez, 2011, p. 14) Sin embargo, dichas reivindicaciones serán asumidas por los propios gobiernos institucionalizándose así el discurso sobre la interculturalidad que desarrollará modalidades educativas compensatorias “dirigidas a la solución de carencias” (López y Küper, 1999) y fundamentándose en enfoques multiculturalistas de “discriminación positiva” hacia los colectivos indígenas (Tubino, 2001).

Desde este punto de vista, se están desarrollando diferentes programas de formación e interculturalidad en las escuelas y en diferentes espacios sociales fruto de la realidad recientemente diversa a la que se asiste (Domínguez, 2011, p. 14) de esta manera “...una educación enraizada en la cultura de referencia de los educandos abierta a la incorporación de elementos y contenidos provenientes de otros horizontes culturales es una educación vehiculada en un idioma natal y un segundo idioma que propicia el desarrollo de la competencia comunicativa de los educandos en dos idiomas” (Ibídem: 8)

“A fecha de 2001, la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) se desarrollaba como proyectos en 17 países siendo en México y Ecuador de cobertura nacional y bajo instancia específica. En Bolivia y Colombia 16 tenía cobertura nacional pero se ofrecía sólo en las áreas donde un idioma indígena se constituye en lengua predominante; en los demás países la EIB se planteaba en programas de amplia cobertura (Guatemala y Perú) o proyectos focalizados (Argentina Brasil, Costa Rica, Chile, Honduras y Venezuela). En Nicaragua se ha reconocido autonomías regionales multiétnicas en donde las lenguas son oficiales y la EIB se dirige a toda su población indígena. En Paraguay, casi el 90% de población es bilingüe (castellano y guaraní) y la EIB es de cobertura nacional y en una modalidad de doble vía, esto es, de aprendizaje tanto del castellano como del guaraní para todos” (Domínguez, 2011, pp. 19-20).

Metodología

El presente trabajo busca mostrar cómo es posible transformar los procesos de enseñanza de la literatura a través de procesos de lectura en comunidades indígenas, en colegios rurales y urbanos y cómo empoderar a las comunidades a través la creación de material didáctico a bajo costo. Se espera dejar en el auditorio una visión intercultural de la realidad social en Colombia, donde se pueda respetar y valorar la diferencia y prime más la interacción directa en lugar del conocimiento teórico previo.

Los pasos del trabajo son los siguientes:

1. Recopilación de corpus oral: Con el ánimo de realizar un proceso pedagógico participativo, que permita una reflexión crítica, mostraremos cómo los investigadores del semillero han recopilado historias en español y lengua indígena a través de un enfoque etnográfico y teniendo como base fundamental la teoría fundada propuesta por Glasser y Strauss (1967) y presentarán los hallazgos ya materializados en libros (paso final). Estos relatos son producto de visitas a sitios de importancia arqueológica y cultural, como malokas, comunidades indígenas y escuelas interculturales, que han permitido el reconocimiento del territorio, la cultura indígena y campesina del departamento del Caquetá.

2. Traducción: Así mismo, se mostrará el proceso de traducción de porciones de tradición oral de comunidades indígenas y vivencias cotidianas de campesinos o habitantes de los municipios del Caquetá al inglés, para promover un intercambio cultural. Se presentarán poemas y escritos del inglés a lenguas indígenas como el coreguaje, huitoto, emberá, nasa, inga o kamsá (entre otras) y viceversa.

3. Análisis de muestra de literatura (oral o escrito) A nivel de la ética y la estética, se espera mostrar la historia de la región y vincularla con la percepción del entorno sociocultural de los participantes. A

nivel teórico, se espera realizar una abstracción social, a fin de comprender el trasfondo social, y crear un puente entre la enseñanza de la Literatura en el contexto Caquetense, mezclando la historia y la literatura como un tema unificado, concibiéndola como una herramienta para comprender la sociedad, apreciarla y realizar intercambios culturales.

4. Encuadernación de libros: A fin de sistematizar toda experiencia, se mostrará progresivamente el desarrollo del proyecto en un sitio web, donde se incluyen las salidas de campo, fotos, documentos y comentarios de los participantes, estudiantes y docentes que hagan parte del proyecto.

Materiales para el taller

El grupo de investigación consigue los materiales para la creación de libros a bajo costos y así lograr la difusión de los mismos en todas las comunidades indígenas y rurales del departamento. Los materiales son:

- * 2 tarros de colbón para papel
- * 1 resma de papel carta / 1 resma de papel oficio
- * 5 bisturíes
- * 30 hojas de papel bond
- * 10 colores de óleo
- * 10 pinceles
- * 15 prensas de madera
- * 4 rollos de hilo de cáñamo
- * 10 Agujas
- * 4 seguetas
- * 5 rollos de papel para encuadernación
- * 20 octavos de cartón paja
- * Una bandeja plástica de 6cm de profundidad
- * Dos impresoras
- * Tres computadores

Para lograr el objetivo serán necesarios muchos instrumentos de investigación, podemos mencionar, el diario de campo, entrevistas, observaciones, historias de vida, autobiografías, anécdotas, análisis de documentos, grabación de videos y audio, fotografías e hipótesis.

Bibliografía

- Alonso, R. S. (2006). La educación intercultural. *Revista de educación*, (339), 859-881.
- Arnau, J. (1981). Tipología de la educación bilingüe. *Revista de educación*, (268), 157-166.
- Cué, J. L. G., Rincón, J. A. S., & García, C. M. A. (2009). Instrumentos de medición de estilos de aprendizaje. *Journal of Learning Styles*, 2(4).
- Dietz, G., 2003, Multiculturalismo, interculturalidad y educación: una aproximación antropológica. Granada: Universidad de Granada.
- Domínguez, I. A. (2011). Contextualización del significado de la educación intercultural a través de una mirada comparativa: Estados Unidos, Europa y América Latina. *Papeles del CEIC. International Journal on Collective Identity Research*, 2011(2).

- Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory*. London: Weidenfeld and Nicholson.
- Hernández, V. H. (2005). Cultura, multiculturalidad, interculturalidad y transculturalidad: Evolución de un término. IN MEMORIAM.
- Hibbard, C. T. (2013). Bibliografía de Guillermo C. Townsend. Proel. <http://www.proel.org/index.php?pagina=traductores/cameron2> Última consulta 18 de Octubre de 2015.
- http://www.henryagiroux.com/HigherEd_CorpLogo_Spanish.htm Última consulta 18 de Octubre de 2015.
- Lévi-Strauss, C. (1958). La structure des mythes. *Anthropologie structurale*, 1, 290.
- López, A. R., & Lima, E. Q. Educación comunitaria: una propuesta alternativa para los pueblos indígenas de Oaxaca–México. *Polis, Revista de la Universidad Bolivariana*.
- López, L., 2001, La cuestión de la interculturalidad y la educación latinoamericana. Séptima Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe, UNESCO 2001.
- López, L., 2004, Trece claves para entender la interculturalidad en la educación latinoamericana. En Samaniego, M. Y Garbarini, G.C. 2004 Rostros y fronteras de la identidad. Chile, Universidad Católica de Temuco.
- López, L., y Kuper, W., 1999, La educación intercultural en América Latina: balance y perspectivas. *Revista Iberoamericana*, Nº 20.
- Mosonyi, E., & González, O. (1975). Ensayo de educación intercultural en la zona arahuaca del Río Negro (Territorio Federal Amazonas) Venezuela. varios autores, *Lingüística e indigenismo moderno de América*, Lima: Instituto de Estudios Peruanos, 307-314.
- Overall, J. E., Spiegel, D. K., & Cohen, J. (1975). Equivalence of orthogonal and nonorthogonal analysis of variance. *Psychological Bulletin*, 82(2), 182.
- Papadópolo, M. (1995). El nuevo enfoque internacional en materia de derechos de los pueblos indígenas. Universidad Rafael Landívar, Instituto de Investigaciones Económicas y Sociales.
- Schmelkes, S., 2006, La interculturalidad en la educación básica. Ms., Ponencia presentada en la Segunda Reunión del Comité Intergubernamental del proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe, UNESCO Santiago de Chile, 11-13 de julio de 2006.
- Silva Quinatoa, G. J. (2012). Técnicas cognitivas y la disortografía en los estudiantes del sexto año de educación básica paralelo “b” de la escuela “Alberto Flores Gonzales” de la parroquia Ángel Polivio Chaves cantón Guaranda provincia Bolívar durante el año lectivo 2011-2012.
- Tubino, F., 2001, Interculturalizando el multiculturalismo. *Intercultural. Balance y perspectivas*. Encuentro Internacional sobre Interculturalidad, Fundación CIDOB, Barcelona. <http://www.cidob.es/castellano/publicaciones/monografias/intercultural/tubino.pdf> Última consulta 6 de junio de 2010.

Ideas fuerza para considerar permanencia estudiantil, a partir del análisis cualitativo de entrevistas a estudiantes universitarios

Strong ideas to consider remain studying in the university, extracted from qualitative analysis of interviews on college students

Ideias força para considerar permanencia estudiantil, a partir do análise qualitativo de entrevistas a estudantes universitários

Gloria Elena Pava Díaz

Fernando A. Montejo A.

Katherine León

Fundación Universitaria del Área Andina, Bienestar Universitario

Bogotá, Colombia

gpava@areandina.edu.co

Resumen

Se realizó un estudio descriptivo cualitativo dirigido a estudiantes de pregrado en una universidad de Colombia, utilizando una entrevista semi – estructurada. El grupo de entrevistados se organizó teniendo en cuenta los siguientes criterios: a) Estudiante con éxito académico que permanece en 20161, b) Estudiante con rendimiento académico deficiente que permanece en 20161, c) Estudiante que inicia con alto número de riesgos identificados en entrevista de orientación 20151 y que permanece en 20161; d) participaron en una primera fase de investigación realizada en 20152. La recolección de información se realizó basándose en las siguientes categorías: 1) percepción de la institución, 2) variables de carrera, 3) Servicio al estudiante, 4) compañeros y 5) aspectos por mejorar. Se entrevistó un total de 31 estudiantes. A todos, previo a iniciar la entrevista, se les brindó información completa acerca de la presente investigación y se firmó el consentimiento para participar del estudio. Las ideas fuerza que más llamaron la atención en la primera fase (20152) se relacionaban con prestigio y buen nombre de la institución. En comparación, en la fase actual (20162), las ideas fuerza se relacionaron con áreas y programas de servicio al estudiante como aspectos que apoyaron la decisión de permanecer en la Universidad. Se puede inferir que brindar mayores oportunidades de participación en servicios de apoyo para estudiantes es percibido como decisivo para continuar en la institución, a pesar de los problemas o dificultades de la vida universitaria.

Palabras clave: Entrevista, permanencia, servicios de apoyo, universidad.

Abstract

This paper presents a qualitative descriptive study focused on undergraduate students at a university in Colombia, using semi- structured interviews. The group of respondents was organized on the following criteria: a) student with academic success that remains in 20161, b) student with poor academic performance remains in 20161, c) student starts with high number of risks identified in interview orientation 20151 and 20161 remains; d) participated in the first phase of research conducted in 20152. The data collection was made based on the following categories: 1) perception of the institution, 2) career variables, 3) Student Services, 4) peers and 5) aspects to improve. 31 students were interviewed. before starting the interviews, full information about this investigation and consent to participate in the study was signed. The strong ideas that most attention in the first phase (20152) were associated with prestige and good name of the institution. By comparison, in the current phase (20162), the strong ideas related to areas and student service programs as aspects that supported the decision

to remain at the university. It can be inferred that provide greater opportunities for participation in student support services is seen as crucial to continue in the institution, despite the problems and difficulties of college life.

Key words: Interview, permanence, support services, University.

Resumo

Foi realizado um estudo descritivo de corte qualitativo dirigido a estudantes da graduação numa universidade da Colômbia, mediante a aplicação entrevista semiestruturada. O grupo de entrevistados foi organizado tendo em conta os seguintes critérios: a) estudante com sucesso acadêmico que permanece em 20161, b) aluno com baixo rendimento escolar que permanece em 20161, c) estudante começa com elevado número de riscos identificados em entrevista de orientação 20151 e que permanece 20161; d) participaram da primeira fase da pesquisa realizada em 20152. A coleta de dados foi feita com base nas seguintes categorias: 1) percepção da instituição, 2) variáveis de profissão, 3) serviço ao estudante, 4) colegas da turma e 5) aspectos a melhorar. Um total de 31 alunos foram entrevistados. A todos, antes de começar a entrevista, receberam informações completas sobre esta pesquisa e assinaram o consentimento informado para poder participar do estudo. As ideias força que mais chamarão a atenção na primeira fase (20152) foram associadas com prestígio e bom nome da instituição. Em comparação, na fase atual (20162), as ideias força se relacionam com as áreas e programas de serviço ao estudante como aspectos que apoiarão a decisão de permanecer na universidade. Pode-se inferir que proporcionar maiores oportunidades de participação em serviços de apoio aos estudantes é vista como crucial para continuar na instituição, apesar dos problemas e dificuldades da vida universitária.

Palavras-chave: Entrevista, permanência, serviços de apoio, Universidade

Introducción

Este trabajo es la segunda fase de un proyecto que inicio con estudiantes matriculados en primer semestre en 2015 I. y el cuál buscaba identificar los factores con mayor peso al momento de tomar la decisión de volver a matricularse en la universidad.

Esta segunda fase se buscó fortalecer el conocimiento y diferenciación de los factores relacionados con la permanencia estudiantil que mayor presencia tienen en el proceso de segunda re matricula de estos estudiantes. El trabajo se basa en un eje fundamental: la permanencia, enmarcado teóricamente en tres conceptos a) Deserción o abandono (desde la visión de V. Tinto, 1989), b) Persistencia o permanencia (desde la visión de Pineda y Pedraza, 2011), c) así como el constructo éxito académico. Se pretende un abordaje de la problemática desde la perspectiva cualitativa, para entender los elementos de mayor decisión en el momento de la Re matrícula del estudiante. Se espera conocer: a) la relación entre diversos elementos socio – económicos y características del estudiante y la permanencia; b) los elementos de mayor fuerza en la decisión de permanecer en la institución y en el programa académico, en los estudiantes de la muestra elegida.

¿Por qué estudiar factores de permanencia?

El fenómeno Deserción / permanencia es un elemento muy importante en los procesos de calidad universitaria y logro del proyecto de vida educativa de los matriculados en las universidades de Colombia. En diversos estudios se ha mencionado que los principales momentos de la vida universitaria en los cuales se presenta el abandono se concentran en los tres primeros semestres, es decir, entre la primera y segunda re - matrícula de los estudiantes.

En este estudio se pretenden conocer las ideas fuerza relacionadas con los aspectos de mayor relevancia tenidos en cuenta en el proceso de re matricularse por segunda vez, para estudiantes que iniciaron la primera fase del proyecto.

Este proyecto se hace relevante, dado el importante papel de la permanencia estudiantil no solo al interior de las Instituciones de Educación Superior, sino dentro de la normatividad exigida por el Ministerio de Educación Nacional. Así pues, encontramos que el decreto 1075 de 2015 por el cual

se reglamenta el registro calificado de que trata la Ley 1188 de 2008 y la oferta y el desarrollo de Programas Académicos de Educación Superior, en su Capítulo II, Artículo 6.5, nos orienta a trabajar desde la perspectiva de un modelo de bienestar que debe identificar y hacer seguimiento a las variables asociadas a la deserción y a las estrategias diseñadas para disminuirla. Por tal razón, y en consonancia con lo establecido en su Artículo 6, numeral 6.5, donde se señala que “El modelo de bienestar debe identificar y hacer seguimiento a las variables asociadas a la deserción y a las estrategias orientadas a disminuirla” se presenta el Programa de Acompañamiento Académico Institucional como la estrategia representativa para lo cual debe utilizar la información del Sistema para la Prevención y Análisis de la Deserción en las Instituciones de Educación Superior -SPADIES-, del Ministerio de Educación Nacional.

En el documento “Acuerdo por lo superior 2034: propuesta de política pública para la excelencia de la educación superior en Colombia en el escenario de la paz” (CESU - Consejo Nacional de Educación Superior, 2014) se considera que el avance en la educación superior implica garantizar la participación de la comunidad en una estructura intercultural de los procesos educativos. Es decir, implica analizar diversos factores culturales de los estudiantes para relacionarlos y potenciar el proceso de permanencia en la educación superior.

Referentes Conceptuales

Dada la fractura que experimentan los estudiantes al pasar del Colegio a la universidad, los primeros momentos de contacto con la universidad son definitivos para mitigar el riesgo de deserción temprana, como fenómeno complejo, con causas y motivaciones diferentes (Ministerio de Educación Nacional, 2010), y que dada la estructura institucional de los programas tradicionales de apoyo, en el inicio de la vida universitaria no siempre se logra alinear las fuentes de apoyo con las necesidades de los estudiantes.

Teniendo en cuenta las conclusiones del estudio sobre el impacto del crédito ACCES en la permanencia / deserción (ICETEX - UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA, 2004), se han extrapolado los siguientes elementos, para el inicio de nuestros procesos de acompañamiento: el riesgo de desertar se reduce en la medida de que el estudiante cuente con un adecuado capital social, intelectual y cultural. De igual manera, el recibir orientación vocacional influye en el riesgo de deserción.

Entendiendo que el inicio de la vida universitaria es un momento clave para la totalidad del cursado en la carrera elegida, se hace necesario que cada etapa del proceso de acercamiento y primer contacto con el estudiante con la institución, forme parte del programa de seguimiento y prevención del riesgo de deserción. En ese orden de ideas, la institución ha optado por realizar una caracterización del riesgo, y organizar un proceso de admisión orientado a prevenir el riesgo de deserción.

De acuerdo a lo anterior, es importante conocer cuáles son las ideas de mayor fuerza en la decisión de permanecer en la Institución en estudiantes de tercer semestre de una universidad privada del país. A partir de allí, se diseñan e implementan estrategias de carácter individual, institucional, académico y socio-económico para mitigar el impacto de la deserción estudiantil, y sobre todo, fomentar las acciones que mayor incidencia tienen sobre la permanencia.

De acuerdo al MEN (2009), no existe una definición completa y aceptada sobre el término, sin embargo en general se considera como aquel proceso de abandono por parte del estudiante, por razones individuales, académicas, sociales, económicas, institucionales.

Dentro de las definiciones más importantes tenemos la de Tinto (1982): “situación a la que se enfrenta un estudiante cuando aspira y no logra concluir su proyecto educativo”, este concepto fue ampliado por el mismo autor en 1989 incluyendo la idea de “períodos críticos”, explicando que en la vida académica del estudiante puede haber aspectos relevantes en determinados períodos que pueden influir notoriamente en la toma de decisiones de deserción, por ejemplo durante el período de admisión donde se establece un contacto inicial con la institución educativa donde el estudiante puede encontrar factores que le atemorizan o le desagradan y así sucesivamente en diferentes etapas por ejemplo en los semestres de mayor presión académica, o al tener algún problema importante con un profesor, entre otros ya que son muchos los factores que inciden en la deserción estudiantil, como lo veremos más adelante.

Existen muchos factores relacionados con la deserción, entre ellos: socioeconómicos, laborales, familiares, personales e institucionales, que afectan el logro del éxito académico.

Al respecto Durón y Oropeza (1999), citado por Landeta, Cortes y Gama (2011) hablan de cuatro grupos de factores que afectan directamente el desempeño académico:

Factores fisiológicos: Se sabe que afectan aunque es difícil precisar en qué medida lo hace cada uno de ellos, ya que por lo general están interactuando con otro tipo de factores. Entre los que se incluyen en este grupo están: cambios hormonales por modificaciones endocrinológicas, padecer deficiencias en los órganos de los sentidos, desnutrición y problemas de peso y salud.

Factores pedagógicos: Son aquellos aspectos que se relacionan con la calidad de la enseñanza. Entre ellos están el número de alumnos por maestro, los métodos y materiales didácticos utilizados, la motivación de los estudiantes y el tiempo dedicado por los profesores a la preparación de sus clases.

Factores psicológicos. Entre estos se cuentan algunos desórdenes en las funciones psicológicas básicas, como son la percepción, la memoria y la conceptualización, los cuales dificultan el aprendizaje.

Factores sociológicos. Son aquellos que incluyen las características familiares y socioeconómicas de los estudiantes, tales como la posición económica familiar, el nivel de escolaridad y ocupación de los padres y la calidad del ambiente que rodea al estudiante.

Otro factor causante de deserción, según Pineda & cols, (2010) citado por Aguilera de & Jiménez (2012), corresponde a la desorganización administrativa de las instituciones universitarias, puesto que este elemento incide en el descontento de los estudiantes, debido a aspectos como la normatividad académica, que genera un conflicto personal, conllevando a que el individuo no se adapte naturalmente a la universidad y por tanto se sienta desorientado.

Son numerosos los enfoques y estudios sobre las problemáticas que se da en el aprendizaje de los adultos, Rizzuto (2009) sugiere varias causas individuales, relacionadas con las problemáticas en el aprendizaje del estudiante, como la vocación, las relacionadas con la personalidad, la maduración tardía de los alumnos, el síndrome de adolescencia prolongada y otras similares.

En lo que compete a este proyecto, el énfasis se centra en permanencia estudiantil como la mejor estrategia para la retención de los estudiantes, así entonces, en primer lugar es importante aclarar que el término retención se deriva del latín *retentio*, -onis, que significa acción y efecto de retener. Este término se emplea a nivel mundial, sin embargo actualmente las instituciones hablan de permanencia y éxito académico, con una visión de todo el potencial del estudiante para culminar su carrera.

La retención se enfoca en la capacidad institucional para lograr que el estudiante en riesgo de deserción permanezca y logre graduarse (Pineda, 2010). En cuanto a la permanencia o “persistencia” se relaciona con la capacidad y motivación del estudiante para el logro de sus metas académicas (Hagedorn, 2005).

Un programa de retención estudiantil comprende todo un conjunto de acciones llevadas a cabo por las IES, que hoy se consolidan en completos programas de acompañamiento al estudiante a lo largo de toda su carrera dentro de la institución con el fin de facilitarle su culminación exitosa mediante el proporcionamiento de herramientas necesarias para la terminación de los diferentes ciclos y etapas en los tiempos establecidos, y adicionalmente asegurar el conocimiento necesario y el desarrollo de competencias y actitudes indispensables para desenvolverse en la vida (OEA, Agencia Interamericana para la Cooperación y el Desarrollo [AICD], 2006).

Entre los modelos más destacados en el estudio de la permanencia estudiantil tenemos el que planteado por Tinto (2007) el cual viene desarrollando desde 1993 para acá. Para el autor el éxito académico y la permanencia involucran:

a. variables propias del estudiante al momento de ingreso a la institución como por ejemplo: sus características individuales, antecedentes familiares entre otras. Estas variables deben ser tenidas en cuenta por las instituciones que en realidad quieren apuntarle a permanencia mediante programas de acompañamiento integral al estudiante..

b. de integración: que se desarrollan entre el estudiante, sus pares, sus docentes, directivos y la institución a lo largo del desarrollo académico de su carrera, esta integración se refiere tanto a aspectos académicos como sociales, ya que los dos influyen de manera importante en el éxito y permanencia estudiantil. Los programas de acompañamiento estudiantil por supuesto deben diseñar estrategias de apoyo y refuerzo académico, integración social de la comunidad estudiantil, acercamiento de los estudiantes a los docentes y a los directivos entre muchas otras. Lo descrito en los párrafos anteriores se ilustra en la siguiente gráfica:

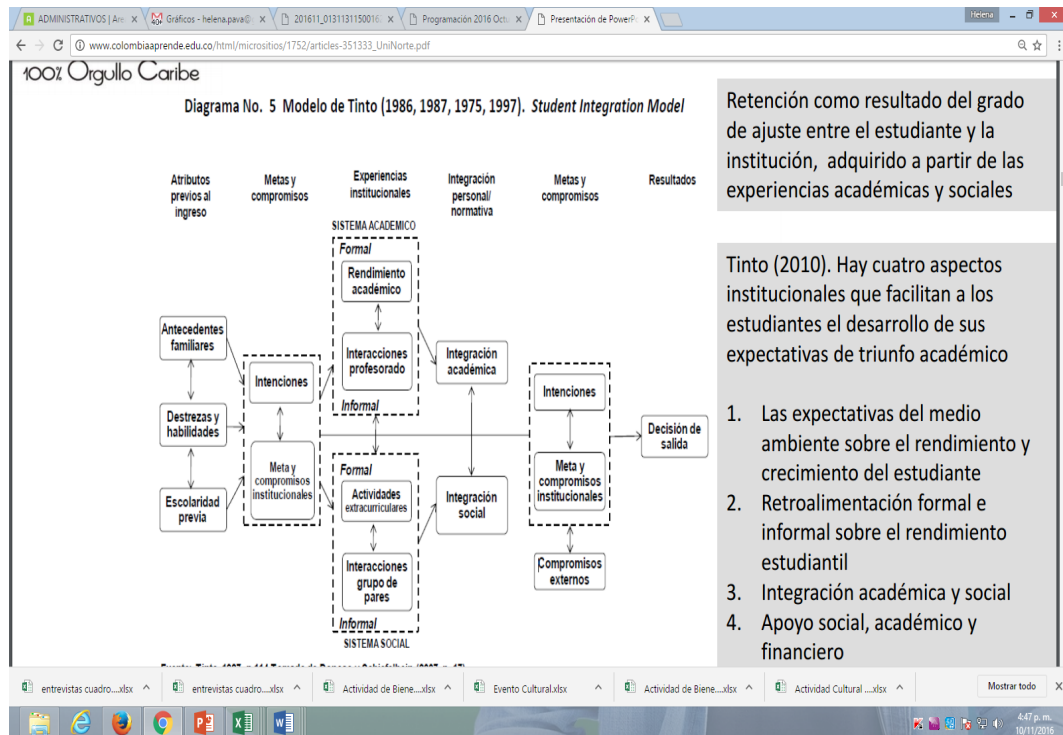


Figura 1. Modelo de Tinto. Student integration model.

Fuente: Donoso y Schiefelbein (2007, p.17)

En conclusión “se puede entender la deserción como una situación a la que se enfrenta un estudiante cuando aspira y no logra concluir su proyecto educativo, considerándose como desertor a aquel individuo que siendo estudiante de una institución de educación superior no presenta actividad académica durante dos semestres académicos consecutivos, lo cual equivale a un año de inactividad académica” (MEN, 2012).

En consecuencia existen diferentes modelos y estrategias diseñados para la retención estudiantil de acuerdo con el contexto particular de las instituciones de educación superior y el modelo educativo existente en el país.

En la siguiente figura se presentan algunos de los modelos y estrategias de retención estudiantil en la educación superior, con base en la experiencia de varios países:

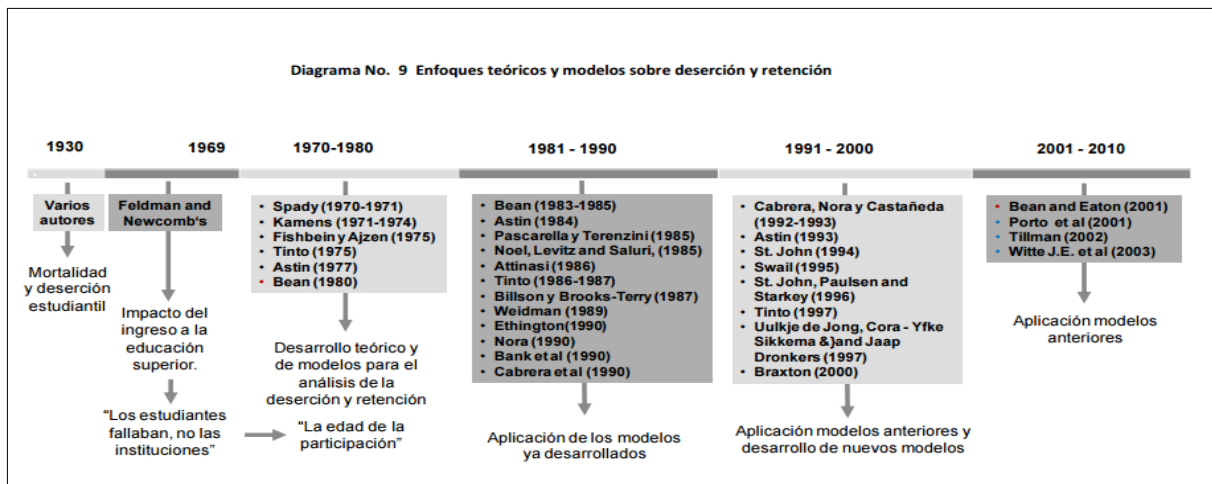


Figura 2. Enfoques y Modelos teóricos de deserción y retención.

Fuente: Torres L.E. Estado del arte de la retención 2010.

Otro concepto que se debe tener en cuenta es el término idea, que viene del griego “yo vi” y según está consignado en el diccionario de la Real Academia Española es una representación mental de algo, ya sea material o inmaterial, real o imaginario, concreto o abstracto, a la que se llega tras la observación de ciertos fenómenos, la asociación de varias representaciones mentales, la experiencia en distintos casos, entre otras.

Objetivos del Proyecto

Analizar las ideas fuerza relacionadas con la decisión de permanecer en la educación superior, en un grupo de estudiantes de pregrado presencial en una universidad Colombiana

Analizar las relaciones entre los factores socio-demográficos y las variables de permanencia

Establecer el grado cualitativo de importancia en la decisión de continuar estudios, acerca de los factores relacionados con la permanencia estudiantil

Diseño Metodológico

Este es un estudio descriptivo, de tipo cualitativo. La población sujeto de estudio son estudiantes de 3 semestre de pregrado presencial de la Universidad privada, matriculados durante el periodo 2016-1. El periodo de observación estuvo comprendido entre 2015-1 y 2015-2.

Se realizó un muestreo intencional. Es decir, del universo de estudiantes (todos los matriculados en 2016-1), se incluyeron 31 estudiantes participantes de la primera fase del estudio que cumplieron con los criterios establecidos:

- Estudiante con éxito académico, entendidos como aquellos cuyo promedio académico es igual o superior a 4.5
- Estudiante con rendimiento académico deficiente
- Estudiante que inicia con alto número de riesgos identificados en entrevista de orientación 2015-1 y que permanece en 2016-1

La gráfica a continuación, ilustra el proceso de captura y análisis de la información para la obtención de resultados.

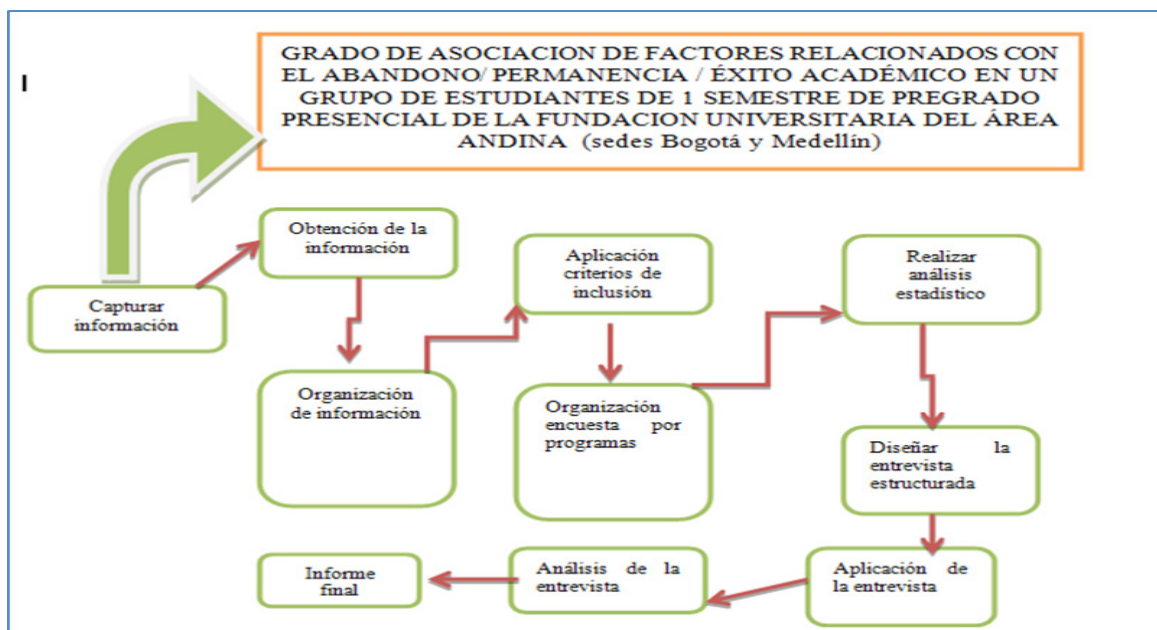


Figura 3. Flujograma de actividades.

Fuente: Elaboración Propia.

Comentarios Preliminares

De acuerdo a Guzmán & cols. (2009) en la educación superior colombiana se siguen presentando altos niveles de deserción pese a los esfuerzos de los diferentes actores, situación que se da por variados factores de índole individual o institucional, precisamente aquí está el punto clave a abordar, ya que las instituciones de educación superior deben establecer diagnósticos claros que les permita identificar las principales razones de deserción para poder establecer estrategias que le de manera clara y puntual integren programas de retención que apunte a los diferentes ejes del problema.

Para las universidades e instituciones de educación superior (IES), es fundamental tener en cuenta la deserción estudiantil, que sigue siendo una problemática compleja y de alta incidencia en este nivel educativo. Esto hace que las IES hayan creado desde hace tiempo estrategias de medición y minimización del riesgo de deserción; muchas de ellas se han enfocado hoy más hacia la retención y permanencia estudiantil por que han encontrado que es la mejor manera de mejorar el servicio al estudiante, elevar los niveles de calidad educativa y por tanto de mitigar de manera importante los índices de deserción.

Resultados

Se realiza un estudio descriptivo - correlacional, con análisis y comparación de datos contra fuentes de referencia. La recolección de información se realizó por medio de una entrevista semi estructurada que agrupaba las preguntas en 5 categorías, 1) percepción, 2) variables de carrera, 3) Servicio al estudiante, 4) compañeros y 5) aspectos por mejorar.

El instrumento fue aplicado a un total de 31 estudiantes pertenecientes a programas académicos de las facultades de ingeniería y ciencias básicas, ciencias administrativas, económicas y financieras, salud y ciencias jurídicas, humanísticas y sociales. A todos, previo a iniciar la entrevista, se les brindó información completa acerca de la presente investigación para la posterior firma del consentimiento para participar del estudio.

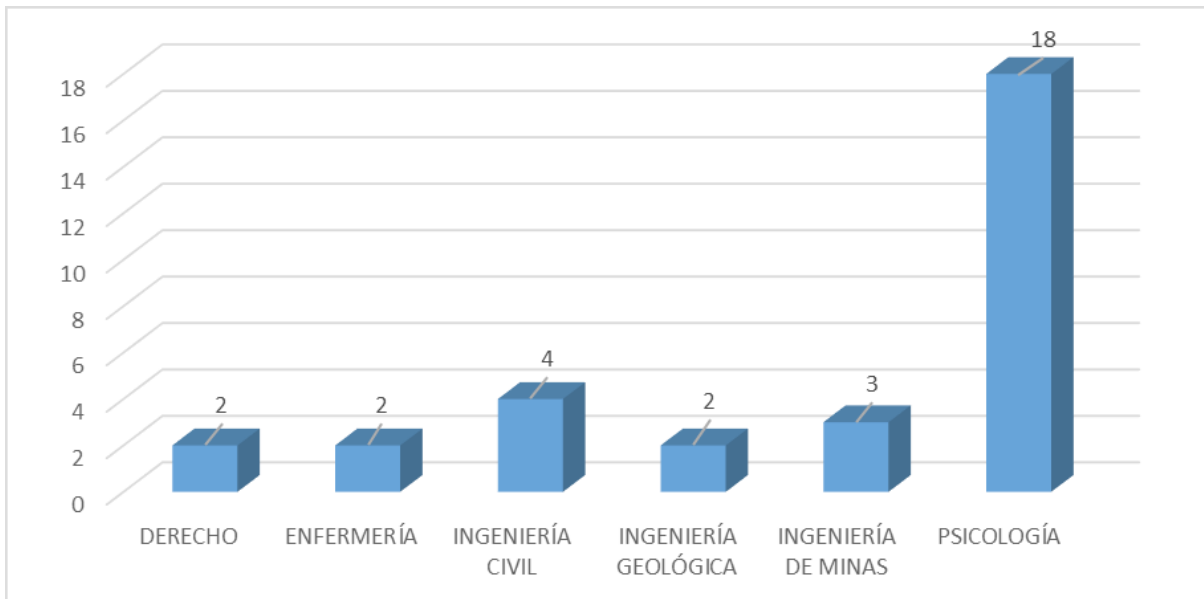


Figura 4. Estudiantes entrevistados por programa académico.

El procedimiento de recolección de información se realizó en dos vías: entrevista personal grabada y posteriormente ser transcrita para su análisis; y para los estudiantes residentes fuera de la ciudad se realizó de manera telefónica y se transcribió directamente al formato durante la conversación.

En cuanto al proceso de validar la información se realizó mediante triangulación de la información y los análisis de cada entrevista por parte de dos observadores quienes escuchaban las entrevistas realizadas por otro de los miembros del equipo.

La población se distribuyó de la siguiente manera: 13 estudiantes con éxito académico, 11 con rendimiento académico deficiente y 7 con alto número de alertas, para un total de 31 estudiantes entrevistados.

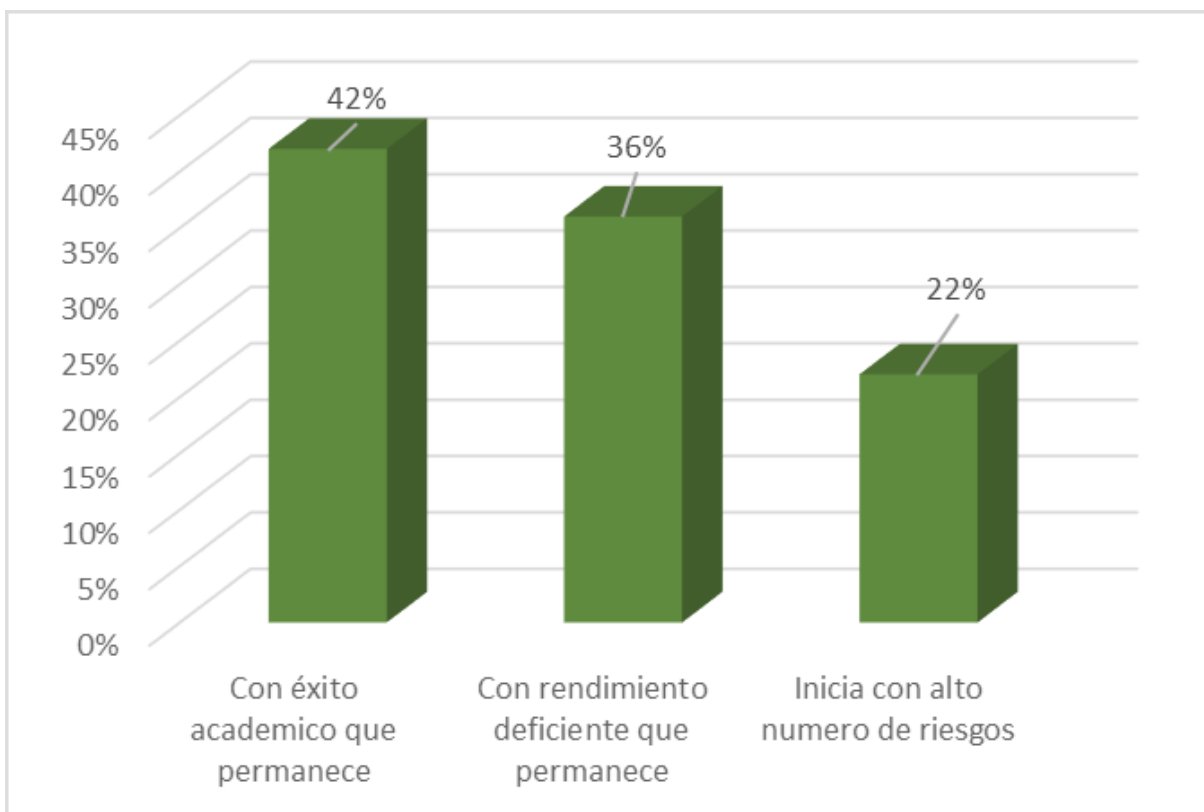


Figura 5. Porcentaje de estudiantes por criterio de selección.

El análisis de la información se realizó bajo la técnica de carta de color que de manera visual permite establecer tendencias.

La primera idea fuerza ubicada fue la CALIDAD, relacionada por los entrevistados con términos como: Acreditación, Pensum, Organización, Certificación del programa, Evaluación docente, Buena educación.

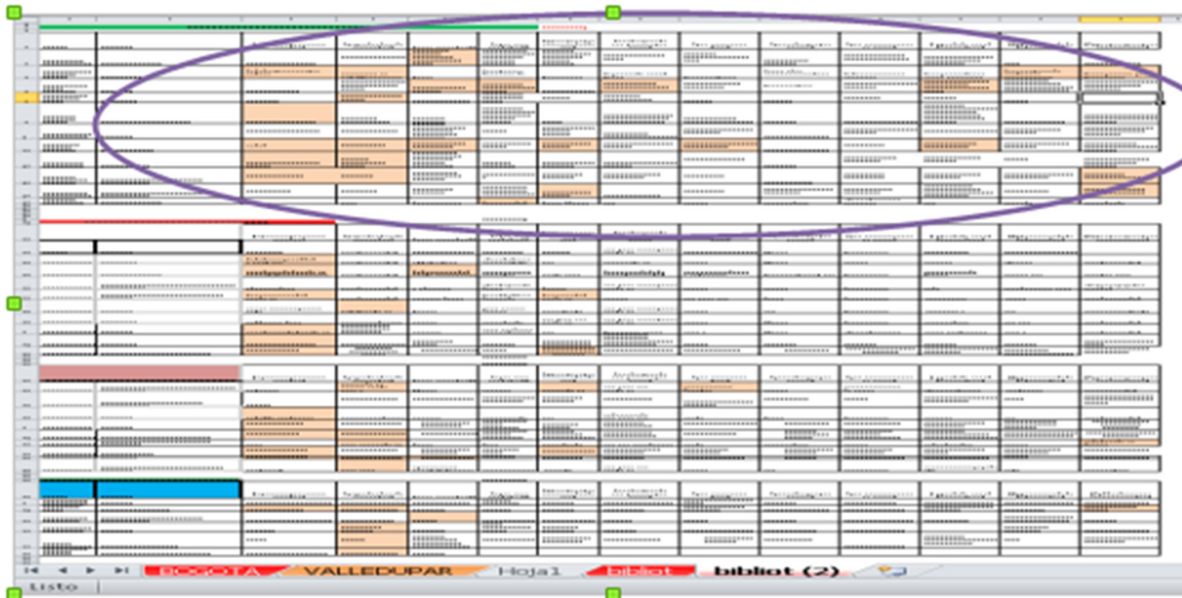


Figura 6. Análisis visual de color elemento CALIDAD – enfoque por concentración y frecuencia de los términos en las respuestas.

Es posible evidenciar una tendencia en la cual los estudiantes señalados en el ovalo tienen mayor recordación o asignan mayor relación a las palabras o los términos asociados a calidad y sus sinónimos.



Figura 7. Análisis visual de color elemento CALIDAD – enfoque vertical por preguntas.

Los resultados muestran una tendencia en los grupos de estudiantes, en la cual todos asocian sus razones para ingresar y los aspectos a destacar de la universidad con el término CALIDAD y sus sinónimos (Óvalo azul).

El óvalo morado muestra que para ninguno de los casos entrevistados se registra una mención de ninguno de los sinónimos o del término CALIDAD, para las preguntas de la entrevista relacionadas con “(...) servicios de apoyo” o “(...) relación con los compañeros”

La segunda idea fuerza para permanecer en la institución está asociada con: PRESTIGIO. Los sinónimos acordados para esta idea fueron los siguientes: Referencia, Reputación, Crecimiento, Renombre, Buena institución, Liderazgo, Reconocimiento.

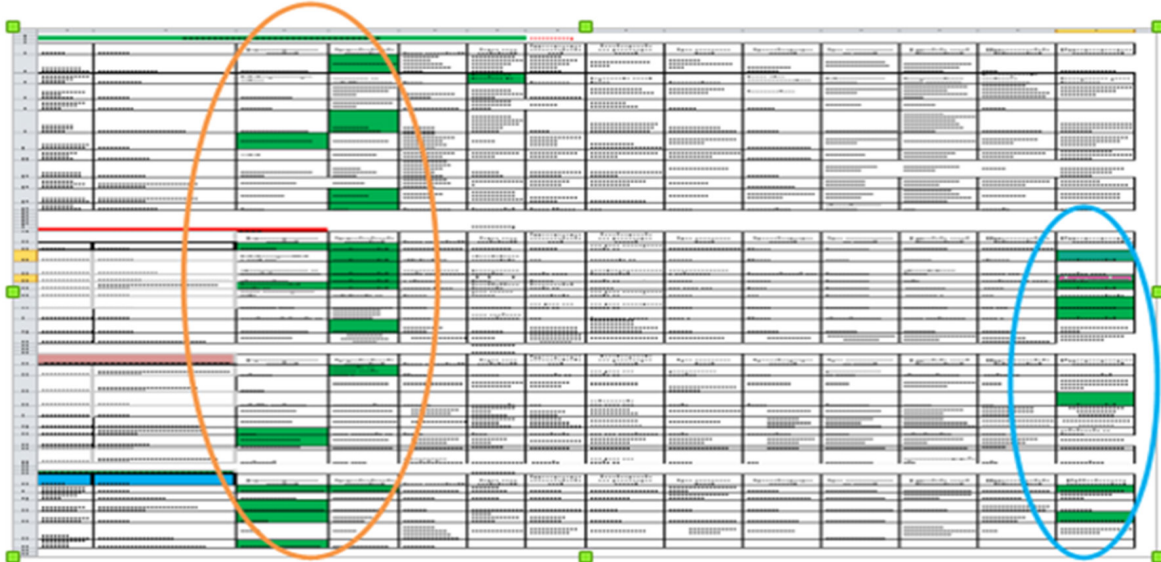


Figura 8. Análisis visual de color elemento PRESTIGIO – enfoque vertical por preguntas.

En el contexto de la pregunta sobre “principales aspectos para continuar estudios en la institución”) el único grupo que no hace referencia a temas relacionados con PRESTIGIO son los estudiantes de altos promedios (>4.5). (Óvalo azul)

También nos muestra que para todos los grupos, el PRESTIGIO se constituye en un elemento de ingreso y de selección de la institución. (Óvalo naranja)

La tercera idea fuerza ubicada se enmarcó: PLANTA FÍSICA E INFRAESTRUCTURA

Para esta idea, dados los términos usados por los entrevistados y el sentido que se les dio a estos en el contexto de las entrevistas, se consideró dividirlo en 2 aspectos: a) infraestructura para la academia; b) infraestructura y espacios de vida universitaria.

a) infraestructura para la academia.

Sinónimos acordados por los observadores: Biblioteca, Planta física, Salones

Laboratorios, Plataforma virtual e internet

b) infraestructura y espacios de vida universitaria

Sinónimos acordados por los observadores: Zonas verdes, Ubicación de salones, Ubicación geográfica de la planta, Parqueadero, cafetería, gimnasio, espacios de bienestar.

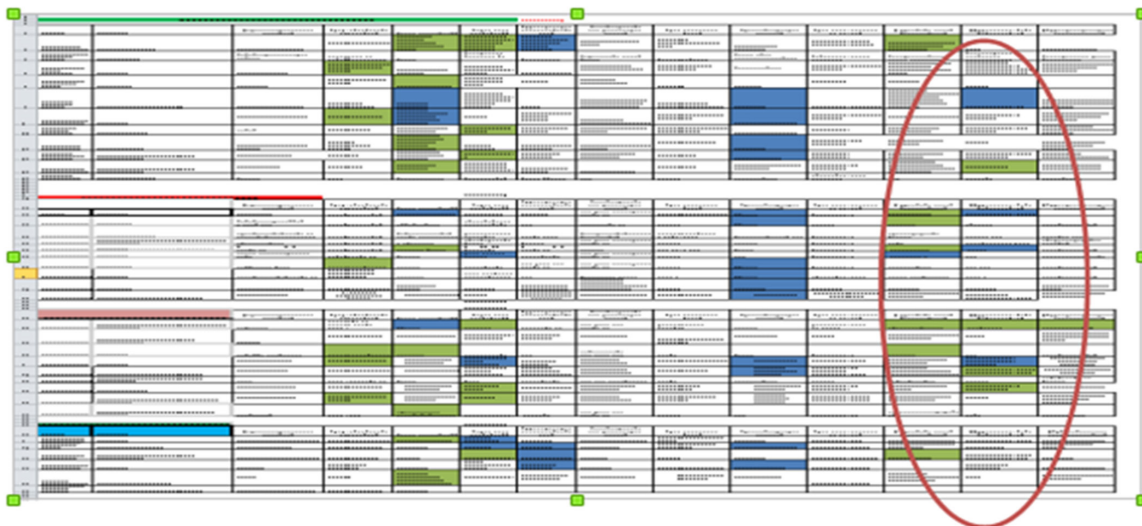


Figura 9. Análisis visual de color elemento INFRAESTRUCTURA – a) infr. Para la academia AZUL b) infr. Para la vida universitaria en VERDE.

En general, se aprecia que tiene mayor presencia en los discursos de los entrevistados la infraestructura para la vida universitaria, asociada a espacios de bienestar, entretenimiento e integración.

En las referencias para mejoras de la institución, los entrevistados tienen más altas exigencias con respecto a la planta física para la mejor vida universitaria (óvalo rojo).

La Cuarta idea fuerza encontrada fue: Relaciones Sociales

Para esta idea, dados los términos usados por los entrevistados y el sentido que se les dio a estos en el contexto de las entrevistas, se consideró dividirlo en 2 aspectos: a) relaciones sociales interpersonales; b) relaciones institucionales.

a) relaciones sociales interpersonales

Sinónimos acordados por los observadores: Tolerancia, Afinidad, Compañerismo, Grupos de trabajo, Empatía, Respeto, Amabilidad, Discusiones, Unión, Trabajo en equipo, Falta de comunicación, Calidad humana, Adecuadas relaciones, Hogar, Roces, Familia, Buen trato.

b) relaciones institucionales

Sinónimos acordados por los observadores: Bienestar Universitario, Apoyo académico, Interés institucional (en las personas), Servicio al estudiante, Tutorías, Desarrollo personal, Seguridad, Reconocimiento a los estudiantes, Respuestas permanentes y rápidas, Motivación de los docentes, Apoyo en procesos, Proyecto de vida, Relaciones con directivos de programa, Acoplamiento en inducción

Figura 10. Análisis visual de color elemento RELACIONES SOCIALES – a) Relaciones sociales interpersonales AMARILLO b) Relaciones institucionales VERDE.

Para este punto, en el análisis (óvalo naranja) llamó la atención de los investigadores la ausencia de referencias a temas sociales interpersonales (amarillo) en la primera pregunta (“aspectos con que relaciona la universidad”), para el grupo 1 “estudiantes con éxito académico”.

Se interpreta como una tendencia a recordar o evocar durante la entrevista principalmente aspectos pragmáticos y que tenga que ver con lo institucional, dejando un poco de lado los aspectos de la relación humana.

La quinta idea fuerza establecida tiene que ver con: BIBLIOTECA E INVESTIGACIÓN

Única particularidad en el grupo Valledupar, mientras se realizaba el análisis de BIBLIOTECA apareció de manera recurrente el término INVESTIGACIÓN (o palabras asociadas como: congreso, simposio, conferencia).

Figura 11. Análisis visual de color elemento Biblioteca e Investigación

Para el término biblioteca (en verde) e investigación (en rojo), se observó una tendencia similar en el grupo de éxito académico (óvalo rojo): las referencias a estos dos elementos son mucho más frecuentes que en los otros dos grupos de estudiantes. (Los de promedio 3.0 y los de altas alertas académicas).

Esta tendencia se acrecienta, al observar que el último grupo (altas alertas académicas) no tuvo ningún tipo de referencia para Biblioteca o Investigación

Conclusiones

Esta fase del estudio arroja como conclusiones frente a las ideas fuerza para permanecer en la educación superior lo siguiente:

La satisfacción con la carrera cursada se constituye en una idea fuerza central para tomar la decisión de re matricularse sobre todo en los grupos de estudiantes con bajo promedio académico y alto número

de alertas. Para ellos el proceso de elección de carrera se dio por diferentes vías: influencia de los padres o familiares, tendencia elegida por compañeros de colegio, única oferta académica en la región, y en algunos casos elección por vocación; pero con el transcurrir de los semestres el “gusto” y el sentido de satisfacción con la elección fue creciendo hasta convertirse en un factor determinante en la decisión de permanecer.

De otro lado, el grupo de estudiantes con éxito académico desde la primera fase del estudio refirieron la elección de la carrera como elemento de ingreso a la universidad, pero no lo mencionan como idea fuerza para permanecer

Otra idea fuerza identificada por los estudiantes entrevistados, para permanecer en la institución, es la participación en bienestar universitario. Si bien en la primera fase del estudio los temas de bienestar universitario apenas fueron identificados por los estudiantes de manera superficial, en esta segunda fase, los entrevistados que actualmente cursan su tercer semestre académico los refieren como idea fuerza para permanecer, asociándolos a términos como apoyo, adaptación y disfrute de la vida universitaria, construcción de relaciones entre otros.

Es importante destacar que de acuerdo con las respuestas de los entrevistados en el grupo de estudiantes con éxito académico, la participación en actividades y programas de bienestar universitario es un factor importante para permanecer desde el aporte a la formación complementaria. Refieren que la formación integral recibida desde las áreas del bienestar es un valor agregado a las competencias profesionales impartidas por la academia, y además un elemento de apoyo para su formación al permitirles desarrollar habilidades y capacidades que dentro del aula no es posible descubrir.

Por su parte, los estudiantes pertenecientes a los grupos con bajo rendimiento y alto número de alertas, lo identificaron como idea fuerza pero a partir del concepto de capacidad de logro. Mencionaron que participar en bienestar universitario les fortalece su autoconcepto y eleva su autoestima traduciéndose en la confianza en la idea de logro, es decir la seguridad para continuar trabajando por el logro de sus metas.

La siguiente idea fuerza obtenida a partir de las entrevistas se enmarca en los servicios de biblioteca y el área de investigación. Esta idea está presente únicamente en el grupo de los estudiantes con éxito académico, quienes consideran los servicios de la biblioteca como un factor relevante a la hora de tomar la decisión de re matricularse. Igual sucede con el área de investigación, el hecho de que la institución ofrezca oportunidades de pertenecer a grupos de investigación, de asistir a eventos y congresos académicos dentro y fuera del país se convierte en un elemento decisivo para continuar en la institución.

Finalmente, los servicios de apoyo y asesoría ofertados por la universidad como consultas médicas, consultas de psicología, tutorías académicas, pólizas de seguros entre otros son relacionados por los estudiantes con bajo rendimiento académico y alto número de alertas como idea fuerza para permanecer, al constituirse en el respaldo necesario para sobrellevar los inconvenientes que ponen el riesgo la continuidad de los estudios. Además se asocian con la oportunidad para alcanzar la graduación a pesar de las dificultades.

Bibliografía

- CESU - Consejo Nacional de Educación Superior. (2014). Acuerdo por lo superior 2034: propuesta de política pública para la excelencia de la educación superior en Colombia en el escenario de la paz. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional de Colombia.
- CNA (2006). Lineamientos para la acreditación. Bogotá: CNA citado en Alvis, K. M. (2009). Acompañamiento estudiantil y tutoría académica. Vicerrectoría Académica. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá.
- Guzmán & cols. (2009). Deserción Estudiantil en la Educación Superior Colombiana: Metodología de seguimiento, diagnóstico y elementos para su prevención. Ministerio de Educación Nacional. Colombia. Cap 1. Tomado de http://www.mineducacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/articles/254702_libro_desercion.pdf

- Hagedorn, L. S. (2005). How to define retention: A new look at an old (Ed.), College student retention: Formula for student success. American Council on Education and Praeger Publishers. Recuperado el 2 de Enero de 2009. Disponible en: http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/29/00/f0.pdf
- ICETEX - UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA. (2004). Medición de impacto del crédito educativo ACCES en la cobertura, la permanencia y el desempeño académico en la educación superior en Colombia. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia
- Landeta, Cortes y Gama (2011). Factores que afectan el desempeño académico de los estudiantes de nivel superior en Rioverde, San Luis de Potosi, México. Revista de Investigación Educativa 12 (1.) Recuperado desde: <https://www.uv.mx/cpue/num12/opinion/completos/izardesempeno%20academico.htm-l>
- Ministerio de Educación Nacional. (2010). decreto 1295 de 2010, por el cual se reglamenta el registro calificado de que trata la ley 1188 y la oferta y el desarrollo de programas académicos de educación superior. Bogotá, Colombia: Gaceta Oficial del Congreso de la República.
- Ministerio de Educación Nacional. Viceministerio de Educación Superior. (2009). Deserción estudiantil en la educación superior colombiana. Metodología de seguimiento, diagnóstico y elementos para su prevención. Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia.
- Pineda, B., C., & Pedraza O., A. (2011). Persistencia y Graduación. Hacia un modelo de retención estudiantil para instituciones de educación superior. Bogotá: Universidad de la Sabana.
- Pineda, C. (2010). La voz del estudiante. El éxito de programas de retención universitaria. Bogotá: Unesco-Iesalc, Universidad de La Sabana.
- Tinto, V. (1982). Limits of Theory and Practice in Student Attrition. Journal of Higher Education, 53 (6), 687-700.
- Tinto, V. (2007). Research and practice of student retention: what next? Journal of College Student Retention. Volume: 8, Issue: 1, Pages: 1-19. Consultado el 2 de enero de 2010. Disponible en: http://www.uaa.alaska.edu/governance/facultysenate/upload/JCSR_Tinto_2006-07_Retention.pdf
- Torres, L., E. (2010). Estado del arte de la retención de estudiantes de la educación superior. Pontificia Universidad Javeriana. Facultad de Educación. Secretaría de Planeación. Bogotá D.C

La evaluación formativa en la educación a distancia

The formative evaluation in distance education

Leidy Yuri Guzman Escobar

Licenciada en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental – Universidad de Nariño. Magíster en Docencia Universitaria – Universidad de Nariño. Docente Medio Tiempo – Universidad Santo Tomas; Docente enlace Maestría en Educación – Universidad Santo Tomas. E-mail: leidyguzman@ustadistancia.edu.co

Viviana Maria Vargas Quiñones

Licenciada en Preescolar - Institución Universitaria CESMAG. Magister en Educación – Universidad de Manizales- Docente Hora Catedra - Institución Universitaria CESMAG. Tutor - Universidad Santo Tomas. E-mail: vivianavargasq@ustadistancia.edu.co

Resumen

La presente ponencia da a conocer de manera reflexiva, el proceso de evaluación que se viene desarrollando en el Universidad Santo Tomas en su modalidad a distancia; concebida como: “[...] acompañante de todo el proceso de enseñanza – aprendizaje [...] donde, se valoran los logros de aprendizaje [...] en función de la formación integral [...]” (VUAD, 2004, p.125) de cada uno de sus estudiantes. La evaluación llevada a cabo desde la Universidad comprende tres momentos y el instrumento utilizado, es la rúbrica; donde, el alumno se autoevalúa, coevalúa a sus compañeros y es evaluado por su tutor; lo anterior, permite que exista una retroalimentación constante del conocimiento adquirido a lo largo del semestre y/o carrera con el propósito de tomar “[...] acciones correctivas, encaminadas hacia el mejoramiento de su desempeño [...]” (Mc-Millan, 2007, citado por López, 2013, p.26). Es así como, esta forma de evaluación, concebida institucionalmente dentro de los parámetros de calidad del Ministerio de Educación Nacional, le ha permitido a la Universidad optar por la Reacreditación Institucional y la Acetificación Multicampus.

Palabras clave: enseñanza-aprendizaje, evaluación, evaluación formativa, formación integral, retroalimentación.

Abstract

This paper gives a reflective insight into the evaluation process that is being developed at Santo Tomas University in its distance mode; conceived as: “[...] accompanying the entire teaching-learning process [...] where, the learning achievements are valued [...] according to the integral formation [...]” (VUAD, 2004, p.125) each one of his students. The evaluation carried out from the University includes three moments and the instrument used is the rubric; where the student self-evaluates, co-evaluates his classmates and is evaluated by his tutor; this allows for constant feedback of the knowledge acquired throughout the semester and / or career with the purpose of taking “[...] corrective actions, aimed at improving their performance [...]” (Mc-Millan, 2007, cited by López, 2013, p.26). Thus, this form of evaluation, institutionally conceived within the parameters of quality of the Ministry of National Education, has allowed the University to opt for Institutional Reaccreditation and Multicampus Acetification.

Key words: teaching-learning, evaluation, formative evaluation, integral training, feedback.



Reflexionando la Educación

**Memorias de los Encuentros Nacionales e
Internacionales en Pedagogía Investigación y Cultura**



Aprendizaje conjunto entre emprendedores verdes y estudiantes de ingeniería: Una experiencia inter-institucional en construcción

Joint learning between green entrepreneurs and engineering students: An inter-institutional experience in construction

María Catalina Ramírez Cajiao

Profesora Asociada Departamento de Ingeniería Industrial
Ingenieros sin Fronteras - Colombia
Universidad de los Andes. Bogotá- Colombia.
E-mail: mariaram@uniandes.edu.co

Julia Helena Díaz Ramírez

Estudiante Doctorado en Administración
Universidad de los Andes. Bogotá-Colombia
E-mail: jh.diaz84@uniandes.edu.co

Juan Fernando Pacheco Duarte

Rector Sede Cundinamarca
Corporación Universitaria Minuto de Dios- Sede Cundinamarca. Colombia
Ingenieros sin Fronteras - Colombia
E-mail: jpacheco@uniminuto.edu

Camilo Velásquez Rodríguez

Coordinador Proyecto Empreverde
Corporación Universitaria Minuto de Dios- Sede Cundinamarca
cavelasquez@uniminuto.edu

Resumen

Este trabajo corresponde al estado actual de una experiencia significativa que ha dado lugar a una investigación en desarrollo. El objetivo de la experiencia es crear las condiciones para la inter-estructuración de saberes de estudiantes de ingeniería en Bogotá con emprendedores de negocios verdes de la región de Cundinamarca, en el marco de un curso de mitad de carrera de ingeniería.

Producto de esta experiencia se está desarrollando una investigación con el propósito de explorar las condiciones que favorecen estos procesos de co-aprendizaje. La comprensión de esas condiciones contribuirá a la construcción de una propuesta pedagógica que favorezca y fortalezca estas colaboraciones como un componente de una estrategia de responsabilidad social universitaria. Se presentan algunos avances del estudio.

Palabras Clave: Educación en Ingeniería, enfoque educativo inter-estructurante, alianzas para co-aprendizaje, Ingenieros sin Fronteras.

Abstract

This work corresponds to the current state of a significant experience that has led to a research in development. The objective of the experience is to create the conditions for the inter-structuring of knowledge of engineering students in Bogotá with green business entrepreneurs from the Cundinamarca region, within the framework of a mid-career engineering course.

As a result of this experience, research is being developed with the purpose of exploring the conditions that favor these co-learning processes. The understanding of these conditions will contribute to the construction of a pedagogical proposal that favors and strengthens these collaborations as a component of a university social responsibility strategy. Some advances of the study are presented.

Key words: Education in Engineering, inter-structuring educational approach, alliances for co-learning, Engineers without Borders.

Introducción

En Colombia el 27,78% de la población tiene sus necesidades básicas insatisfechas; este número es aún mayor en las áreas rurales, alcanzado el 53,51% (DANE, 2005). Siendo esta problemática un espacio de oportunidad para intervenir desde la ingeniería, es importante que los futuros ingenieros desarrollen capacidades de trabajo que aporten al mejoramiento de la calidad de vida de las comunidades más vulnerables del país.

En este contexto ha surgido el grupo Ingenieros Sin Fronteras Colombia, dentro de las líneas de trabajo de este grupo, se destaca la Investigación Aplicada y la Educación en Ingeniería. Desde el año 2007 el grupo ha venido consolidando un espacio de formación de ingenieros en el que los estudiantes (futuros ingenieros) se acercan a comunidades vulnerables para trabajar con ellas de manera conjunta en la observación, concepción, diseño, implementación y operación de soluciones de ingeniería sostenibles para algunas de sus problemáticas.

Este trabajo se desarrolla enmarcado en el curso Proyecto Intermedio-Ingenieros sin Fronteras en la Facultad de Ingeniería de la Universidad de los Andes, que es un curso que toman los estudiantes cuando van en semestres avanzados de su carrera, es decir que cursan semestres correspondientes a más de la mitad de su carrera. Allí los estudiantes conforman equipos de trabajo con emprendedores de la Comercializadora Social Empreverde de la Corporación Universitaria Minuto de Dios UNIMINUTO sede Cundinamarca.

Estado del arte

Con el interés anteriormente señalado de aportar desde la escuela de ingeniería al mejoramiento de la calidad de vida de las comunidades más vulnerables del país, el Equipo de Ingenieros sin Fronteras Colombia obtuvo el acceso a un proyecto con financiación de regalías con la Gobernación de Cundinamarca. Este proyecto estaba enmarcado en la línea de acción de Negocios Verdes (<https://isfcolombia.uniandes.edu.co/index.php/proyectos/negocios-verdes>). Aunque el proyecto financiado finalizó en diciembre del 2014 el equipo sigue comprometido con el desarrollo de emprendimiento de varios de los agentes que se han identificado en Cundinamarca. El equipo de Ingenieros sin Fronteras Colombia alcanzó como una de sus metas relevantes el diagnóstico y diseño de una sub-red de unidades productivas de Guasca (Cundinamarca). Para lograr el cumplimiento de la actividad de diagnóstico de las unidades productivas, se realizó un estudio de las unidades (45) existentes en el municipio de Guasca, las cuales se recopilaban en una base de datos que permitió identificar las diferentes actividades económicas y sus relaciones con las demás unidades de la región. Dichas unidades se concentraron principalmente en los sectores agroecológicos, turismo y alimentación.

De acuerdo con Pacheco, Ramírez y González (2013), Los negocios verdes o negocios sostenibles son actividades empresariales que tienen como prioridad disminuir el impacto ambiental que generan. Un negocio verde hace referencia a un negocio específico que se realiza con un bien o un servicio que es elaborado o prestado por medio de procesos e insumos con las siguientes características:

Son procesos verdes: minimizan el uso de energía y agua, previenen la contaminación ambiental (suelo, aire y agua) y minimizan la generación de residuos.

Son insumos verdes, manufacturados u obtenidos de la naturaleza, por medio de procesos verdes.

Además del bajo impacto ambiental, los negocios verdes deben mantener un nivel de rentabilidad adecuado para los inversionistas y buscar equidad social.

Con el propósito de dar continuidad a ese proceso de diagnóstico y consolidación de unidades productivas, se diseñó el enfoque metodológico del curso de proyecto intermedio Ingenieros sin Fronteras que involucra a diferentes actores e instituciones: la Corporación Universitaria Minuto de Dios (UNIMINUTO) Sede Cundinamarca, la Universidad de los Andes, Ingenieros sin Fronteras Colombia, la Comercializadora Social Empreverde, los estudiantes de ingeniería y los emprendedores de la comercializadora.

Los aspectos y actores centrales del proceso de aprendizaje

La comercializadora Empreverde:

UNIMINUTO actualmente tiene más de cien mil estudiantes en todo el país y su misión se centra en llevar oportunidades de educación superior a todas las regiones del país, generando en sus estudiantes identidad territorial e interés en quedarse trabajando en su región al obtener su grado. Como en la mayor parte de los municipios pequeños y medianos de Colombia hay muy pocas oportunidades de empleo, es necesario que UNIMINUTO trabaje por el desarrollo de emprendimiento para sus estudiantes. Con el reto de generar ingresos en los estudiantes y graduados de UNIMINUTO y al identificar que la principal problemática en las áreas rurales corresponde a la falta de oportunidades de comercialización de bienes y servicios, surge la Comercializadora Social Empreverde cuyo objetivo es comercializar negocios verdes. Desde su inicio en el año 2014 hasta el momento, se han vinculado 34 empresas de estudiantes y graduados de UNIMINUTO quienes son apoyados en el desarrollo de marca, ecodiseños, ecoempaques y se postulan como proveedores de UNIMINUTO quien les realiza la primera compra. En total se han comprado en bienes y servicios verdes el valor de doscientos cuarenta y siete millones de pesos (\$247'000.000) entregados directamente a las empresas de estudiantes y graduados, generando ingresos y promoviendo el desarrollo regional del departamento de Cundinamarca a nivel social, ambiental y económico. La Comercializadora Social Empreverde desarrolló las siguientes líneas de comercialización de bienes y servicios: Construcción sostenible, Biotecnología, Control y prevención del calentamiento global, Gestión de residuos sólidos, Transporte y movilidad sostenible, Turismo sostenible, Producción agropecuaria, Energías alternativas, Nanotecnología, Tecnologías de la Información y la Comunicación TIC, Conservación del medio ambiente, Gestión de aguas residuales, Protección de la biodiversidad y el paisaje, Eficiencia energética, Gastronomía, Artesanías, Servicios. Dentro de las empresas vinculadas a Empreverde se encuentran las participantes en el proceso de aprendizaje acá expuesto y en la investigación asociada.

El curso:

En el contexto descrito se desarrolla el curso de mitad de carrera de ingeniería industrial denominado Proyecto Intermedio – Ingenieros sin Fronteras. En este curso se espera que el estudiante esté en capacidad de:

Reconocer el aporte de la ingeniería en el mejoramiento de la calidad de vida de las comunidades vulnerables o con potencial de emprendimiento.

Identificar las problemáticas propias de comunidades vulnerables y oportunidades de intervención desde la ingeniería.

Aplicar conocimientos en Ciencia y Tecnología en proyectos que atiendan problemáticas de comunidades vulnerables.

Trabajar en equipos multidisciplinarios para la concepción, diseño e implementación de soluciones y emprendimientos innovadores.

En el contexto de las acreditaciones institucionales, el curso tiene las siguientes metas en relación con el proceso de acreditación de ABET (Accreditation Board for Engineering and Technology), organización norteamericana acreditadora, cuyos procesos sigue la Universidad de los Andes en su Facultad de Ingeniería:

Habilidad para diseñar sistemas, componentes o procesos para la toma de decisiones con restricciones reales, para satisfacer las necesidades económicas sociales, ambientales, políticas, de salud y de seguridad (Outcome C).

Habilidad para operar en equipos multidisciplinarios (Outcome D).

Habilidad para identificar, formular y resolver problemas de ingeniería (Outcome E).

Adquirir los conocimientos para comprender el impacto de las soluciones de ingeniería en un contexto global, ambiental y social (Outcome H).

Los aprendizajes en el curso:

Tanto la experiencia como la investigación derivada, se han desarrollado en el marco del trabajo de Ingenieros sin Fronteras – Colombia (ISF-Colombia). Ésta es una organización constituida por la Universidad de los Andes (Uniandes) y la Corporación Universitaria Minuto de Dios (UNIMINUTO), con los propósitos de: mejorar la calidad de vida de comunidades marginales del país mediante la aplicación de conocimiento en ingeniería y favorecer el desarrollo de conciencia social y medioambiental en los estudiantes e involucrados.

Desde el año 2011 se han venido desarrollando ejercicios de aprendizaje conjunto, en el año 2015 el proceso se ha concentrado en los emprendimientos verdes. En la experiencia descrita que involucra a estudiantes de la carrera de ingeniería industrial de Uniandes y a emprendedores de la Comercializadora Social Empreverde, proyecto estratégico de UNIMINUTO- sede Cundinamarca. Se construyen equipos conjuntos que trabajan a lo largo del semestre en un proceso que permite a los participantes aprender en forma conjunta. Así logran contribuir a la mejora del emprendimiento en cada equipo con ayuda de los estudiantes de ingeniería, que aportan su conocimiento para lograr ese propósito. Producto de esta interacción conjunta los equipos aprenden, impactando su habilidad de comunicación, fomentando la aplicación de conceptos a un caso real específico, lo anterior mediado por un proceso de comprensión conjunta de los contextos de cada uno de los actores participantes.

El proyecto de investigación

La relación y aprendizajes construidos entre los estudiantes y los emprendedores, es la manifestación tangible de interacción institucional entre UNIMINUTO y la Universidad de los Andes, con el concurso de Ingenieros sin Fronteras Colombia. Ese proceso inter-institucional de aprendizaje da lugar a un proyecto de investigación denominado Verde-Ando, que tiene su interés centrar en las alianzas o colaboraciones de aprendizaje entre los actores descritos, responsabilidad social universitaria y pedagogía universitaria, enseñanza en ingeniería, así como construcción conjunta e inter-estructuración de saberes.

Contexto y motivación:

El proyecto se denomina: Verde-Ando. Un ejercicio de responsabilidad social universitaria, mediante el aprendizaje compartido con emprendedores de negocios verdes en el departamento de Cundinamarca.

Este proyecto de investigación tiene como propósito explorar las condiciones que favorecen o no la conformación de alianzas de aprendizaje colaborativo entre estudiantes universitarios y emprendedores de negocios verdes, para diseñar una estrategia institucional y pedagógica que favorezca. Con un enfoque metodológico participativo e incluyente se observarán y seguirán las interacciones entre los estudiantes y los emprendedores en el marco del apoyo mutuo para la generación de aprendizaje y consolidación de negocios verdes. El proyecto está enmarcado dentro de una de las líneas estratégicas del grupo interdisciplinario de Ingenieros sin Fronteras: Negocios Verdes.

En las últimas décadas han surgido crecientes reflexiones sobre el ejercicio de la responsabilidad social y ambiental de las organizaciones. Las instituciones de educación superior no son ajenas a esta discusión, el tema mismo se ha abordado, aunque en menor medida que la empresarial desde la denominada responsabilidad social universitaria. Las universidades tienen un rol crucial al ser formadoras de profesionales que cuenten con conocimientos pertinentes que contribuyan al bien-estar de la sociedad a la que pertenecen. En Colombia al igual que en otros países en desarrollo, se suma a esta discusión la necesidad de crear mecanismos que contribuyan a la creación de empresas con compromiso ambiental.

Dado lo anterior, es importante explorar las condiciones para que ocurra la aplicación del conocimiento adquirido por los estudiantes universitarios en entornos reales, a la vez que se fortalece y se contribuye a la sostenibilidad de negocios ambientalmente responsables (verdes).

Los resultados de esta exploración son la base para formulación de una estrategia que favorezca la responsabilidad social universitaria a la vez que el desarrollo y consolidación de negocios verdes o bien, la conversión de negocios existentes a negocios verdes, donde muchos de ellos son iniciativas comunitarias y de emprendedores por necesidad.

Una de las preocupaciones de este grupo de trabajo interinstitucional, conformado por estudiantes y profesores de la Universidad de los Andes y La Corporación Universitaria Minuto de Dios, que desarrolla proyectos en temas de Agua y Emprendimiento, es el de generar espacios de Aprendizaje Activo para sus estudiantes, y construir oportunidades de desarrollo con las comunidades, que participan como beneficiarios y co-investigadores.

Objetivos específicos del proyecto:

Hacer seguimiento y analizar la experiencia y continuidad del trabajo conjunto de 15 emprendedores verdes y grupos de estudiantes universitarios que les apoyan con su conocimiento en la consolidación de su negocio.

Explorar las condiciones que favorecen las colaboraciones entre universidad y emprendimientos verdes con el fin de favorecerlas para su continuidad.

Plantear una propuesta pedagógica para favorecer y fortalecer estas colaboraciones como una estrategia para que las universidades puedan ejercer su responsabilidad social y ambiental, mediante el ejercicio de su labor educativa.

Contexto teórico:

En forma resumida el proyecto se enmarca en dos líneas teóricas de trabajo: la de la responsabilidad social universitaria y el enfoque pedagógico de la experiencia del curso Proyecto Intermedio – Ingenieros sin Fronteras.

En cuanto al campo de la responsabilidad social universitaria, las líneas teóricas se plantean en forma concentrada en los siguientes aspectos:

En Colombia al igual que en otros países en desarrollo es importante explorar las condiciones para que ocurra la aplicación del conocimiento adquirido por los estudiantes universitarios en entornos reales, a la vez que se fortalece y se contribuye a la sostenibilidad de negocios ambientalmente responsables (verdes) o bien a la conversión de negocios existentes en negocios verdes.

Frente a una perspectiva normativa y gerencial, abordar una transformacional enfocada en particular a investigación (Gibbons et al, 1997), compromiso y acción social (Quezada, 2011).

En relación con el proceso pedagógico, las líneas teóricas son:

Aproximación pedagógica Inter-estructurante: “Asociadas al diálogo y a la valoración del proceso de aprendizaje como un proceso que se realiza por fases y niveles de complejidad creciente que reivindican el papel directivo y mediador del docente y el papel activo del estudiante” (de Zubiria, 2006, p.41).

Aprendizaje Activo en Ingeniería dentro del contexto teórico OCDIO (Observar, Concebir, Diseñar Implementar y Operar) como un escenario del aprender en medio del hacer (de Hernández et al, 2010).

Metodología

El proyecto de investigación empleará la siguiente aproximación metodológica:

Observación e interacción con los grupos de trabajo

Construcción conjunta de material en talleres.

Análisis y formulación de un modelo de trabajo conjunto, estudiantes-emprendedores, con miras al diseño de una estrategia pedagógica e institucional en esa línea.

Como se mencionó anteriormente, el espacio de trabajo será el curso de proyecto intermedio de Ingenieros sin Fronteras donde se realizan colaboraciones entre estudiantes de ingeniería industrial de la Universidad de los Andes y emprendedores de negocios verdes de la Corporación Universitaria Minuto de Dios Sede Cundinamarca en su mayoría emprendedores por necesidad.

Resultados esperados y reflexiones

Los resultados esperados de la investigación se concentran en tres aspectos: aporte al conocimiento de este aprendizaje, material pedagógico y aprendizaje sobre el ejercicio de responsabilidad social universitaria, mediante colaboraciones entre estudiantes universitarios y emprendedores de negocios verdes.

En el estado actual de la indagación, además de la pregunta central de investigación:

Estamos abordando los siguientes interrogantes, en el contexto del trabajo pedagógico: ¿Cómo conocer los aprendizajes de los estudiantes?, ¿Cómo conocer los aprendizajes de los emprendedores?, ¿Cómo diferenciar los aprendizajes conjuntos?, ¿Cómo ajustar la metodología para obtener mejores resultados?, ¿Cómo convertirlo en una estrategia utilizable en diferentes universidades y regiones del país?

Conclusiones preliminares

La primera interacción entre estudiantes y emprendedores ha generado unos resultados de interacción con resultados visibles en:

Un reconocimiento de los estudiantes en cuanto al haber ampliado su contexto de observación, más allá del aula de clase.

Un evidente dificultad en la creación de sinergia entre los aprendizajes teóricos de los estudiantes y su primera aplicación en contextos de emprendimiento reales.

Una oportunidad de ampliar el contexto del “diseñar” en conjunto en medio de un contexto de aprendizaje.

Los emprendedores en su mayoría consideran que recibieron aportes concretos y aplicables por parte de los estudiantes.

Uno de los factores que impidió un mayor desarrollo de la construcción conjunta fue el factor tiempo, pero un aspecto que ayudó mucho a superar esta falencia fue el uso de medios de comunicación electrónicos.

El desarrollo de propuestas con ambición de innovación e impacto socio-económico.

La interacción entre los estudiantes y los emprendedores favorece dinámicas de apertura y potencia el conocimiento aplicado así como proyección a los emprendedores.

El aprendizaje colaborativo potencia los procesos de aprendizaje de los actores, pero a futuro es necesario realizar ajustes en la conformación de los equipos y ayudar a los estudiantes a darse cuenta de ese proceso.

Referencias

ABET (2015). Recuperado el 28 de Noviembre de 2015. <http://www.abet.org/>

Andrade, G. I., Sandino, J. C., & Aldana-Dominguez, J. (2011). Biodiversidad y Territorio: innovación para la gestión adaptativa frente al cambio global, insumos técnicos para el Plan Nacional para la Gestión Integral de la Biodiversidad y los Servicios Ecosistémicos. Bogotá: MAVDT; IAVH.

- Cámara de Comercio. (2006). Descripción de la provincia del Guavio. Recuperado el 05 de 11 de 2013, de http://aulas.alianzaporelguavio.net/pluginfile.php/89/mod_resource/content/1/Descripcion%20guavio.pdf
- Chaparro Barrera, J. A., & Chaparro Barrera, N. Y. (2012). Beneficios del Ecosistema Páramo, Organizaciones y Políticas de Conservación: Aproximaciones al páramo El Consuelo del municipio de Cerinza, Boyacá. *Desarrollo, Economía y Sociedad*, 1 (1), 57-74.
- De Zubiria, J. (2006). *Hacia una pedagogía dialogante*. Bogota: Ediciones Instituto Alberto Merani.
- Duarte Gómez, D. (2013). *Relatos de una historia ISFCOL*. Bogota: Universidad de los Andes.
- Espejo, R. (2007). The RISCOP model: dialogues and requisite organization. Disponible en www.merald-sight.com/0368-492X.htm
- Espinosa, Á., & Walker, J. (2011). *A Complexity Approach to Sustainability*. Hull: Hull University Business School.
- Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, S., Scott, P. y Trow, M. (1997). *La nueva producción del conocimiento. La dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- Greenpeace. (2012). *Páramos en Peligro: el caso de la minería de carbón en Pisba*. Bogotá: Greenpeace.
- Hernández, T., Ramírez, C., Carvajal A., (2010). Formación para la innovación con TIC: un proyecto conjunto facultad de ingeniería y empresarios. *Revista Educación en Ingeniería*, Vol 5, Núm 9
- Ingenieros Sin Fronteras Colombia. (2013). *Informe Final, Negocios Verdes*. Bogotá.
- Londoño, C., Cleef, A., & Madriñán, S. (2014). *Angiosperm flora and biogeography of the páramo region of Colombia, Northern Andes*. Elsevier.
- Miranda, J. (17 de 07 de 2014). Foro: Áreas Protegidas para el Desarrollo. (Á. Sierra, Entrevistador)
- Murillo Chavarro, J. (2011). *Legal Protection Areas of Ecological Importance Such as Páramo in Colombia*. IUCN Academy of Environmental Law.
- Pacheco, J.F., Ramirez, M.C., González, M.A. (2013) *Transformación de Unidades Productivas Tradicionales en Negocios Verdes*. *Revista Digital Desarrollo Regional*. Edición 1. 27 de julio de 2013. ISSN 2389-7821. Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios.
- Quezada, R. A. G. (2011). La responsabilidad social universitaria como desafío para la gestión estratégica de la Educación Superior: el caso de España. *Revista de educación*, (355), 109-133.
- Ríos-Sánchez, M. (06 de 05 de 2009). *Páramos: A Mountainous Water Storage System and Its Vulnerability to Climate Change*. Houghton, Michigan, Estados Unidos de Norteamérica: Michigan Technological University.
- Schaltegger, S. (2002). *A Framework for Ecopreneurship: Leading Bioneers and Environmental Managers to Ecopreneurship*. GMI .
- Vásquez, A., & Buitrago, A. (2011). *El gran libro de los páramos*. Bogotá, Colombia: Instituto de Investigación de Recursos Biológicos Alexander von Humboldt. Proyecto Páramo Andino.
- Vega, L. (2005). *Hacia la sostenibilidad ambiental del desarrollo*. Ecoe Ediciones.
- Vigotsky, L. (1992). *Obras Escogidas*. Buenos Aires: Visor.



Reflexionando la Educación

**Memorias de los Encuentros Nacionales e
Internacionales en Pedagogía Investigación y Cultura**



Actividad y participación en el entorno escolar desde un enfoque sensorial

Activity and participation in the school environment from a sensory approach

Diana Graciela Lagos Salas

Magister en Intervención en la Discapacidad y en la Dependencia (Universidad de La Coruña), Terapeuta Ocupacional (Universidad Mariana); Terapeuta Neurodesarrollista NDT/Asociación Americana de Neurodesarrollo; Integradora Sensorial Certificada – WPS/USA. Docente Investigador Universidad Mariana (Nariño), integrante del grupo de investigación GIRO. Correo electrónico institucional: dlagos@umariana.edu.co

Dayra Cristina Velasco Benavides

Terapeuta Ocupacional (Universidad Mariana); Maestrante en Salud Pública (Universidad de Nariño). Integradora Sensorial Certificada –WPS/USA. Docente Investigador Universidad Mariana (Nariño), integrante del grupo de investigación GIRO. Correo electrónico institucional: dayravelasco@umariana.edu.co

Resumen

Esta presentación expone la primera fase metodológica del proyecto de investigación profesoral titulada: Diseño, validación y confiabilidad de un instrumento para evaluar actividad y participación de la población escolar con desordenes en el procesamiento sensorial de la ciudad de San Juan de Pasto. Realizado a través de un juicio de expertos, tomando como referente la Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud en su versión Infancia Y Adolescencia CIF-IA, para una mayor contextualización al entorno escolar con ítems seleccionados por su implicación en el desempeño ocupacional escolar.

Dentro del rigor de la investigación científica en procesos cuantitativos expresados a nivel de validación en torno a la validez de contenido, esta se refiere al grado en que un instrumento refleja un dominio específico de contenido de lo que se desea medir. En el caso de esta investigación corresponde a las dimensiones seleccionadas de los capítulos de actividad y participación de la CIF-IA (OMS, 2011). El proceso de validez de contenido se realizó a través del juicio de expertos, en el cual participaron 8 expertos validadores nacionales e internacionales. El resultado del proceso de validez de contenido arrojó la selección de 32 ítems de los 132 que conformaron el listado evaluado para la selección a través del juicio de expertos

Palabras clave: Procesamiento sensorial, Actividad y participación, Entorno escolar

Abstract

This presentation presents the first methodological phase of professorial research entitled: Design, validation and reliability of an instrument to assess activity and participation of the school population with sensory processing disorders in the city of Pasto. Conducted through an expert opinion, taking as reference the International Classification of Functioning, Disability and Health in childhood and adolescence version CIF-IA for greater contextualization to the school environment with items selected for involvement in the school occupational performance.

Within the rigor of scientific research level validation expressed about quantitative content validity processes, this refers to the degree to which an instrument reflecting a specific domain of the content to be measured. In the case of this research it corresponds to the selected dimensions of the chapters of activity and participation of the CIF-IA. The content validity process was conducted through expert

judgment, which was attended by 8 experts national and international validators. The result of the content validity during selection of 32 items of the 132 that made the list for selecting assessed through expert judgment

Key words: sensory processing, Activity and participation, school environment

Introducción

Un buen funcionamiento del cerebro, al procesar las grandes cantidades de información que recibe diariamente del ambiente, le permite producir continuamente respuestas adaptativas a su entorno y a las cosas que en él tienen lugar, lo que constituye la base del aprendizaje académico y el comportamiento social. La habilidad para aprender y actuar adecuadamente depende de nuestro sistema nervioso central, para interpretar los estímulos que recibimos del medio ambiente y de nuestro cuerpo a través de los sentidos. Sin embargo, muchos niños se demoran en aprender a organizar los estímulos sensoriales y en consecuencia no responden a ellos de manera adecuada, y como viven la etapa sensorio-motora, el desarrollo de las tareas más simples de la vida diaria se ve limitado, pues el niño no sabe cómo buscar los estímulos y/o como interpretarlos (Ayres, 2008).

Por este motivo, es fundamental reconocer la importancia que tiene la organización de la información sensorial cuando es registrada y procesada a nivel cerebral, y como esta información, está directamente relacionada con los procesos de aprendizaje y conducta que podríamos considerar como básicos en los procesos de desempeño escolar.

Como referente conceptual del proceso investigativo se aborda la teoría de Integración Sensorial, la cual se concibe como un proceso neurológico primario a través del cual se organizan representaciones mentales internas del espacio exterior y se transforman en la base de futuras estrategias de acción para interactuar y responder a las demandas ambientales. Es un principio primario y poderoso mediante el cual el Sistema Nervioso Central se ordena y construye durante el desarrollo del individuo. Ayres (2005), postuló que:

Las disfunciones en procesos de Integración Sensorial llevarán a alteraciones permanentes en el comportamiento; de cómo se percibe el mundo a nuestro alrededor depende de las experiencias sensoriales y las respuestas motoras que se tenga durante las primeras etapas de la vida si estas experiencias están ausentes o distorsionadas podrán llevar a una permanente alteración del Sistema Nervioso Central en su habilidad de percibir el mundo” (p. 65.)

Para entender esta definición la autora de la teoría propone la siguiente analogía: el Sistema Nervioso Central es como una ciudad y los impulsos nerviosos son como la circulación de los vehículos por sus calles. Un buen proceso de integración sensorial permite una circulación fluida para que todos lleguen a su destino rápidamente. Una disfunción de la integración sensorial, parte de la información sensorial queda atrapada en el atasco y algunas partes del sistema nervioso no reciben la información que necesitan para poder realizar su trabajo (Ayres, 2005)

Esto supone tener siempre la mirada en el desempeño ocupacional del niño, en sus actividades de la vida diaria, en el juego y en el aprendizaje escolar (Ávila, Martínez, Bocanegra, Méndez, Talavera et al, 2010), entre otras; desde su análisis situacional a través de procesos de interacción contextual, la cual se valide en términos de actividad y participación, dentro de la cotidianidad de estos escolares en un rango de áreas vitales, consideradas desde el aprendizaje básico o la mera observación, hasta otras áreas más complejas tales como interacciones personales, para ello se toma como referente conceptual la Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud en su versión Infancia y Adolescencia CIF-IA (OMS, 2011), para que de esta forma se logre una conexión procedimental y fiable en la construcción del instrumento a diseñar que responda a necesidades profesionales y mantenga dinámicas conceptuales similares para las consideraciones de funcionamiento de los escolares.

Cuando hay una disfunción del procesamiento sensorial, no se organiza el flujo de impulsos sensoriales que aportan al individuo información adecuada y precisa sobre sí mismo y el mundo que lo rodea. Y cuando esto sucede tampoco dirige eficazmente el comportamiento. Si una Integración Sensorial no es efectiva, aprender es difícil y el individuo tiende a sentirse incomodo consigo mismo y menos capaz de atender exigencias y situaciones estresantes de la vida diaria (Ayres, 2008).

Sobre la base de las consideraciones anteriores, las barreras en el aprendizaje y en el desarrollo pueden estar relacionadas con problemas muy diversos; la Integración sensorial deficiente es tan solo uno de ellos. Los niños que la padecen pueden presentar también trastornos del lenguaje, de comportamiento y otros problemas psicológicos. Las barreras de aprendizaje y desarrollo no es lo mismo que retraso mental, ni tampoco lo es la disfunción en la Integración Sensorial. De hecho, muchos niños con problemas en la Integración sensorial presentan un CI normal o superior a la media. Cuando un niño procesa las sensaciones que recibe de forma poco efectiva en varias zonas de su cerebro, puede tener problemas para manejar ideas, generalizaciones y enfrentarse a otros desafíos intelectuales, de ahí que la presencia de un problema grave de procesamiento sea a veces confundida con la existencia de deficiencias cognitivas. Pero en la mayoría de los niños con disfunción en integración sensorial, el problema no es tan profundo y, de hecho, en muchos casos no existe ningún otro diagnóstico de incapacidad de aprendizaje o de desarrollo.

De todo esto se desprende, la importancia de estimar procesos evaluativos que impliquen el reconocimiento de este tipo de dificultades desde la cotidianidad escolar, que respondan a los interrogantes de la comunidad educativa y que precisen el desempeño en tareas específicas de los escolares, y la implicación de situaciones relacionadas en su entorno escolar.

El rol del estudiante, ocupa gran parte de tiempo del niño en los años de desarrollo. La tarea del Terapeuta Ocupacional en el ámbito escolar es facilitar las competencias que ayudaran al niño a beneficiarse de la experiencia educativa total. De aquí, la importancia de generar nuevos insumos de evaluación que permitan desarrollar procesos interdisciplinarios que aclaren los aspectos relacionados con el desempeño de los escolares en cuanto a sus respuestas a las exigencias, sociales, académicas y personales.

Igualmente, la Terapia Ocupacional no es ajena a las demandas actuales de los ciclos vitales, es así como su configuración permite responder asertivamente a un contexto histórico/temporal; concebida como una profesión de la salud centrada en el cliente, interesada en promover la salud y el bienestar a través de la ocupación, de acuerdo con la World Federation of Occupational Therapists – WFOT en el 2013 (Sinclair, 2009). Los Terapeutas Ocupacionales buscan lograr este resultado mediante el trabajo con las personas y las comunidades para mejorar su capacidad de participar en las ocupaciones que quieren, necesitan, o se espera que lo haga, o por la modificación de la ocupación o el medio ambiente para apoyar mejor a su compromiso profesional.

Desarrollo

Teniendo en cuenta que las manifestaciones de los desórdenes en el procesamiento sensorial, deben ser concebidas y comprendidas desde las características de las Disfunciones de la Integración sensorial, es importante dar claridad frente a sus significados. La palabra Disfunción es sinónimo de “mal funcionamiento” y en este caso significa que el cerebro no está funcionando de una manera natural y eficiente; mientras que Sensorial, quiere decir que la ineficiencia del cerebro está incidiendo concretamente en los sistemas sensoriales (Ayres, 2008).

Para la contextualización de la entidad tomada para este estudio, se presenta la descripción de los subtipos de desórdenes de procesamiento sensorial descritas en Terapia Ocupacional desde su nosología de acuerdo a la caracterización realizada por Ridgway y Schoen (2008).

El primer subtipo de Desorden en el Procesamiento Sensorial (DPS), se denomina Desorden de Modulación Sensorial o Sensory Modulation Disorder (SMD). Los niños con desordenes en la modulación sensorial tienen problemas respondiendo a los estímulos sensoriales con el comportamiento que se clasifica en relación con el grado, la naturaleza o intensidad de la información sensorial. Sus respuestas no coinciden con las demandas de la actividad y en su lugar presentan dificultades para obtener y sostener la atención y para dar respuestas emocionales adecuadas.

En el Desorden en Modulación Sensorial, los niños tienen hiperrespuestas o hipo-respuesta/responsividad sensorial, interpretando el ambiente como abrumador o tienden a distraerse fácilmente con cualquier estímulo presente, tales como sonidos o imágenes visuales que les rodean, adicionalmente presentan fallas dentro del comportamiento lúdico, demostrándose incapaces de alcanzar, agarrar o jugar con los juguetes que se les presenta. Muestran desagrado o desinterés a la forma y manipulación

de ciertos juguetes por las sensaciones que sus texturas les hacen sentir. Otro ejemplo de manifestaciones del Desorden de Modulación Sensorial, son algunos niños con hiperrespuesta al movimiento, entre sus comportamientos más comunes se observa desagrado al jugar o moverse contra la gravedad y, por lo tanto, nunca aprenden a explorar su entorno. Este comportamiento a menudo interfiere con el establecimiento de una fuerte positiva en la generación de vínculos emocionales entre los niños y sus cuidadores. Generalmente es tan sensible al tacto, el olfato y el gusto, y se pueden presentar situaciones hasta en las actividades más simples y comunes del desarrollo ya que, en estos casos, él o ella no quieren comer alimentos de mesa o participar en auto-alimentación. Convirtiéndose esta situación en una carga emocional para padres y cuidadores, se sienten incapaces de cumplir en este caso con una de las funciones más básicas como proporcionar una nutrición adecuada.

El segundo tipo se relaciona con Desorden de Base Motora Sensorial o Sensory Based Motor Disorder, que afecta la capacidad para organizar y moverse coordinadamente en el medio ambiente. Hay dos subtipos de desórdenes sensoriales motores: Trastorno Postural y dispraxia.

Los bebés o niños pequeños con un trastorno postural no presentan necesariamente retraso en la adquisición de hitos motores, pero a menudo tienen dificultad para lograr el control de su cuerpo para satisfacer las demandas de una tarea motora, especialmente en posiciones anti-gravitatorias.

De hecho, muchos de ellos presentan desfase en adquirir el patrón de marcha porque no tienen el tono postural que les permita gatear, debido a la falta de reacciones maduras para el cambio de peso, su equilibrio se compromete a menudo, por lo que es difícil para ellos sentarse en una silla en la escuela o en la mesa del comedor. A menudo se describen como débiles, tienden a cansarse con facilidad y con frecuencia son mal interpretados como “niños perezosos”, por su ineficiencia en sus actividades de tipo motor.

Los niños con dispraxia tienen problemas de planificación para llevar a cabo movimientos nuevos. Pueden tener dificultades para uno o más de los siguientes procesos:

- 1) formar una meta o idea.
- 2) la planificación de una secuencia de acciones.
- 3) la realización de nuevas tareas motoras.

Estos individuos son torpes y propensos a los accidentes. Ellos pueden romper los juguetes, tienen pobres habilidades en actividades motoras o deportes o tener problemas a nivel de actividades motoras orales. Es posible que prefieran actividades sedentarias o tratar de ocultar su problema de planificación motora, generalmente estos niños prefieren hablar de la tarea en lugar de hacerla.

El último subtipo de trastorno del procesamiento sensorial es llamado Desorden de Discriminación sensorial o Sensory Processing Disorder (SDD), debido a dificultades para interpretar las diferencias, similitudes y ubicación de los estímulos sensoriales, los niños con Desorden de Discriminación sensorial, tienen dificultad para entender con precisión lo que se ve, oye, y tienen problemas para determinar las características de los estímulos sensoriales.

Tienden a localizar una modalidad a la vez (es decir, desorden en la discriminación auditiva) o puede afectar a múltiples modalidades sensoriales. El resultado es una pobre capacidad de interpretar o dar sentido a las cualidades específicas de los estímulos. Este tipo de niños pueden tomar tiempo adicional para procesar los aspectos importantes de los estímulos sensoriales.

Es evidente entonces, el reconocimiento del rápido crecimiento y de los cambios significativos en el desarrollo físico, social y psicológico que se producen en las dos primeras décadas de la vida, al igual que las manifestaciones de discapacidad y enfermedades crónicas en la infancia y adolescencia son diferentes en su naturaleza, intensidad e impacto que las de los adultos. Por esta razón la Organización Mundial de la Salud amplía su cobertura del volumen principal de CIF, dando respuesta a estas necesidades con la Versión denominada Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud para la Infancia y la adolescencia más conocida como CIF-IA, la Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud para la Infancia y la adolescencia, se deriva de

la Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud de la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2011) y está diseñada para registrar las características del desarrollo infantil y las influencias en su entorno, por lo cual se convierte para la presente investigación en un constructo y referente teórico sólido, permite acceder a características particulares de este ciclo vital, y nos permite utilizar un lenguaje común y universal que puede manejado por diferentes disciplinas, sectores y países para avanzar en la documentación clínica y la investigación en la población infantil.

En el marco de las observaciones anteriores, esta información suma su importancia en el intento de relacionar el contexto educativo desde una perspectiva válida en la cual se evidencie no solo las características sensoriales de los escolares, sino que a través de su contextualización desde la perspectiva comprensiva de las demandas propias del ambiente educativo en términos de actividad y participación los cuales se disponen de dos “constructos”: capacidad y desempeño/realización (OMS, 2001). Teniendo en cuenta las consideraciones trabajadas desde CIF-IA, se destaca para el desarrollo de este trabajo la Participación considerada como “implicación de una persona en una situación de la vida”, y representa la perspectiva social del desempeño, para el caso de la población de la investigación en curso el término de desempeño es concebido desde el desempeño ocupacional del escolar y el término de actividad desde la accesibilidad en las actividades cotidianas y el compromiso y apoyo de los padres o docentes en el desempeño de las mismas.

A través de la revisión teórica CIF-IA se destacan para su uso y aplicación una serie de consideraciones importantes de mencionar y tener en cuenta para fortalecer los dominios sobre los que se desarrolla el Instrumento de Evaluación que esta investigación diseñó dentro del proceso de Validez de contenido.

Dentro del rigor de la investigación científica en procesos cuantitativos expresados a nivel de validación y confiabilidad en relación con el rigor metodológico, es importante realizar una contextualización conceptual de los referentes empleados en la presente investigación en torno a la Validez de contenido, el cual se refiere al grado en que un instrumento refleja un dominio específico de contenido de lo que se mide. En el caso de la presente investigación corresponde a las dimensiones seleccionadas de los capítulos de actividad y participación de la CIF-IA.

Esta validez corresponde al grado en que la medición representa al concepto o variable medida, un instrumento de medición requiere tener representados prácticamente todos o la mayoría de los componentes del dominio de contenido de las variables a medir. El dominio de una variable normalmente está establecido por la literatura (teoría y estudios antecedentes). De cualquier manera, en cada estudio como indica Sampieri (2010), se debe probar que el instrumento utilizado es válido. Dentro del desarrollo de este tipo de evidencia, se presenta la seleccionada por las investigadoras que corresponde a la validez de experto, el cual se refiere al grado en que aparentemente un instrumento de medición mide la variable en cuestión, de acuerdo con “voces calificadas”, que se encuentra vinculada a la validez de contenido.

La validez de contenido consiste en qué tan adecuado es el muestreo que hace una prueba del universo de posibles conductas, de acuerdo con lo que se pretende medir los miembros de dicho universo U pueden denominarse reactivos o ítems. La validez de contenido es un componente importante de la estimación de la validez de inferencias derivadas de los puntajes de las pruebas, brinda evidencia acerca de la validez de constructo y provee una base para la construcción de formas paralelas de una prueba en la evaluación a gran escala. Para establecer un posible universo de reactivos se requiere tener una adecuada conceptualización y operacionalización del constructo, es decir, el investigador debe especificar previamente las dimensiones a medir y sus indicadores, a partir de los cuales se realizarán los ítems (Escobar, 2008). Proceso desarrollado por las investigadoras en la selección de todas las dimensiones de los componentes de actividad y participación para ser valorados y seleccionados posteriormente por los expertos.

El juicio de expertos se define como una opinión informada de personas con trayectoria en el tema, que son reconocidas por otros como expertos cualificados en éste, y que pueden dar información, evidencia, juicios y valoraciones. La identificación de las personas que formarán parte del juicio de expertos es una parte crítica en este proceso, frente a lo cual Skjong y Wentworth (2000) proponen los siguientes criterios de selección: (a) Experiencia en la realización de juicios y toma de decisiones

basada en evidencia o experticia (grados, investigaciones, publicaciones, posición, experiencia y premios entre otras), (b) reputación en la comunidad, (c) disponibilidad y motivación para participar, y (d) imparcialidad y cualidades inherentes como confianza en sí mismo y adaptabilidad. También plantean que los expertos pueden estar relacionados por educación similar, entrenamiento, experiencia, entre otros; y en este caso la ganancia de tener muchos expertos disminuye.

El Análisis del perfil profesional se realizó a través de un proceso de valoración de la hoja de vida o curriculum vitae, de acuerdo a su perfil y experiencia profesional que responda a la experticia en el tema referente a la investigación los cuales calificaron la pertinencia o no de cada reactivo dentro de la encuesta de diligenciamiento. Los aspectos a evaluar hacen parte de la clasificación de segundo nivel del componente de actividad y participación (CIF-IA, OMS 2011), el cual consta de 9 capítulos, estableciendo un total de 132 ítems. Fue necesario realizar dos momentos para el proceso de versión definitiva de los ítems, en la primera valoración.

Después de lo anteriormente expuesto, los resultados arrojados en el análisis de los datos en la fase de validez de contenido, para dar mayor rigurosidad y validez al proceso los resultados correspondientes al porcentaje, según las frecuencias, el cálculo promedio de la escala, se realizó un comparativo entre los dos parámetros anteriores, fue necesario la consideración de 11 ítems para el análisis y valoración por los jueces expertos para la determinación final de la inclusión en el instrumento de evaluación a diseñar de los 40 ítems seleccionados en su primera valoración. De este total, 11 ítems presentan promedios irregulares los cuales, para mayor validez, se enviaron a un segundo proceso de validez de contenido por juicio de expertos, finalmente se seleccionan 32 ítems para ser incluidos en el diseño del instrumento.

Finalmente, se presenta los ítems elegidos por cada capítulo de los componentes de Actividad y Participación seleccionados en el juicio de expertos para la inclusión definitiva en la versión oficial a desarrollar en el diseño del instrumento propuesta en la presente investigación, enumerando los ítems seleccionados en la Tabla 1 que a continuación se observa.

Tabla 1. Descripción de ítems seleccionados después del juicio de expertos

Capítulo	Actividad y Participación	Ítems Seleccionados
Capítulo 1	Aprendizaje y aplicación del conocimiento	6
Capítulo 2	Tareas y demandas generales	2
Capítulo 3	Comunicación	1
Capítulo 4	Movilidad	8
Capítulo 5	Autocuidado	7
Capítulo 6	Vida doméstica	0
Capítulo 7	Interacciones y relaciones interpersonales	4
Capítulo 8	Áreas principales de la vida	3
Capítulo 9	Vida comunitaria, social y cívica	1

Fuente: La presente investigación, 2015.

La importancia al presentar estos resultados, se fundamenta en contextualizar cada uno de los nueve capítulos del componente de Actividad y Participación, evidentes dentro de las dinámicas propias del contexto educativo y la comprensión de las manifestaciones de procesamiento sensorial frente a las exigencias propias de las tareas académicas y la cotidianidad dentro del desempeño ocupacional del escolar.

De acuerdo con las observaciones anteriores, se presenta una contextualización relacional desde los 9 capítulos de actividad y participación seleccionados y las manifestaciones relacionadas a nivel sensorial y desde la perspectiva ocupacional en cada uno de ellos.

Para el Capítulo 1. Aprendizaje y aplicación del conocimiento. Es importante reconocer dentro de los ítems seleccionados, su relación directa con el área ocupacional de educación, esta incluye las activi-

dades necesarias para el aprendizaje y la participación en el ambiente desde la perspectiva considerada en el Marco de Trabajo para la Práctica de Terapia Ocupacional (Ávila et al., 2010), que permiten relacionarse directamente con aquellas actividades de aprendizaje necesarias cuando se participa en un entorno, en este caso en el escolar, de igual manera su articulación con lo descrito en el capítulo 1 de actividad y participación de la CIF – IA, la cual relaciona el aprendizaje, la aplicación de los conocimientos aprendidos, el pensamiento así como la resolución de problemas (OMS, 2011) permiten representar concepciones de los desempeños de los escolares a partir del potencial individual y las dimensiones de su desarrollo aplicado a la cotidianidad de sus contextos como un eje central hacia el potencial individual del aprendizaje.

El Capítulo 2. Tareas y Demandas Generales. La importancia de las consideraciones del capítulo se centra en la consideración de aspectos generales relacionados con la puesta en práctica de tareas sencillas o complejas, la organización de rutinas y manejo del estrés(OMS, 2011) evidenciando como este capítulo se traslada como una dimensión de prioridad para el estudio ocupacional de los individuos como son las Actividades de la Cotidianidad o como la define para fines profesionales el Marco de Trabajo para la Práctica de Terapia Ocupacional (Ávila et al., 2010), las Actividades de la Vida Diaria las cuales se constituyen en “actividades fundamentales para vivir en un mundo social, que permitan la supervivencia y el bienestar”.

El Capítulo 3. Comunicación. Las dimensiones comunicativas dentro de los procesos contemplados en el área ocupacional de participación social centra directrices importantes de su implicancia dentro de un sistema social para ambientes comunitarios, familiares y de participación con compañeros y amigos, su articulación con las dimensiones de las destrezas de ejecución enmarcadas en el Marco de trabajo para la práctica de terapia Ocupacional se entrelazan con aquellas acciones o comportamientos que utiliza un cliente para comunicarse o interactuar con otros en un ambiente interactivo (Ávila et al., 2010), aspectos importante a considerar dentro de los escolares con desordenes en el procesamiento sensorial.

En el Capítulo 4. Movilidad se presenta una característica particular en su relación directa desde las destrezas motoras y praxis las cuales son inherentes a las áreas ocupacionales dentro del ciclo vital considerado para la población de la presente investigación; la relación con estas consideraciones según lo descrito por Parham, Roley, May-Benson, Koomar, Brett-Green, Burke et al. (2011), permitirán la descripción de la fidelidad en la investigación sensorial, en la definición de los elementos fundamentales sobre qué sensación debe estar presente para que el método de tratamiento sea un tratamiento verdaderamente de integración sensorial, al igual que las dimensiones consideraras para su valoración.

Capítulo 5. Autocuidado. Este capítulo contempla uno de los mayores ítems seleccionados. El cual corresponde a Autocuidado: que por su naturaleza de las categorías de este capítulo su información se utiliza dentro de la dimensión de actividades cotidianas, dentro de la profesión de Terapia Ocupacional están orientadas al cuidado del propio cuerpo refiriéndose a ellas como actividades básicas de la vida diaria o actividades personales de la vida diaria, las cuales son fundamentales para vivir en un mundo social, que permitan la supervivencia y el bienestar (Christiansen y Matuska, 2004).

Capítulo 7. Interacciones y relaciones interpersonales, trata sobre cómo se realizan las acciones y conductas que son necesarias para establecer con otras personas (desconocidos, amigos, familiares) las interacciones personales, básicas y complejas, de manera adecuada para el contexto y el entorno social (OMS, 2011). Este capítulo guarda una relación directa con lo descrito dentro de las directrices de la práctica del Terapeuta Ocupacional en la consideración y relación con el Área de Ocupación de Participación social, descrita por la American Occupational Therapy Association - AOTA en el 2008 y traducida oficialmente al castellano en el 2010, en la cual describe como los patrones de comportamiento organizados que son característicos de un individuo o de una posición determinada dentro de un sistema social (Ávila et al., 2010), lo cual implica a su vez las características inherentes de las exigencias en el entornos escolar.

Capítulo 8. Áreas principales de la vida: por su importante aporte en la participación de actividades escolares, y a su vez es fuente de información de una dimensión vital en la evaluación de la población escolar, la cual brinda aspectos importantes para fundamentar la dimensión de juego en el instrumento

de evaluación. Concebido también por el Marco de Trabajo para la Práctica de Terapia Ocupacional, como un área ocupacional de fundamental abordaje para la disciplina, y definida como “cualquier actividad organizada o espontánea que proporcione disfrute, entretenimiento o diversión”, incluyendo la exploración del juego, y la participación en él (Ávila et al., 2010)

Y, por último, en el Capítulo 9. Vida comunitaria, social y cívica, trata sobre las acciones y tareas necesarias para participar en la vida comunitaria, social y cívica aporta a la comprensión de aspectos relacionados con la participación de los niños y niñas en los diferentes contextos. De acuerdo al ítem seleccionado este presenta una articulación directa a nivel disciplinar con el área de Ocupación denominada Ocio y tiempo libre la cual según lo enmarca el Marco de trabajo para la Práctica de Terapia Ocupacional, se la considera como una actividad no obligatoria que esta intrínsecamente motivada en la cual se participa durante un tiempo discrecional o libre; tal como se indica en el marco teórico dentro de los establecido por la CIF-IA en la cual contempla a la Participación como un elemento clave para caracterizar la participación de los niños en situaciones de la vida y se define como: “un sentimiento de pertenencia y compromiso, experimentado por el individuo en relación con la actividad en un determinado contexto”.

Bibliografía

- Ávila A, Martínez R, Bocanegra M, Méndez B, Talavera MA et. al. (2010). Marco de Trabajo
- Ayres, J. (2005). Evaluación de la disfunción de la integración sensorial. Terapia Ocupacional (10ª ed.). Buenos Aires: Medica Panamericana. 249 p. ISBN 978-950-06-2412-1.
- Ayres Jean. (2008). Integración Sensorial en los Niños. Desafíos sensoriales ocultos. Traducción Española. TEA Ediciones, S.A. Madrid. 5p. ISBN: 987-84-7174-927-7.
- Christiansen C,H, Matuska K,M. (2004) The Importance of Everyday Activities. In Ways of living: adaptive strategies for special needs. 3ra. Edición. Bethesda. MD: AOTA Press.
- Escobar Pérez J. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. Universidad El Bosque, Colombia Avances en Medición, 6, 27-36.
- Organización Panamericana de la Salud Organización Mundial de la Salud. OMS (2001). Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud: CIF. Editorial.
- Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Secretaría de Estado de Servicios Sociales, Familias y Discapacidad. Instituto de Mayores y Servicios Sociales (IMSERSO). 21p. ISBN 84-8446-077-0.
- Organización Panamericana de la Salud. Organización Mundial de la Salud. OMS (2011). Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud: versión para la infancia y adolescencia: CIF - IA. Editorial Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad. Madrid. ISBN 978-84-7670-1 (edición española)
- Parham LD. Roley SS. May-Benson TA. Koomar J. Brett-Green B. Burke JP et al. (2011). Development of a fidelity measure for research on the effectiveness of the Ayres Sensory integration intervention. American Journal of Occupational Therapy, 65, 133-142. doi: 10.5014/ajot.2011.000745
- Ridgway E. Schoen S. (2008). Sensory Processing Disorders. Spring 2008 Rose F. Kennedy Center, University Center for Excellence in Developmental Disabilities.
- Sampieri Hernández R. Fernández Collado C. Baptista Lucio P. (2010). Metodología de la Investigación. 5ta edición. Editorial McGraw-Hill. Perú. ISBN: 978-607-15-0291-9. P.52 201-202
- Sinclair K. (2009). Working for the future of occupational therapy: strategic activities of the world federation of occupational therapist TOG (A Coruña) [Revista en Internet] [fecha de consulta octubre 23 de 2012]; 6(6): [12p]. Disponible en: <http://www.revistatog.com/num9/pdfs/editorial0.pdf>
- Skjong R. Wentworth, B. (2000). Expert Judgement and risk perception. Recuperado el 15 de enero de 2006, de <http://research.dnv.com/skj/Papers/SkjWen.pdf>

El significado de las prácticas evaluativas del profesorado de básica primaria: un estudio de caso de dos instituciones de Pasto

The meaning of evaluative practices of elementary school teachers: a case study of two Pasto institutions

Hna. Omaira Morales

Docente Facultad Ciencias de la Salud, Programa Auxiliar de Enfermería, Universidad Mariana, San Juan de Pasto - Nariño – Colombia

Yanet del Socorro Valverde Riascos

Docente Facultad de Educación, Universidad Mariana
San Juan de Pasto - Nariño - Colombia
yvalverde@umariana.edu.co

Resumen

Este trabajo de investigación promueve la aproximación a la construcción de la teoría de conocimientos a partir de testimonios de los docentes de básica primaria. Aludiendo así a categorías de análisis esenciales como prácticas de evaluación, estrategias de evaluación y lineamientos de evaluación alternativa como focos de interés dentro del problema de investigación y sub-problemas planteados por el grupo investigador, considerando que la verdadera evaluación del aprendizaje no está en las pruebas sino en la aplicación práctica de lo aprendido. De allí su pertinencia en las actuales circunstancias; considerando importante reorientar las prácticas de evaluación en la construcción y reconstrucción del saber pedagógico de los docentes.

Por lo tanto, las prácticas de evaluación de los docentes de básica primaria, en el curso de las intervenciones pedagógicas, revelan un conjunto de concepciones y prácticas evaluativas no siempre concordantes con los propósitos de renovación educativa. En su ser y quehacer docentes, coexisten pensamientos y acciones que responden a discursos y rutinas internalizadas por la formación continua del docente. Específicamente, conviven posicionamientos evaluativos alineados con los “tradicionales”, tales como finalidades evaluativas centradas en la aprobación de logros de aprendizaje (rendimiento) con las funciones simbólicas de la evaluación que priorizan el uso de la normatividad vigente, la prevalencia de los contenidos conceptuales sobre los demás, la recurrencia a procedimientos evaluativos centrados en capacidades resolutorias y expositivas, en desmedro de otros medios y recursos fundados en la observación y reflexión, acción exclusiva y responsable del docente como evaluador en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Palabras claves: Prácticas evaluativas, significado de las prácticas, profesorado de básica primaria.

Abstract

This research work promotes the approach to the construction of the theory of knowledge from testimonies of primary school teachers. Alluding to categories of essential analysis such as evaluation practices, evaluation strategies and alternative evaluation guidelines as focuses of interest within the research problem and sub-problems posed by the research group, considering that the true evaluation of learning is not in the tests but in the practical application of what has been learned. Hence its relevance in the current circumstances; Considering important reorientation of evaluation practices in the construction and reconstruction of pedagogical knowledge of teachers.

Therefore, the assessment practices of primary school teachers, in the course of pedagogical interventions, reveal a set of evaluative conceptions and practices not always concordant with the purposes of

educational renewal. In his being and teaching, coexist thoughts and actions that respond to discourses and routines internalized by the teacher's ongoing training. Specifically, evaluative positions aligned with the "traditional" coexist, such as evaluative purposes focused on the approval of learning achievements (performance) with the symbolic functions of the evaluation that prioritize the use of current regulations, the prevalence of conceptual contents over the rest, the recurrence to evaluative procedures centered on resolute and expository capacities, at the expense of other means and resources based on observation and reflection, exclusive and responsible action by the teacher as an evaluator in the teaching and learning processes.

Key words: Evaluative practices, meaning of practices, primary school teachers.

Educación posgradual en estándares internacionales de contabilidad y aseguramiento: elementos para su reflexión

Post gradual education in international accounting standards and assurance: elements for its reflection

Jorge Xavier Córdoba Martínez

Contador Público y Especialista en Pedagogía e Investigación en la Educación Superior. Universidad Mariana, Pasto. Estudiante del Doctorado en Ciencias Contables, Universidad de los Andes. Venezuela

José Luis Villareal

Contador Público, Universidad Mariana, Pasto. Magister en Gestión Empresarial, Universidad Libre, seccional Cali-Colombia.

Carlos Arbey Castillo Muñoz

Contador Público, Universidad Mariana, Pasto. Magister en Gestión Empresarial, Universidad Libre, seccional Cali-Colombia. Estudiante del Doctorado en Contabilidad y Finanzas Corporativas. Universidad de Valencia. España.

Docentes – Investigadores. Programa de Contaduría Pública. Grupo de investigación Identidad Contable. Universidad Mariana.

Resumen

La globalización es un proceso promovido principalmente por organizaciones dominantes de la economía de mercado. La profesión contable no es ajena a los efectos globalizantes, y en sintonía con esta, en Colombia la normatividad exige la convergencia hacia estándares internacionales de contabilidad y aseguramiento de la información. Así las cosas, se busca compartir la experiencia que fundamentó la construcción de la Especialización en Contabilidad Internacional y Auditoría (CIA), actualmente ofrecida en la Universidad Mariana.

De manera particular, la educación post gradual en el ámbito contable, requiere una revisión de las competencias, conocimientos y habilidades que debe tener el profesional para enfrentar las exigencias empresariales y de la sociedad; en ese sentido, se establece la siguiente inquietud: ¿Qué competencias y estructura curricular se deben tener en cuenta para la educación post gradual en contabilidad internacional y aseguramiento de la información en Colombia?

Como consecuencia, el objetivo es determinar las competencias y estructura curricular que se deben tener en cuenta para la educación post gradual en contabilidad internacional y aseguramiento de la información de Contadores Públicos; por cuanto el ejercicio de la profesión exige la actualización y profundización de conocimientos para un mejor desempeño.

La metodología de la investigación realizada, correspondió a un estudio descriptivo, exploratorio y analítico, acompañado de una visión reflexiva en torno a la educación contable internacional y las necesidades de formación contable post gradual en Colombia y la región. Como principal aporte se resalta, una aproximación entre la propuesta de educación (2008) emitida por la Federación Internacional de Contadores (IFAC, por su sigla en inglés) y el modelo pedagógico establecido en la Universidad Mariana.

Palabras clave: Educación post gradual, competencias, estándares internacionales de educación, estructuras curriculares, contabilidad internacional.

Abstract

Globalization is a process promoted mainly by dominant organizations in the market economy. The accounting profession is no stranger to the globalizing effects, and in tune with this, in Colombia the regulations requires convergence to international accounting standards and information assurance. So, it seeks to share the experience underlying the construction of the Specialization in International Accounting and Auditing (CIA), currently offered in the Mariana University

Particularly, the Post gradual Education in the accounting field, requires a review of competences, knowledge and skills that must have the professional to confront business demands and society; in that sense, it establishes the following restlessness: What skills and curricular structure should be taken into account for the Post gradual education in international accounting and information assurance in Colombia?

As a consequence, the objective is determine the competences and curricular structure that must be taken into account for the post gradual education in international accounting and information assurance of Public Accountants; because the exercise of the profession requires updating and deepening of knowledge for better performance.

The methodology of the research made, corresponds to a descriptive, exploratory and analytical study accompanied by a thoughtful vision around international accounting education and the needs of accounting training post gradual in Colombia and the region. As main contribution is highlighted, an approach between education proposal (2008) issued by the International Federation of Accountants (IFAC, for its acronym in English) and the pedagogical model established in the Mariana University.

Key Words: Post gradual Education, competences, international standards of education, curriculum frameworks, international accounting.

Introducción

La globalización produce grandes transformaciones de impacto mundial, se debe reconocer que a ésta se suman las políticas neoliberales y fomenta una economía basada en la sociedad de consumo, acompañada por la libre circulación del capital financiero multinacional, en beneficio de ciertos grupos económicos; la comprensión de este fenómeno es compleja, porque trae consigo consecuencias de tipo económico, político, social y por supuesto de carácter educativo.

En esta lógica mundial del capitalismo financiero, “es evidente que hoy el mundo está inmerso en una serie de cambios, como resultado de un proceso económico, tecnológico, social y cultural a gran escala, consiste en la creciente comunicación e interdependencia entre los distintos países del mundo unificando sus mercados y sociedades, que se da través de una serie de transformaciones, económicas y políticas que les dan un carácter homogéneo, el fenómeno es conocido mundialmente como globalización” (Castillo et al., 2014, p.120).

La profesión contable no se escapa a los afectos globalizantes, y en sintonía con esta, en Colombia la nueva regulación contable (Ley 1314 de 2009 y sus decretos reglamentarios), junto con la acción del Estado se dirige hacia la convergencia a estándares internacionales de contabilidad, información financiera y aseguramiento.

De manera particular, la educación posgradual en ámbito contable, requiere una revisión de las competencias, conocimientos y habilidades que debe tener el profesional para enfrentar las exigencias empresariales y de la actual sociedad; en ese sentido, se establece la siguiente inquietud: ¿Qué competencias y estructura curricular se deben tener en cuenta para la educación posgradual en contabilidad internacional y aseguramiento de la información en Colombia?

Como consecuencia, el objetivo es determinar las competencias y estructura curricular a incluir en la educación posgradual en contabilidad internacional y aseguramiento de la información de Contadores Públicos; teniendo en cuenta que el ejercicio de la profesión exige la actualización y profundización de conocimientos para un mejor desempeño profesional; además requiere salvaguardar el interés público como fundamento de la confianza pública en la búsqueda de un mejor país.

Por otra parte, en el contexto de la globalización, presentan cada vez mayor relevancia los procesos educativos a todo nivel, en ese sentido “ la educación cobra cada vez mayor importancia y se constituye en factor determinante del desarrollo de conocimientos, competencias e investigación, en tanto que exista una relación positiva entre los años de escolaridad de la población y la productividad de la economía, y se acepte que es el principal medio para mejorar la calidad de vida de la sociedad (Villarreal, et al., 2015, p.30).

Además de esto, “la formación de los contadores públicos requiere no solo el aprendizaje de conocimientos; también exige el desarrollo de competencias intelectuales, el entrenamiento de habilidades profesionales, la formación en valores, ética y actitudes que exigen de los programas educativos la incorporación de enfoques sustentados en el modelo pedagógico de competencias y que en el ámbito de la información financiera encuentran una referencia obligada en las normas internacionales de educación emitida por la federación internacional de contadores (IFAC)” (CTCP, 2015, p.7).

En este contexto y con el fin de hacer parte del ejercicio reflexivo del saber pedagógico, e investigativo, presentado en el 2do Encuentro Nacional y 1ro Internacional en Pedagogía, Investigación y Cultura, esta ponencia esta estructura en tres apartados, en el primero se hace referencia a la metodología de tipo descriptivo y analítico utilizada en la construcción el documento; en el segundo se presenta los resultados sobre la oferta de especializaciones en estándares internacionales de información financiera y aseguramiento en el contexto latinoamericano y colombiano, incluye además el plan de estudios; se finaliza con la discusión entorno a la propuesta de educación de la IFAC (2008) y la visión sobre las competencias de este organismo regulador internacional como preámbulo a la reforma que se prevé en la educación de contadores.

Desarrollo (Metodología)

La fundamentación metodológica de la investigación de donde se deriva esta ponencia, tiene un enfoque pragmático y exploratorio, además de ser un estudio descriptivo y analítico, acompañado de una revisión y comparación en torno a la oferta de educación contable en Iberoamérica, frente a las necesidades de formación contable posgradual en Colombia y la región. Como principal aporte se resalta, una aproximación entre la propuesta de educación emitida por la Federación Internacional de Contadores (IFAC, 2008), el modelo pedagógico y la formación basada en competencias establecido en la Universidad Mariana.

Desarrollo (Resultados)

Oferta de especializaciones en contabilidad internacional y auditoría a nivel Iberoamérica.

En América Latina, desde años atrás se han producido cambios sustantivos en los campos económico, político, cultural y social, Colombia no ha sido ajena a estas transformaciones que inciden en la educación superior y el ofrecimiento de procesos continuados de formación en las distintas disciplinas y profesiones frente a la internacionalización de las relaciones económicas; “en un mundo cada vez más globalizado, la educación superior ha adquirido una importancia cada vez mayor, y ha adoptado formas variadas y más sofisticadas (OCDE – Banco Mundial, 2012, p. 228).

En el caso de la profesión contable, una apropiada formación posgradual requiere de un juicioso estudio del entorno y las condiciones de los nuevos requerimientos en el proceso de implementación de los estándares internacionales de información financiera de contabilidad y aseguramiento.

Como reflejo de los escasos avances en el desarrollo de la contabilidad en Latinoamérica, así como el énfasis de carácter pragmático, se encuentra abundante oferta académica con fines de actualización como diplomados y en una menor proporción estudios de formación de alto nivel disciplinar como especializaciones, maestrías y doctorados.

Además de esto, se debe referenciar la oferta académica de algunas universidades de Sur América y España que permitieran un análisis de los estudios de especialización en contabilidad y particularmente en Estándares Internacionales de Información Financiera y Aseguramiento. En adelante se describirá los puntos comunes de encuentro para estructurar una propuesta de estudios avanzados con perti-

nencia regional y nacional. En este sentido, se procuró distinguir variables como: Denominación, área de estudio y perfiles. La oferta de programas tomada corresponde a seis (6) universidades de igual número de países, en su mayoría de carácter privado.

1.1 Denominación:

Es el nombre que cada universidad otorga a los programas que ofrece y adopta, para ello usan calificativos genéricos o específicos de la disciplina o profesión, a continuación se presentan las denominaciones para el programa en cada país:

Tabla 1. *Oferta de programas de especialización en países latinoamericanos*

País	Institución	Denominación
Argentina	Universidad Argentina de la Empresa (UADE)	Especialización en contabilidad, auditoría y tributación Internacionales
Chile	Universidad de Chile	Especialización de pos-título en contabilidad Internacional
Perú	Pontificia Universidad Católica del Perú	Diploma de especialización en normas internacionales de información financiera
Uruguay	Universidad ORT	Especialización en normas de información financiera y en normas internacionales de contabilidad
Venezuela	Universidad de los Andes (ULA) en convenio con la Universidad Centro Occidental "Lisandro Alvarado (UCLA)"	Especialidad en contaduría-mención auditoría
España	UOC Universidad Oberta de Cataluña	Especialización en gestión contable

Fuente: Elaboración propia con base en portafolio de las universidades.

1.2 Áreas: Se encuentran diseñadas por cada institución siguiendo los lineamientos de los organismos reguladores de educación superior en cada país.

En países como Argentina por ejemplo y a raíz de la adopción de NIIF, la Comisión Nacional de Valores (CNV) y la Federación Argentina de Consejos Profesionales de Ciencias Económicas (FACPCE), exige a las empresas un mínimo de horas de capacitación de los empleados en normas internacionales. En general las especializaciones tienen como objetivo profundización y desarrollo de competencias que permitan dar solución a problemas del área del conocimiento o del ejercicio profesional; se destaca que algunas instituciones enfatizan en la exclusividad de la especialización para contadores. Los objetivos perseguidos permitieron establecer énfasis así:

-Contabilidad, Auditoría y Tributación: Las instituciones que enfatizan en esta área, buscan que los profesionales sean referentes de conocimiento, en tanto que las actividades académicas se enfocan en la evaluación con un espíritu crítico de la calidad de los estándares de contabilidad y auditoría internacionales, junto al análisis de los cambios ocurridos en la normativa contable, tributaria y de auditoría a nivel internacional, cuantificar su impacto en la estructura de rentabilidad y financiera de las empresas; manejo de la auditoría como herramienta de control (coso-cobit) en sus diferentes tipos o enfoques.

-Estándares Internacionales: Pretenden lograr una formación especializada en Normas Internacionales de Información Financiera (NIC/NIIF) y entregar una visión gerencial de todos los aspectos relacionados con la preparación y presentación de Estados Financieros bajo las NTC/NTIF (Normas Técnicas de Calidad y de Información Financiera), proporcionándoles contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales que les permita desarrollar capacidades para una apropiada interpretación y aplicación, de tal forma que puedan asumir posiciones de liderazgo, incluso encabezar los procesos de conversión de estados financieros dentro de las organizaciones, y la posterior aplicación de NIC-NIIF.

-Gestión financiera y de los sistemas de información: Este énfasis pretende que los participantes conozcan los parámetros necesarios para tomar decisiones óptimas de inversión y financiación, también analizar las actividades de asesoramiento en el área contable con una visión estratégica, integral y actualizada, permitirle entre otros aspectos aprender a diseñar la política contable adecuada a las necesidades de información de la empresa y su posterior análisis para una mejor toma de decisiones.

Las anteriores áreas permiten a los participantes, profundizar sus conocimientos y mejorar competencias y eficiencia en el mercado laboral para asumir las nuevas responsabilidades de la profesión contable en un contexto globalizado.

1.3 Perfiles: La revisión de los perfiles proyectan una única tendencia: buscan la gestión de la contabilidad como apoyo en la toma de decisiones financieras, como respuesta a las necesidades del sector privado, desde la base de la actualización y experticia en conocimiento sobre los Estándares Internacionales de Información Financiera (IFRS, por su sigla en inglés); sólo en algunos casos se señala el tema del aseguramiento de la información como parte de las propuestas de formación.

En la revisión de los perfiles de educación a nivel de posgrados en importantes países del sur del continente, se identifica una tendencia creciente en la oferta estudios que incluye maestrías y doctorados en el campo de la contabilidad y auditoría internacional, con el fin de dar respuesta al itinerario e ideal de contar con información útil y confiable para dinamizar el mundo de los negocios a escala global.

Las instituciones de educación superior pretenden que sus egresados sean personas integrales, con conocimientos y capacidades para solucionar los problemas de las organizaciones, especialmente la pérdida de confianza de los usuarios de la información a raíz de los denominados “escándalos contables”. Como lo afirman Álvarez y Gómez (2008, p.110). “No debe olvidarse que los sucesivos escándalos vividos a principios del nuevo milenio, en los medios financieros internacionales, principalmente estadounidenses y europeos, pero con repercusión mundial, estuvieron relacionados con este tipo de modelos contables que otorgan alta permisibilidad de contabilización a las unidades empresariales.”

- Perfil profesional: Si bien las ofertas académicas no son explícitas en cuanto a los perfiles profesionales u ocupacionales, a continuación se muestran algunos componentes implícitos en la información dispuesta en los portales.

Desarrollar profundas habilidades analíticas en normas internacionales de información financiera y en normas internacionales de contabilidad y de aseguramiento.

Utilizar pensamiento crítico en la comprensión de problemas del ámbito profesional, empleando metodologías válidas que le permitan diseñar e implantar soluciones.

Destacarse en un entorno competitivo y cambiante.

- Perfil ocupacional: Tradicionalmente han sido las temáticas el principal referente para la construcción de currículos, cuando en realidad se debe partir de la identificación y explicitación del perfil de egreso. Por ello el perfil ocupacional debería confeccionarse con las competencias de egreso, que se construyen durante los estudios en las aulas universitarias...aunque hay que tener como referente muy importante los perfiles profesionales (Guerrero et al., 2010). Pues permite definir las competencias que el futuro egresado debe poseer en un determinado nivel de dominio para obtener, analizar, interpretar, evaluar y comunicar información financiera y no financiera como aporte a la competitividad empresarial.

Con los referentes indicados, se deduce la existencia de énfasis en la prestación de servicios como expertos y consultores. A continuación se relacionan algunos de perfiles de egreso:

Valorar, preparar y revelar información financiera bajo IFRS, analizando e interpretando situaciones complejas que surgen de la interacción entre los distintos estándares vinculados.

Participar en el diseño y gestión de sistemas de información apropiados para preparar y revelar información financiera bajo estándares internacionales.

Implantar proyectos de adopción por primera vez de IFRS.

Analizar y evaluar las diferencias identificadas en la auditoría de la información financiera, e implantar sistemas de control que aseguren su calidad.

Integrar la perspectiva ética en las decisiones que requiere emprender en los contextos profesionales en que se desenvuelve.

Contexto nacional

La situación nacional no dista de la latinoamericana, en cuanto a la oferta académica en posgrados, la mayor concentración de estudios de posgrado se encuentra en el nivel de especializaciones; principalmente en el interior del país. Sólo en la última década las instituciones de educación superior han centrado sus esfuerzos en la creación de estudios de maestrías, un proceso con mayor recorrido se percibe en países como Brasil, México y Argentina (Cerón, 2012). Cabe considerar como se indicada en el cuadro 2, la oferta de especialización afines a las ciencias contables en algunas ciudades de Colombia.

Tabla 2. *Especializaciones afines a las Ciencias Contables y Auditoría*

Universidades	Ciudad	Denominación	Código SNIES
Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano	Bogotá	Estándares Internacionales de Contabilidad y Auditoría	20902
Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano	Bogotá	Aseguramiento y control interno	17172
Universidad Externado	Bogotá	Auditoría y control	9425
Pontificia Universidad Javeriana	Bogotá	Especialista en contabilidad financiera internacional	17770
Pontificia Universidad Javeriana	Cali	Especialista en contabilidad financiera internacional	102611
Universidad Mariana	Pasto	Especialización en Contabilidad Internacional y Auditoría	103087
Universidad Eafit	Medellín & Extensión Pereira	Especialización en normas internacionales de información financiera Niif – Nic	7425

Fuente: Elaboración propia con base en información del Ministerio de Educación Nacional, 2012.

Para efectos del análisis se tomó como referencia los aspectos más importantes de los programas de posgrado en esta área del conocimiento de las universidades colombianas que ofrecen el programa de especialización cuyo eje central de educación son los estándares internacionales de información financiera y aseguramiento de la información. El propósito de formación se identifica con el aprendizaje y apropiación de elementos conceptuales, teóricos, técnicos y metodológicos de cara a los procesos de globalización contable.

Con referencia al perfil de los egresados se encontró que las universidades consultadas coinciden en la intención de buscar la formación de profesionales capaces de desempeñarse en la implementación de estándares contables, así como analistas y consultores en aseguramiento, valoración de riesgos y auditoría internacional.

Fundamentos para la formulación del currículo en contabilidad internacional y auditoría en la Universidad Mariana

Los actuales desarrollos en educación superior, acompañados del modelo pedagógico y sociología cognitivas, en conjunto con los marcos normativos, (leyes 30 de 1992, 1188 de 2008 y decreto 1075 de 2015) aunados a las recomendaciones de expertos ponen en evidencia la necesidad de recrear los procesos pedagógicos a nivel posgradual en función de competencias profesionales.

Con el ánimo de dar respuesta a dicho requerimiento, se realizó un ejercicio concreto de formulación de la Especialización en Contabilidad Internacional y Auditoría de un plan la cual tuvo en cuenta la definición de constructos y trabajo de simulación realizado por Martínez (2008) sobre la base del análisis de los contextos de conocimiento.

Este proceso de reflexión pedagógico y metodológico, permite ampliar el sentido de la formación del contador en la complementariedad recíproca pretendida bajo las actuales condiciones de convergencia a normas internacionales de contabilidad, de información financiera y auditoría (NIC-NIIF-NIA), a partir del cual se señala la posibilidad de desarrollar modelos de plan de formación desde la resignificación de los “contextos de conocimiento”, sin prescripciones y acorde con el sentir propio de cada institución de educación superior, eso sí, atemperándolos a las realidades espacio-temporales propias de la formación del profesional contable (Martínez, 2008), ante ello se formulan núcleos problémicos que brindan mayores “pistas” sobre áreas, sub áreas y ejes temáticos que deben ser abordados hasta lograr materializarlos en una estructura curricular, que se acompañe de bases epistemológicas, conceptuales, metodológicas, tecnológicas y aplicadas (Tejada, 2006 citado por Guerrero, 2010, p. 64).

El Concejo Técnico de la Contaduría Pública- CTCP ha sido claro en señalar las acciones necesarias para la “convergencia”, de allí la formulación del “documento de direccionamiento estratégico” publicado en su versión final en diciembre de 2012, las normas emitidas (Ley 1314 de 2009, Decretos reglamentarios 2706 y 2784 de 2012 y 3022 de 2013 y decretos modificatorios, además del decreto 0302 de 2015) permiten en principio, comprender el ambiente externo y las pautas para su aplicación en contextos de las organizaciones de tipo local, regional o internacional.

La verdad es que, a pesar de contar con las directrices necesarias para redefinir la formación de contadores, “muchas instituciones de educación superior son reacias a incluir en su pènsum asignaturas relacionadas con normas internacionales; pero es cierto que más allá de que estén o no de acuerdo con la convergencia, armonización, adopción, etc., no pueden seguir formando profesionales para una sociedad que demanda otro tipo de servicios que estén a tono con la realidad económica mundial” (Bohórquez, 2015, p. 1).

De aquí se desprende, el principal interrogante, eje de la reflexión y a partir del cual fue posible desagregar los componentes de la estructura curricular es el siguiente: ¿Qué conocimientos conceptuales, técnicos, interdisciplinarios y valores profesionales debe poseer el especialista en contabilidad internacional y auditoría para un mejor desempeño profesional en los diferentes entornos socio-económicos?

En este contexto, “con el fin de responder a las necesidades empresariales del suroccidente colombiano y a los procesos de formación a nivel de posgrados, integrantes del grupo Identidad Contable, desarrollaron el estudio sobre gestión financiera en pymes de Pasto, la cual dió origen a una nueva especialización en el campo contable, financiero y de auditoría (Villarreal, 2014, p. 58).

En dicha educación posgradual, se debe desarrollar la estrategia de formación que permita mejorar el desempeño profesional en las funciones propias del Contador Público, vinculados a objetivos, técnicas educativas, procesos de evaluación y responsabilidades a asumir.

“En este orden de ideas, el proceso educativo y la formación por competencias en el manejo de las NIIF es un requisito para mejorar los conocimientos de los futuros profesionales, no solo de la Contaduría, sino también de la economía, administración, derecho, ingeniería y comercio internacional. Por lo tanto, el plan de estudios es una propuesta participativa que busca relacionar problemas, contenidos de aprendizaje, metodologías, actividades, recursos y criterios de evaluación, recoger la estructura científico-técnica y vincularse al proyecto educativo y modelo pedagógico institucional” (Villarreal, 2014, p.50).

Con fundamento en estas circunstancias, se llega a considerar como propuesta curricular dos áreas fundamentales a saber: Institucional y Disciplinar. La primera por cuanto es imprescindible procurar

la formación humana e investigativa; se encamina al desarrollo de competencias tales como la capacidad de discernimiento, de crítica, sumado a la habilidad de motivar, manejar conflictos, adoptar comportamientos éticos y capacidades para identificar y resolver problemas. La segunda asume aspectos propios de la disciplina, que se resumen en: la preparación y evaluación de información financiera, aspectos sobre los cuales el profesional desarrolla la competencia y emite juicios en materia contable.

En el enfoque de contabilidad internacional y auditoría, el propósito de enseñanza del área disciplinar busca que el participante logre competencias para:

Diseñar y estructurar el proceso contable acorde con las necesidades de cada organización.

Establecer las políticas contables acorde con el modelo IASB tanto para grandes compañías como para medianas, pequeñas y micro empresas.

Preparación, presentación y análisis comparativo de los estados financieros para múltiples usuarios.

Planeación y ejecución de programas, técnicas y procedimientos de auditoría de acuerdo con los estándares internacionales de aseguramiento de la información.

Evaluación del control, análisis de riesgos y diseño de controles.

Estructura, redacción, presentación del informe de auditoría que incluye conclusiones y recomendaciones apropiadas para cada caso.

El diseño de la estructura del plan de estudios responde al Proyecto Educativo Institucional (PEI) de la Universidad Mariana, donde se establece los principios básicos y fines de la educación superior, los recursos docentes y didácticos necesarios, la estrategia pedagógica, los reglamentos de docentes, de estudiantes y el sistema de gestión, es decir se da respuesta a una necesidad de formación bajo un fin claro analizado y desarrollado desde la pertinencia local, nacional e internacional.

Los cursos, módulos o asignaturas integran saberes, prácticas, actitudes y valores, orientados al desarrollo de competencias, en los cuales se indican los principales contenidos temáticos relevantes para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

A continuación se señala una propuesta de plan general de estudios para la especialización contabilidad internacional y auditoría, ofrecido por la Universidad Mariana, el cual, de seguro puede servir de base para la construcción de propuestas más amplias, ajustadas a las particularidades y los retos que deben asumir las regiones y el país.

Tabla 3. *Plan general de estudios propuesto*

Áreas	Sub áreas	Ejes temáticos
1. INSTITUCIONAL	1.1. FORMACION HUMANISTICA	Ética y Gobierno Corporativo
2. DISCIPLINAR-PROFESIONAL	2.1. INVESTIGACION	Metodología de la Investigación
	2.2. NORMAS INTERNACIONALES DE INFORMACION FINANCIERA	Marco Conceptual de las Normas Internacionales de Información Financiera Estándares Internacionales
	2.3. NORMAS INTERNACIONALES DE AUDITORIA	Aseguramiento Riesgo Control Interno
	2.4. FINANZAS	Gerencia Financiera
	2.5. ELECTIVAS	Comercio e intercambio electrónico de información contable.

Fuente: Esta investigación.

Discusión

La contaduría tal como hoy se la conoce es relativamente nueva, si se la compara con la técnica contable que data de siglos atrás, es una profesión con cierto nivel de reconocimiento en medio una modernidad caracterizada por un mercado turbulento y dada la coyuntura de la convergencia a estándares internacionales de información financiera y aseguramiento; esta dinámica exige ejercitar a profesionales en competencias para desempeñarse con efectividad frente a los procesos de homogenización de la información financiera y el control.

El efecto colateral para los programas de contaduría, responsables de la formación de contadores, ha sido el de obligar a repensar las bases o fundamentos que sustentan la propuesta curricular, abriendo las puertas al debate en cuanto a las ventajas y desventajas de la enseñanza en estándares internacionales de información financiera y aseguramiento; organismos del Estado como el Consejo Técnico de la Contaduría pública justifican la convergencia a estándares desde la necesidad de insertarse en el mercado internacional.

Por consiguiente se ha indicado en términos de competitividad que el país y la región aun no alcanzan los niveles deseados para favorecer su desarrollo, particularmente el Índice Global de Competitividad (IGC) del Foro Económico Mundial (FEM), muestra como a pesar de haber logrado un crecimiento importante en los últimos años en cuanto a su entorno económico, uno de los pilares fundamentales en los que se observa rezago es la eficiencia en el mercado laboral y educación, DNP (2015). Colombia requiere realizar más esfuerzos para incrementar la calidad en la educación en todos los niveles y avanzar en la oferta en formación posgradual, propiciando ambientes donde sea posible crear y generar conocimiento.

En respuesta a la dinámica mundial en torno a la economía y el desarrollo de los países, surgieron en el ambiente profesional y académico propuestas de formación en competencias, como la de CEPAL, OIT, Tuning, que desde distintas perspectivas y para diferentes niveles de formación, o en otros casos comunes a varias profesiones y especializadas o correspondientes a una rama específica de aplicación, pretenden incrementar la competitividad internacional.

En el campo contable el principal referente internacional ha sido la IFAC quien ha desarrollado un conjunto de normas sobre la precalificación de formación, capacitación continua; todos los miembros ayudan a fortalecer la profesión contable, mediante las mejores prácticas en educación de contadores profesionales (públicos en Colombia), IFAC (2008). Sin embargo la propuesta de este organismo ha sido objeto de críticas en tanto se suma al grupo de reguladores globales que procuran una educación marcada por los intereses económicos de los grandes capitales (MARTINEZ, 2008, p.131).

No obstante, los Estándares Internacionales de Educación (IES) de la IFAC, asumieron el término desde la “evaluación de capacidades y competencia profesional” refiriéndose a los requisitos de competencia que deben reunir los auditores profesionales. Por su parte el Accounting Education Standards Board (IAESB) o Consejo de Estándares de Educación por sus siglas en inglés, desarrolló conceptos (numerales 29 y 30) donde explica el significado de desarrollo como proceso, en un sentido amplio se refiere a cada nuevo paso por el cual un individuo crece. Así mismo lo define como la adquisición o aumento de capacidades que contribuyen a la competencia, independientemente de cómo hayan sido alcanzadas. Para IFAC gran parte del desarrollo, en un sentido profesional, llega a través del aprendizaje.

El aprendizaje es el conjunto de los principales procesos por medio de los cuales el individuo adquiere capacidades, es decir, los conocimientos, habilidades profesionales, valores, ética y actitud; son el soporte de la estructura y dinámica de los contenidos curriculares. El diseño del currículo implica contar con estos elementos implícitos y explícitos en cada acción educadora que lo componen, tal como se lo indicó en el apartado de fundamentos para la formulación del currículo (normatividad, competencias, y propuesta curricular). En tal sentido el humanismo, la ética, la ciencia, la técnica y la investigación, son los fundamentos para diseñar un currículo, sumado a esto los diseños con base en núcleos problémicos y métodos pedagógicos constructivistas, por considerar que es una forma avanzada de diseño curricular (FIDESC, 2000).

El diagnóstico de la situación debe facilitar la comprensión de las fortalezas y debilidades curriculares; esta actividad permite una mejor implementación. Para el caso de la especialización en curso, tendrá que establecer un proceso de revisión en el horizonte de tiempo. Por su parte el marco de referencia

permitió observar las necesidades con claros referentes y análisis de la realidad. Conviene subrayar que es imprescindible considerar el ámbito de actuación del profesional contable como sustento del perfil de egreso, por ejemplo a partir de comprender como en la región existen distintos sectores económicos y distintas autoridades que requerirán sus servicios. Solamente en la ciudad de Pasto se presenta un crecimiento del 37% en el número de nuevas empresas registradas anualmente, es decir, un aumento de 99 sociedades constituidas en la vigencia 2012 (CCP, 2012).

Sin embargo de aquí se desprende la posibilidad de imprimir un sello propio al programa posgradual en CIA, en tanto desde una perspectiva humanista pretende hacer énfasis en la formación de personas, con alta vocación de servicio, sensibilidad hacia valores y principios éticos. Claro está, sin desconocer que los saberes deben estar inmersos en el proceso de convergencia a NIIF-NIA. Esto quiere decir que es en el ejercicio profesional donde los cimientos conceptuales humanistas, procedimentales y técnicos en conjunto, son aplicados con criterio y ética en la solución efectiva de problemas contables, financieros, de control, identificación y gestión de riesgos. En síntesis, el profesional debe mantener abierto su interés por indagar y solucionar dudas frente a los diversos problemas de la gestión de la información financiera, su interpretación y aporte a la toma de decisiones conjuntamente con su impacto social y económico.

Se rescata de IES la propuesta alternativa en pro de mantener la competencia profesional, es así como se refiere a la educación continua, voluntaria u obligatoria, bajo la consideración de la necesidad de actualización permanente. La normatividad colombiana considera la capacidad técnica alcanzada en el transcurso de la carrera de contaduría pública y supone que el profesional se actualizará dando cumplimiento a lo establecido en el código de ética (Ley 43 de 1990) y (Decreto 0302 de 2015), pues éste último en armonía con la propuesta de IES establece:

103.3 “El mantenimiento de la competencia profesional exige una atención continua y el conocimiento de los avances técnicos, profesionales y empresariales relevantes. El desarrollo profesional continuo permite al profesional de la contabilidad desarrollar y mantener su capacidad de actuar de manera competente en el entorno profesional.”

Desafortunadamente la realidad ha revelado como la demanda del mercado ha sido en el mejor de los casos el combustible visible para lograr esta condición. La discrecionalidad con la cual ha asumido el contador la norma, ha causado que un gran número no cumplan con estos requerimientos, (Cardona et al, 2005). En cierta forma podría afirmarse que el cambio de modelo contable fue el antídoto para que los contables tomaran cartas en el asunto.

Luego de la expedición de la Ley 1314 de 2009, solo 3 universidades del país ofrecían especialización en estándares internacionales y hasta ahora muy pocas han ajustado la propuesta educativa a nivel de pregrado en correspondencia con los estándares de contabilidad y aseguramiento. Por su parte, la especialización en CIA, se encuentra a tono con el sistema voluntario propuesto por IES, pues además de la intencionalidad institucional establecida en su misión, los contables reconocen la existencia de un cierto nivel de control, al tener que realizar un conjunto de actividades de formación para garantizar la actualización de destrezas, habilidades y conocimientos técnicos, su continuidad en el mercado y fundamentalmente la prestación de un servicio a la comunidad, aportando así al desarrollo social y económico de la región.

Desde el ámbito empresarial de las pymes industriales, se requiere de un despertar de sus directivos y propietarios con el fin de estar al día con la nueva gestión empresarial, para así construir ventajas que permita su permanencia en el mercado; esta labor se debe acompañar con políticas de Estado (Castillo y Villarreal 2015, p.47) Revista Universidad de Antioquia 2013 No. 65

Conclusiones

La globalización, como un fenómeno complejo, presenta diversos cambios de tipo económico, social y educativo. A nivel de la profesión contable el proceso de convergencia a NIIF – NIA requiere de nuevos conocimiento y competencias para un adecuado desempeño profesional, de aquí la importancia de la educación continuada a nivel de posgrados, con el fin de formar a contadores públicos idóneos, líderes, para la administración de proyectos de la convergencia, reconocimiento, registros, revelación de políticas contables y de aseguramiento de la información, sin descuidar la responsabilidad social que hace parte esencial del desempeño profesional.

La responsabilidades de las instituciones de educación superior consiste en establecer programas pertinentes, que constituyan una respuesta efectiva frente a las necesidades del entorno social, productivo y académico de una determinada región y del país en general, es así como la formación permanente y de calidad, promueve cambios en el pensamiento, genera competencias en los contadores públicos que se formen e interactúen en el suroccidente colombiano, formando expertos en la preparación, análisis y evaluación de estados financieros comparables, que permitan mejor toma de decisiones en el campo de la inversión, financiación, presupuestación y proyección financiera, para hacer de la globalización un instrumento de inclusión e impulsar la competitividad y productividad a la que hace referencia el artículo primero de la ley 1314 de 2009.

La oferta de las universidades Colombianas en cuanto a la formación en posgrados para los contadores públicos no dista de la latinoamericana, la mayor oferta de programas se concentra en el nivel de especializaciones. Se encuentra que con relación a la formación en estándares internacionales de contabilidad, auditoría y temas relacionados ha crecido, especialmente si se tiene en cuenta la regiones, por lo tanto la posibilidad de ofrecer la formación en esta temática se constituye en una oportunidad para la instituciones de educación superior en la contribución al crecimiento de la profesión contable.

En síntesis, “la contaduría pública, sin lugar a dudas, puede ser una profesión estratégica para el desarrollo de las organizaciones produciendo información justa, transparente, con sentido social, guardiana del capital social que posibilita el crecimiento económico, la legitimidad de las instituciones y la buena calidad de vida de las personas” (Rojas y Giraldo, 2015, p. XX).

Bibliografía

- Álvarez, H & Gómez, M. (2008). Adopción de la Normativa Contable Internacional: ¿Es el Camino Correcto? Análisis del Proyecto de Ley 165 del 2007. *Revista Internacional Legis de Contabilidad y Auditoría*, (XX) (35), XX-XX
- Bohórquez, P. L. (2015). Instituciones educativas, reacias a incluir en su pénsum asignaturas de normas internacionales. <http://actualicese.com/actualidad/2015/10/14/instituciones-educativas-reacias-a-incluir-en-su-pensum-asignaturas-de-normas-internacionales/>
- Cámara de comercio de pasto-ccp. (2012), Anuario Estadístico 2012. <http://www.ccpasto.org.co/index.php/descargas/category/9-anuarios-estadisticos>
- Cardona et al. (2005). Educación contable. Antecedentes, actualidad y prospectiva. Universidad de Antioquia, Medellín.
- Castillo, C.A., Córdoba, J.X & Villarreal, J. L. (2014). Estándares internacionales de educación (IES) en contabilidad y aseguramiento: nuevos retos de la profesión contable. *Revista de la facultad de ciencias económicas y administrativas. Tendencias*, 15 (2), 118-135. <http://revistas.udenar.edu.co/index.php/rtend/article/view/2049/2433>
- Cerón, Harold. (2012). Estudios de la oferta académica de maestrías en contabilidad en América Latina. *Revista Internacional Legis de Contabilidad y Auditoría*. No. 51. Jul-Sep.
- Congreso de la República. Ley 1188 de 2008. Por la cual se regula el registro calificado de productos de educación superior y se dictan otras disposiciones.
- Congreso de la República. Ley 1314 de 2009. Por la cual se regulan los principios y normas de contabilidad e información financiera y de aseguramiento de información aceptados en Colombia, se señalan las autoridades competentes, el procedimiento para su expedición y se determinan las entidades responsables de vigilar su cumplimiento.
- Congreso de la República. Ley 30 de 1992. Por la cual se organiza el servicio público de la Educación Superior.
- Congreso de la República. Ley 43 de 1990. Por la cual se adiciona la Ley 145 de 1960, reglamentaria de la profesión de Contador Público y se dictan otras disposiciones.
- Consejo Técnico de la Contaduría Pública. (2012). Direccionamiento Estratégico. Del proceso de convergencia de las normas de contabilidad e información financiera y de aseguramiento de la información, con estándares internacionales. <http://www.ctcp.gov.co/documentos2.php>

- Consejo Técnico de la Contaduría Pública. (2015). Documento de orientación pedagógica 012. Orientación pedagógica para la aplicación de las normas internacionales de información financiera y la norma internacional de información financiera para las pymes. http://www.ctcp.gov.co/pubs!.php?document_id=103
- Convenio ICFES-FIDESC (2000). La Contaduría Pública del Nuevo Milenio. Renovación Curricular, Bogotá: Ecoe Ediciones.
- Departamento Nacional de Planeación. (2015). Reporte global de competitividad 2014-2015 Foro Económico Mundial. Síntesis de Resultados para Colombia.
- Federación Internacional de Contadores-IFAC. (2008). Manual de los Pronunciamientos Internacionales de Formación. http://www.ifac.org/system/files/downloads/Spanish_Translation_Normas_Internacionales_de_Formacion_2008.pdf
- Guerrero, Luis Alfredo. (2010). Construcción curricular por competencias en la educación Superior. Editorial Publicaciones Unimar. CIP.
- Instituto Colombiano de Fomento a la Educación Superior-ICFES. 2012. Marco de fundamentación conceptual de las pruebas saber pro específicas para contaduría pública. Icfes, Asfacop, Redfacont. Bogotá. D.C.
- Martínez, Guillermo León. (2008). La resignificación de los “contextos del conocimiento”: a propósito del plan de formación contable. Perspectivas críticas de la Contabilidad VII. Memorias del séptimo simposio de Investigación contable y docencia. Bogotá. Editorial Universidad Nacional de Colombia.
- Ministerio de Comercio Industria y Turismo (2015). Decreto 0302 de 2015. DIARIO OFICIAL Edición 49.431 Viernes, 20 de febrero de 2015. [http://fvt.com.co/userfiles/files/d-0302-15\(mincomercio\).pdf](http://fvt.com.co/userfiles/files/d-0302-15(mincomercio).pdf)
- Ministerio de Comercio, Industria y Turismo. Decreto 2706 de 2012. Por el cual se reglamenta la Ley 1314 de 2009 sobre el marco técnico normativo de información financiera para las microempresas.
- Ministerio de Comercio, Industria y Turismo. Decreto 2784 de 2012. Por el cual se reglamenta la Ley 1314 de 2009 sobre el marco técnico normativo para los preparadores de información financiera que conforman el Grupo 1.
- Ministerio de Comercio, Industria y Turismo. Decreto 3022 de 2013. Por el cual se reglamenta la Ley 1314 de 2009 sobre el marco técnico normativo para los preparadores de información financiera que conforman el Grupo 2.
- Ministerio de Educación Nacional. Decreto 1075 de 2015. Por medio del cual se expide el Decreto Único Reglamentario del Sector Educación.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico-OCDE. (2012). La educación superior en Colombia. Evaluaciones de políticas nacionales de Educación. OCDE – Banco Mundial.
- Rojas, W. & Giraldo, G.A. (2015). Humanidades y formación contable: una relación necesaria para otear una reorientación de la profesión contable. Revista cuadernos de contabilidad, 16 (40), 261-276.
- Universidad Mariana-UNIMAR. (2008). Modelo pedagógico de la Universidad Mariana. San Juan de Pasto. Editorial Universidad Mariana.
- Villarreal, José Luis. (2014). Docentes de Contaduría Pública de la Unviersidad Mariana se capacitan en NIIF Pymes. Boletín Informativo CEI. Vol. 1 No. 3. U. Mariana.
- Villarreal, José Luis. (2014). Grupo Identidad Contable formula nueva especialización en Contabilidad Internacional y Auditoria CIA. Boletín Informativo CEI. Vol. 1 No. 1. U. Mariana.
- Villarreal, José. Ruiz, Liliana, Arturo, Bolivar. Maya, Andrés. (2015). Descubriendo lo oculto. El capital intelectual como generador de valor agregado organizacional. Universidad Mariana.

Modelo de gestión de estrategias para promover la cultura de la innovación en la I.E.D Divino Salvador del municipio de Cucunubá (estudio de caso)

Model for managing strategies to promote the culture of innovation in the I.E.D Divino Salvador of the municipality of Cucunubá (case study)

Pedro Enrique Bojacá Beltrán

Estudiante de Maestría en Gestión de la Innovación Universidad "UNIMINUTO" Bogotá Colombia.
Rector Institución Educativa Departamental Divino salvador de Cucunuba Colombia.

Resumen

La cantidad y la calidad de la educación influyen de manera determinante en el futuro de los individuos y de la sociedad en general. De igual manera exigen que los individuos sean competitivos para que las sociedades surjan en beneficio de sus miembros, en procura del mejoramiento de su calidad de vida.

La propuesta de investigación pretende ofrecer un modelo de gestión educativo encaminado al diseño de estrategias, que permita al docente salir del paradigma clásico y poder ofrecer al estudiante un proceso de enseñanza aprendizaje más autónomo basado en la pedagogía de la pregunta, pasando primero por la descripción, teniendo en cuenta que es el primer ejercicio del proceso de formación y aprendizaje con perspectiva crítica.

Como las Instituciones educativas deberán garantizar que el estudiante pueda avanzar en el conocimiento y comprensión de su mundo o su realidad, lo más conveniente será que la configuración de su pensamiento responda a las propias preguntas que se hace.

Se deben realizar talleres con docentes, encaminados al manejo de esta metodología, así como en el manejo de otras herramientas como: Reflexionar, Comparar, Interpretar, Comprender y Juzgar). Que le permita al al estudiante crear su propio conocimiento. A partir de la experiencia y de sus necesidades.

Es el cambio del maestro trasmisor de conocimiento, al maestro facilitador de procesos. Lo que debe estar ligado a una re significación del PEI, con una visión, misión y perfil del egresado claras, manual de convivencia, planes de mejoramiento y diseño de contenidos o mallas curriculares pertinentes.

Palabras Claves: Investigación, innovación, educación, cultura, desarrollo de competencias

Abstract

The quantity and quality of education have a decisive influence on the future of individuals and society in general. In the same way they demand that individuals be competitive so that societies arise for the benefit of their members, in order to improve their quality of life.

The research proposal aims to offer a model of educational management aimed at the design of strategies, allowing the teacher to leave the classic paradigm and to offer the student a more autonomous teaching-learning process based on the pedagogy of the question, passing first through the description , taking into account that it is the first exercise of the training and learning process with a critical perspective.

As educational institutions must ensure that the student can advance in the knowledge and understanding of their world or their reality, the most convenient will be that the configuration of their thinking responds to the questions that are asked.

Workshops should be conducted with teachers, aimed at the management of this methodology, as well as in the management of other tools such as: Reflect, Compare, Interpret, Understand and Judge). That allows the student to create their own knowledge. From the experience and their needs.

It is the change of the master transmitter of knowledge, to the master facilitator of processes. What must be linked to a re signification of the PEI, with a clear vision, mission and profile of the graduate, manual of coexistence, plans for improvement and design of contents or relevant curricular meshes.

Key words: Research, innovation, education, culture, competence development

La formación en investigación en programa de Contaduría Pública de la Universidad Mariana

Research training in the Public Accounting program at Mariana University

Liliana Revelo Cordoba
Cristina Marcela Arciniegas Tello
Mary Stefany Mera Arango
Andrea Milena Portilla Insuasty
Universidad Mariana
Pasto – Nariño – Colombia

Resumen

La academia hoy en día debe propender formar profesionales que contribuyan con el desarrollo socio-económico del país y formar seres humanos entrenados en el arte de pensar, quienes mediante una formación integral sean capaces de convertirse en constantes críticos de la sociedad. En este proceso la investigación ha sido, es y será un factor primordial para que la educación logre su objetivo, por consiguiente debe ser de calidad y para ello es necesario que se realicen evaluaciones permanentes para determinar su situación y así incurrir en procesos de mejoramiento, si es el caso.

Por esta razón, la presente ponencia analiza la formación en investigación del programa de Contaduría Pública de la Universidad Mariana, detecta debilidades y fortalezas y formula estrategias con el fin de contribuir al fortalecimiento de la investigación como factor clave de la formación integral.

El estudio realizado desde un paradigma cuantitativo, enfoque empírico analítico de tipo descriptivo parte de la evaluación, desde el punto de vista de los estudiantes de los semestres 7°, 8°, 9° y 10° y de los docentes asignados a estos cursos, de los aspectos fundamentales inmersos en el proceso enseñanza aprendizaje tales como: competencias adquiridas en los cursos de la sub área de investigación, estrategias didácticas, intensidad horaria, créditos asignados a los cursos, aporte de los cursos de la sub área de investigación, entre otros; para concluir con el planteamiento de un plan de acción a implementar en el programa de Contaduría Pública.

Palabras Clave: Formación, investigación, debilidades, fortalezas.

Abstract

The academy today should tend to train professionals who contribute to the socio-economic development of the country and train human beings trained in the art of thinking, who through comprehensive training are able to become critical constants of society. In this process, research has been, is and will be a primary factor for education to achieve its objective, therefore it must be of quality and for this it is necessary to carry out permanent evaluations to determine its situation and thus incur improvement processes, If that's the case.

For this reason, this paper analyzes the training in research of the Public Accounting program of the Mariana University, detects weaknesses and strengths and formulates strategies with the aim of contributing to the strengthening of research as a key factor in integral education.

The study carried out from a quantitative paradigm, analytical empirical approach of descriptive type, starts from the evaluation, from the point of view of the students of the 7th, 8th, 9th and 10th semesters and of the teachers assigned to these courses, of the fundamental aspects immersed in the teaching-learning process such as: competences acquired in the courses of the sub-area of research, didactic strategies, hourly intensity, credits assigned to the courses, contribution of the courses of the sub-area of research, among others ; to conclude with the planning of an action plan to be implemented in the Public Accounting program.

Key words: Training, research, weaknesses, strengths.

La Salud Ambiental: Un camino para la ambientalización curricular

Environmental Health: A way for curriculum greening

M.L. Montoya Rendón

Facultad de Educación, Universidad de Antioquia. mluisamon@gmail.com

N.J. Aguirre Ramírez

Facultad de Ingeniería, doctor en recursos Naturales Universidad de Antioquia.

Resumen

Se presentan resultados preliminares de la tesis doctoral de la primera autora, donde se indagó por los conceptos: salud ambiental, ambientalización curricular transversalidad curricular, y problemas ambientales a profesores, estudiantes, comités de currículo y programas y administradores incluidos jefes de investigación y extensión adscritos a diferentes carreras de la seccional Suroeste Universidad de Antioquia-Colombia. Investigación cualitativa con enfoque hermenéutico, donde la técnica de análisis de la información fue la lectura y encuentro permanente con los textos, entendidos como estructuras de sentido, representados por libros y artículos de revista especializados, incluidas las guías de prejuicios, los cuales se analizaron mediante el proceder hermenéutico, PRACCIS (González, Aguirre, Grisales, Giraldo, Villabona, Uribe y Velásquez, 2012), prejuicios, reflexión, análisis, comparación, comprensión, interpretación y síntesis. La presentación de resultados se realizó en Excel y Word.

Se encontraron concurrencias y ocurrencias, de las cuales se destacan en las primeras, la visión que tienen los entrevistados acerca de salud ambiental, en tanto la consideran los ambientes libres de contaminantes y de cómo a través del currículo se podrían solucionar problemas ambientales, una vez se integren a éste. Mientras que las ocurrencias fueron que la salud ambiental es “el equilibrio que debe mantener el ser humano con los demás seres incluidos los inertes” y en cuanto a la solución de problemas la necesidad de volver a los saberes y prácticas ancestrales. Lo que nos lleva a concluir que hay visiones diferentes acerca de la salud ambiental que no necesariamente coinciden con los postulados de la ciencia, en tanto es considerada como “aquellos aspectos de la salud humana, incluida la calidad de vida, que son determinados por factores ambientales físicos, químicos, biológicos, sociales y psicosociales” (Ordoñez, 2000).

Problemas ambientales que llevados al currículo “permitirían la materialización de los procesos de integración curricular para la promoción de buenas prácticas en salud ambiental, si son abordados desde didácticas que permitan la interacción con el medio”; ocurrencia que coincide con el postulado “la educación y la formación no se dan en el vacío, los saberes que emergen de las ciencias, las artes, la técnica, la tecnología y la vida cotidiana, se constituyen en los textos y pretextos para la educación de las nuevas generaciones y la formación de los seres en el mundo de la vida (Ordoñez, 2000), que contribuyan a la continuidad de la vida en el planeta.

Palabras clave: Salud ambiental, ambientalización curricular, problemas ambientales.

Abstract

Preliminary results of the doctoral thesis of the first author are presented, where the following questions were asked: environmental health, environmental curricular transversality, and environmental problems to professors, students, curriculum committees and programs and administrators including heads of research and extension attached to different careers of the Southwest section of the University of Antioquia-Colombia. Qualitative research with hermeneutic approach, where the technique of information analysis was the reading and permanent encounter with the texts, understood as structures of meaning, represented by books and specialized journal articles, including prejudice guides, which were analyzed through the hermeneutical procedure, PRACCIS (González, Aguirre, Grisales,

Giraldo, Villabona, Uribe and Velásquez, 2012), prejudice, reflection, analysis, comparison, understanding, interpretation and synthesis. The presentation of results was done in Excel and Word.

There were concurrences and occurrences, of which the first ones stand out, the vision that the interviewees have about environmental health, considering that the environments free of contaminants and how through the curriculum could solve environmental problems, once Integrate to this one. While the occurrences were that environmental health is "the balance that must maintain the human being with other beings including the inert" and in terms of solving problems the need to return to ancestral knowledge and practices. Which leads us to conclude that there are different views about environmental health that do not necessarily coincide with the postulates of science, as it is considered "those aspects of human health, including the quality of life, which are determined by factors environmental physical, chemical, biological, social and psychosocial" (Ordoñez, 2000).

Environmental problems that led to the curriculum "would allow the materialization of the processes of curricular integration for the promotion of good practices in environmental health, if they are approached from didactics that allow interaction with the environment"; occurrence that coincides with the postulate "education and training do not occur in a vacuum, the knowledge that emerges from the sciences, the arts, technology, and everyday life, are constituted in the texts and pretexts for education of new generations and the formation of beings in the world of life (Ordoñez, 2000), which contribute to the continuity of life on the planet.

Key words: Environmental health, curricular environmentalization, environmental problems.

“Coplas y flores” una experiencia significativa para aprender y componer en familia”

“Coplas y flores” a meaningful experience to learn and compose as a family

Carolina Gómez Alonso

I.E.D Tecnológico de Madrid, programa formación de maestros en investigación.
Madrid, Cundinamarca, Colombia

Resumen

La aplicación de una estrategia pedagógica en literatura popular (coplas), permite a los estudiantes de 4 y 5 de primaria, sede María Teresa Ortiz, IED Tecnológico de Madrid, enriquecer su proceso de formación en comunicación y cultura. Además adquieren de manera significativa el conocimiento que van construyendo relacionado a la tradición laboral en el municipio, específicamente en el trabajo de los padres de familia y la cultura de su municipio como bella flor de la sabana. La metodología del trabajo se divide en tres etapas:

Sensibilización y conceptualización, el equipo indaga y recolecta la información acerca de la cultura laboral en el municipio de Madrid, donde es fundamental el acompañamiento de los padres de familia como empleados en las empresas floricultoras ya que proveen a sus hijos la información para documentar el proyecto y realizar los diarios de campo, donde se identifican las labores que realizan en cada uno de los procesos de alistamiento, siembra, cultivo, riego, fumigación, recogida y exportación de las flores que se producen en el municipio.

Composiciones, los investigadores toman los conceptos adquiridos, escriben y dan composición a las coplas, en este proceso se destaca la investigación literaria a partir de la búsqueda de palabras que rimen para dar concordancia a la copla que se va a componer según la temática.

Representación, última etapa donde el grupo a partir de sus propias composiciones presenta de forma creativa, declamaciones, representaciones dramáticas y literarias acerca de la labor de los padres en las empresas floricultoras del municipio.

Conclusiones

Discutiendo en grupo
Pudimos analizar
Que una copla nos ayuda
A nuestra atención centrar
Por medio de una copla
Expresas tus sentimientos
Tú las recitas o cantas
En diferentes momentos
La cultura del municipio
Podre reconocer
Con el trabajo de las flores
Que mis padres van a hacer

Palabras Clave: Estrategia pedagógica, coplas, composición, cultivos, floricultura, padres, comunicación, producción literaria.

Abstract

The application of a pedagogical strategy in popular literature (coplas), allows students of 4th and 5th grade, María Teresa Ortiz, IED Tecnológico de Madrid, to enrich their communication and culture training process. They also acquire significantly the knowledge they are building related to the labor tradition in the municipality, specifically in the work of parents and the culture of their municipality as a beautiful flower of the savannah. The methodology of the work is divided into three stages:

Sensitization and conceptualization, the team investigates and collects information about labor culture in the municipality of Madrid, where it is essential to accompany parents as employees in flower companies as they provide their children with information to document the project and make the field journals, which identify the tasks performed in each of the process of enlistment, sowing, cultivation, irrigation, fumigation, collection and export of flowers produced in the municipality.

Compositions, researchers take the concepts acquired, write and give composition to the couplets, in this process literary research is highlighted from the search for words that rhyme to give agreement to the couplet that is going to compose according to the theme.

Representation, last stage where the group from their own compositions presents in a creative way, declamations, dramatic and literary representations about the work of parents in the floricultural companies of the municipality.

Conclusions

Discussing in group

We were able to analyze

That a couplet helps us

At our attention center

By means of a couplet

Express your feelings

You recite them or sing them

At different times

The culture of the municipality

I will recognize

With the work of flowers

What my parents are going to do

Key words: Pedagogic strategy, couplets, composition, crops, floriculture, parents, communication, literary production.

Neoliberalismo como interrelación de un proyecto económico y político que subyace a los modos de ver lo educativo y lo cultural desde los años 70 hasta hoy

Neoliberalism as an interrelation of an economic and political project that underlies the ways of viewing education and culture from the 70s to today

Bibiana Mateus

Resumen

Con base en una serie de preguntas, organizado en cinco títulos y teniendo en cuenta varios autores de diferentes corrientes ideológicas que van desde la apología al neoliberalismo, pasando por su reflexión, hasta llegar a la crítica; se propone en este documento un debate respecto a las maneras en las que el neoliberalismo y la globalización se imponen en los países de América Latina y el Caribe y las repercusiones que esto tiene en la educación y la escuela; para terminar planteando una discusión acerca de cómo esta visión permea la cultura, en tanto las maneras de verse a sí mismos, ser, pensar y sentir de los sujetos.

Palabras Clave: Educación superior, neoliberalismo, globalización, neoinstitucionalismo, políticas públicas, economía.

Abstract

Based on a series of questions, organized into five titles and taking into account several authors of different ideological currents that range from the apology to neoliberalism, through their reflection, until they reach criticism; a debate is proposed in this document regarding the ways in which neoliberalism and globalization are imposed in the countries of Latin America and the Caribbean and the repercussions that this has on education and school; to end up raising a discussion about how this vision permeates the culture, as well as the ways of seeing themselves, being, thinking and feeling of the subjects.

Key words: Higher education, neoliberalism, globalization, neo-institutionalism, public policies, economics.

Introducción

Con base en el texto “El impacto de la globalización y de las políticas educativas en los sistemas de educación superior de América Latina y el Caribe” (López, 2003) de Francisco López Segrera, se plantean aquí las siguientes preguntas, sobre las cuales se pretende a lo largo del presente escrito, realizar una aproximación teórica que intenta poner en discusión la posición del autor frente a otros intelectuales especializados en el tema del neoliberalismo, globalización y sus repercusiones en educación superior.

¿Cuál es la relación entre educación-escuela-política que se propone en el contexto actual? ¿Es posible afirmar que la separación entre academia-empresa es una dicotomía que se desvanece? ¿Cuáles son los procesos por los que los sistemas de educación superior, tal y como lo señala López Segrera, ha pasado de la simplicidad a la complejidad y que implicaciones tiene esta afirmación? ¿Qué posición tiene el autor frente a la incursión neoliberal en las universidades en América Latina y el Caribe? por último

y siendo la pregunta guía del presente texto ¿el neoliberalismo intenta instrumentalizar la escuela para su proyecto político y si es así, de qué manera lo hace?

Con el fin de responder a estos interrogantes, de la parte de objetivos en el texto de López Segrera se profundizarán algunos temas para ampliar la discusión frente a la globalización y la financiación de las universidades en América Latina y el Caribe ACL, entre los ítems a ampliar, se encuentran la restricción del gasto para dar respuesta a inversión pública reducida, cambios políticos de los gobiernos, burocratización y relaciones de la escuela con la empresa y la producción, y las políticas públicas específicas (AD HOC) respecto a estos temas; por último se introduce un debate frente a las propuestas formuladas por el autor y que según él, pueden atenuar los impactos negativos del proceso de globalización e inducir las necesarias transformaciones que necesita la educación superior.

Algo de contexto...

El Autor se refiere a tres procesos principales en la globalización: el derrumbe del socialismo, neoliberalismo y las NTIC; de los tres, se considera que para el presente texto, es necesario realizar un breve acercamiento de cómo el neoliberalismo se abrió paso en ALC, en donde, según él, se pasó del modelo Cepalino de sustitución de importaciones a las dictaduras e introducción del neoliberalismo, ¿por qué? ¿cómo? ¿cuándo? es cierto que los países de ALC están presionados, pero, ¿de qué manera se ejerce esta presión? ¿cómo se traduce el neoliberalismo en políticas públicas en educación?

López Segrera toca el tema de la desinversión en educación y su relación con el triunfo del capitalismo financiero en su forma especulativa denominada neoliberalismo, en otras palabras, se refiere al modelo de acumulación capitalista especulativa en el que juegan un papel preponderante los mercados financieros, pero, ¿de qué manera ocurrió este triunfo? Según (Mora & Venegas: 2002) la respuesta se remonta a los años 70 cuando se cayó el acuerdo Bretton Woods, por medio del cual, todas las monedas del mundo estaban atadas al dólar y este a su vez estaba atado al patrón oro, este acuerdo permitía que la emisión de dinero se basara sobre algo real, pero cuando Estados Unidos, cayó en la crisis de la inflación, decreto que ya no se podían seguir emitiendo dólares sobre la base de lingotes de oro, por lo cual, se generó el fin de la regulación de los mercados financieros (los bancos quedaron en libertad), permitiendo que se comenzaran a emitir billetes sin control con el fin de especular y ganar más y de una manera artificial, irregular y sin control.

Los dineros artificiales se introdujeron en América Latina a través de préstamos pactados con los gobiernos de turno desde la década del 70 y hasta la década de los 80, pero estos pactos no tuvieron control de tasa de interés (es decir no hubo una buena negociación por parte de ALC) por ello, los bancos al momento de cobrar, la aumentaron exponencialmente, dándose la llamada crisis de la deuda, por lo que estos países tuvieron que refinanciar el pago de la misma a través de acuerdos que generarían el ahorro suficiente para pagarla.

Esta refinanciación es la manera que tuvo el neoliberalismo para entrar a jugar un papel preponderante en las políticas públicas y en el manejo del gasto social (entre los que se encuentra la educación) en los países de ALC ya que se les presiona para que realicen reformas de ajuste estructural que beneficien bajo toda óptica al capital financiero internacional, mermando el papel del Estado como garante de derechos, los cuales, ahora se convierten en servicios por lo que deben ser prestados buscando la competencia, la eficiencia y el máximo beneficio financiero.

¿Y la educación superior?

López Segrera señala que el impacto del neoliberalismo en la educación superior de ALC se da en tres condiciones, administración vs mercado, autonomía vs regulación y producción de conocimientos vs mera gestión docente, dicotomías que se intentaran explicar a continuación: El papel que juega la educación superior en el contexto del neoliberalismo y la globalización va por partida doble; uno por la forma de financiamiento que imponen las reformas y dos por el papel formador y cultural que tiene.

En cuanto la forma de financiamiento, bien lo dice el autor, se impone la reducción de gasto público y privatizaciones en aras de la estabilidad macroeconómica, esto se traduce, para el caso de las universidades públicas, en reducción de las partidas presupuestales para su sostenimiento y por lo tanto en la

búsqueda de otras formas de financiamiento aparte de los recursos públicos; descentralización financiera y centralización política, lo que traduce autonomía para generar recursos propios pero dependencia jurídica y centralización en cuanto políticas guías, currículos y papel de los docentes; además del manejo de las finanzas de las universidades en general con lógicas de mercado, buscando por ejemplo, que los rectores sean más gerentes que directores de las riendas académicas de un alma mater, para terminar con la introducción de la lógica eficientista y de competitividad entre las mismas universidades, todo lo cual surge como consecuencia de las políticas públicas “sugeridas” por los organismos financieros internacionales cuyo proceso de injerencia se explicó en el título anterior.

Por otro lado, en lo que respecta al papel político y cultural que tiene la educación superior, el punto que aquí se plantea es ¿el neoliberalismo intenta instrumentalizar la escuela en aras de su proyecto político-económico? y, si es así, ¿de qué manera actúa para poder lograrlo? ¿Como se refleja este actuar en la educación superior y especialmente en la universidad pública en ALC? cuestiones estas que se tratarán a continuación.

¿Neoinstitucionalismo?

Para las nuevas teorías económicas del neoliberalismo, (igual que como lo planteaba del liberalismo clásico de Adam Smith) ningún acto humano escapa de la racionalidad económica, se afirma que casi a priori se puede decir que existe una ley inmutable en el comportamiento humano: el egoísmo, la competencia y la escogencia racional para lograr en todo momento el máximo beneficio.

En este aparte es necesario apuntar que el neoliberalismo es un conjunto de teorías económicas acuñadas en lo que se llama el nuevo liberalismo económico concebido desde la década de los 60, pero introducido en la práctica, como ya se dijo, desde la década de los 70 y cuya idea del mercado perfecto, del dejar hacer dejar pasar, fue criticada posteriormente por otras de las teorías económicas (igualmente liberales) que degradaron en el llamado neoinstitucionalismo, en otras palabras, se podría decir que el neoliberalismo se perfecciona a medida que se van poniendo en práctica sus premisas en los países, de esta manera, los neoinstitucionalistas vieron que efectivamente si existían fallas en el mercado, que personas y organizaciones en todo el mundo ejercían cierta resistencia al neoliberalismo, que la cultura de cada región podría ponerle trabas a la llamada eficiencia y la competencia, que no todos actúan en principio bajo la racionalidad de máximo beneficio para sí, que la cultura, la idiosincrasia, las costumbres y las leyes de cada región, de cada país, de cada localidad, podrían hacer fracasar el proyecto neoliberal, por lo que nace el neoinstitucionalismo como teoría económica perfeccionada, pero con su mismo propósito: lograr beneficios para el capital financiero internacional.

El neoinstitucionalismo crea reglas formales (leyes) e informales que guían la conducta individual y las relaciones con otros, todo para reducir al máximo los costos de transacción e intentar llegar al mercado perfecto. No en vano se ha asistido a una importación de los modelos económicos a los análisis de la ciencias sociales que refuerzan el individualismo, es decir que introducen en los seres humanos, una cultura, tradiciones y formas de actuar y relacionarse con el mundo, la lógica individualista en la que primero es cada uno (Laval, 2003). Son formas de ser y de actuar que se integran en la sociedad para crear el ambiente de individualismo y competitividad entre los ciudadanos-consumidores, tomando teorías psicológicas conductuales para demostrar la supremacía de la racionalidad económica de competencia y egoísmo frente a otras disciplinas sociales (derecho, ciencia política, sociología, antropología) defendiendo la capacidad de modelar el comportamiento de los individuos, hacia la competencia (Weisner, 1997), se toma la localidad, se estudia y se introduce la lógica de competencia bajo sus propias costumbres.

Ahora, ¿qué institución por excelencia se nos ocurre, que puede ser la que introduzca estas formas de ser y de actuar entre los seres humanos?

Si los valores de los que se ha hablado están metidos de lleno en la cultura, las costumbres, la idiosincrasia de las personas, el neoliberalismo ya no tendrá detractores en ninguna parte del mundo, estos valores egoístas se meten en la cabeza de todos, al mirar al otro, al conocer al otro y pensar: -yo no vengo aquí a hacer amigos, yo vengo es a estudiar- ó -yo no tengo amigos, yo tengo compañeros- en este momento ya inconscientemente somos neoliberales.

Gestión docente

Aquí cobra importancia la dicotomía propuesta por López Segrera y referida antes: “producción de conocimientos vs mera gestión docente” como lógica de universidad que impone el neoinstitucionalismo. Para tratar este tema se hace referencia al texto “La escuela no es una empresa” de Christian Laval (2004) en donde se afirma que en el sistema de educación se intenta formar a un innovador permanente que es capaz de actuar eficientemente en situaciones de incertidumbre, la acción pedagógica, en este modelo, debe ir encaminada a sumergir al alumno en proyectos pedagógicos que cumplan condiciones de competitividad, se estimula de esta manera el espíritu de empresa.

En este orden de ideas, según Laval, uno de los cambios que debe existir en la escuela para estimular la competencia es la reorganización del poder dentro de la misma, *“en adelante el poder es un pilotaje, el mando es una movilización y la autoridad es una ayuda: actualmente dirigir no es dar órdenes, sino motivar; ya no es vigilar, sino ayudar, ya no es imponer, sino convencer; ya no es perderse en la complejidad, sino delegar. Dirigir es garantizar un liderazgo, es administrar, es animar y, sobretodo, es educar. Este nuevo estilo de dominación fundado en el entrenamiento proclama que ha llegado la hora del fin de la autoridad”* (Laval, 2004: 189).

Laval retoma a Nietzsche en “Schopenhauer como educador” y en las conferencias “sobre el porvenir de nuestras escuelas”, y de estos textos, hace énfasis en la necesidad económica de una nueva cultura en la época moderna, en donde la cultura clásica reservada a unos pocos se desmorona, señala que hoy asistimos a una “cultura de masas” que pierde su propósito de reproducir y prolongar el esfuerzo de los pensadores de la historia y reza como cuestión económica que impide que existan individuos que vivan por fuera de los valores del dinero y el beneficio propios, mucha gente es llamada a un saber que debe ser útil, la verdadera tarea de la cultura consistiría en crear hombres corrientes y que la sociedad se componga de ellos, que todos busquen las mismas metas con los mismos métodos y bajo los mismos parámetros sin preguntarse más allá, “el propósito de las instituciones de enseñanza contemporánea no podría ser otro que el de hacer progresar a cada uno hasta el punto de que su naturaleza le permita volverse corriente, de formar a cada uno de tal modo que a partir de su cantidad de conocimiento y de saber, obtenga la mayor cantidad posible de felicidad y de ganancia.”

Para Laval, el peligro que se corre, es el de la desintelectualización de la sociedad y se pregunta ¿cómo poner en funcionamiento la actividad intelectual de los estudiantes mientras se devalúan las disciplinas científicas y culturales y se sugiere que la experiencia práctica y espontánea son del mismo orden que el trabajo intelectual?, con todo, lo que se trata es de enmascarar el poder exterior para que los ciudadanos estén adheridos a un poder invisible y conseguir que se autodisciplinen, en este orden de ideas, uno de los principales cambios que se deben dar dentro de la escuela, para estimular la competencia, es la reorganización del poder dentro de la misma.

¿para qué se necesita autoridad, si los valores del mercado guían el actuar de las personas en todos los ámbitos de su vida desde la escuela? se necesita un ciudadano que se discipline, se motive y se sancione a sí mismo y ya no oculte nada de lo que se hace (este es el real ojo omnividente que todo lo ve), estas son las reglas informales que el neoinstitucionalismo intenta adentrar en la mente de todos, estos, son los valores del neoliberalismo llevados a su máxima expresión en la psique humana.

De la misma manera, Laval apunta que la mayor contradicción de tipo ético-político de la escuela neoliberal es que anula los valores que están más inmersos en los docentes y que otorgan sentido a los aprendizajes, ya que, el cada cual por su cuenta, el todos contra todos, los incluye y los convierte en ganadores o perdedores en una carrera individual no solamente con sus pares, sino también con toda la comunidad académica (padres, estudiantes y funcionarios). Por ello se señala aquí, que en este nuevo sistema se forman equipos dentro de los cuales los individuos compiten, no somos más seres humanos relacionándonos a través de la solidaridad, sino unidades que competimos entre sí de manera egoísta, esa es la política del desprecio por el otro, del no sentido humano, esta es la política dentro del neoliberalismo deshumanizante.

Esta es la aspiración del neoinstitucionalismo, ¿para que se necesitara autoridad, si los valores del mercado guían el actuar de las personas en todos los ámbitos de su vida desde la escuela?

Respecto a las propuestas...

Para entender las propuestas de López Segre, se debe poner en contexto y tener en cuenta que es un funcionario de la UNESCO, organismo especializado del Sistema General de Naciones Unidas, al igual que el FMI y el BM.

Con esta base, se pretenden debatir las afirmaciones y propuestas que se presentan al final del texto en donde se señala que:

- Los gobiernos han abandonado el dejar hacer dejar pasar y han retomado la normatividad que intenta lograr la expansión con calidad.
- La apropiación de la universidad de la lógica corporativa es la perversión de la autonomía de la universidad por lo que deja de ser para la sociedad para adentrarse en sí misma.
- Las reformas realizadas a la educación superior en la década de los 90 no son suficientes en adaptación diseño e implementación.
- Existen dos alternativas en educación superior en ALC: el neoliberalismo o la adaptación a lo promulgado por la conferencia mundial sobre educación superior de la UNESCO.

En suma, las principales propuestas del autor para hacerle frente a la globalización son la virtualización de la enseñanza, desarrollo del docente como hacedor de redes, calidad ligada a procesos y resultados y valor social, labor docente profesionalizante, racionalización y diversificación de las IES, educación para el trabajo, actitud práctica e innovadora de parte de las universidades, diversificación de fuentes de financiamiento y transformación de maestros hacia la construcción de cultura innovadora.

A simple vista estas afirmaciones, parecen una alternativa al neoliberalismo, pero si se analizan detenidamente se puede ver que las premisas del neoinstitucionalismo mencionadas anteriormente, enmarcan el pensamiento del autor. Es así, que al hablar de que los gobiernos han retomado la normatividad se hace caso a esta corriente económica en cuanto imposición de reglas formales y lo más importante, habla de que la alternativa al neoliberalismo es adoptar los preceptos de la UNESCO, pero al revisar los mandatos de la conferencia de educación superior y compáralos con las reformas neoinstitucionales en realidad no se ven muchos cambios, pues la UNESCO igualmente se centra en la educación para la competencia en un contexto económico de cambios vertiginosos y la aparición de nuevos modelos de producción centrada en las competencias y aptitudes, ambas preparan a los individuos para vivir en situaciones diversas y poder cambiar de actividad de un momento para otro y esto no es más que inestabilidad y flexibilidad laboral basada en el neoliberalismo.

En esta declaración la UNESCO promulga por una educación superior en un contexto económico caracterizado por los cambios y la aparición de nuevos modelos de producción basados en el saber y sus aplicaciones, así como en el tratamiento de la información, y el reforzamiento de los vínculos entre la enseñanza superior y el mundo del trabajo representados en la participación de sus representantes en los órganos rectores de las instituciones a fin de satisfacer las demandas planteadas en el ámbito empresarial.

Es suma, es importante aprender a diferenciar las verdaderas alternativas al orden económico que se impone con la globalización y el neoliberalismo, de las simples adaptaciones que hace el neoinstitucionalismo al medio con el fin de adaptar el medio y limpiar el camino al mercado.

Al final...

Son muchas preguntas pocas respuestas, por ello la invitación es a estudiar, ahondar, reflexionar y multiplicar, porque a través del conocimiento de este tipo de temas como la economía política, la economía y gestión de la educación y las políticas públicas educativas, de saber que las decisiones económico-políticas que se toman a miles de kilómetros de los países de ALC tocan directamente nuestra vida, nuestra educación y nuestra escuela, es como se puede lograr conciencia y no hacerle el juego al neoliberalismo con nuestras maneras de actuar y relacionarnos con los demás, porque como ya se dijo, así peleamos retóricamente en su contra, si la competencia, el individualismo y el egoísmo nos guían, somos neoliberales.

Bibliografía

Christian Laval, "La escuela no es una empresa: el ataque neoliberal a la enseñanza pública." Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, 2004.

Eduardo Weisner, "La efectividad de las políticas públicas en América Latina: un análisis neoinstitucional" Santafé de Bogotá: Departamento Nacional de Planeación / Tercer Mundo Editores, 1997

López Segrera, Francisco (2003). El impacto de la globalización y de las políticas educativas en los sistemas de educación superior de América Latina y el Caribe. En: Las universidades en América Latina: ¿reformadas o alteradas?. La cosmética del poder financiero. Buenos Aires: CLACSO, pp. 39-58 Disponible en <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/gt/20101109015910/3lsegrera.pdf>.

Stella Del Pilar Venegas Calle, Oliver Mora Toscano, "Momentos, conceptualizaciones y consecuencias de la política pública: economía, sociedad y educación" Tensiones de las Políticas Educativas en Colombia. En: Colombia ISBN: 0 Ed: UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL. p.201 - 228 ,2002.

Sala plástica. Dispositivo relacional para la investigación/creación

Plastic room. Relational device for research / creation

María Isabel Naranjo Cano

Laura Tobón,

Sara Bustamante,

Cristina Jaramillo

Beatriz Salazar

Fundación Universitaria Bellas Artes, Medellín

plasticas@bellasartesmed.edu.co

Resumen

Introducción: La Sala Plástica es un dispositivo relacional que se instala en el espacio urbano para generar prácticas de investigación/creación en comunidad. El ejercicio parte de premisas reflexivas en torno al arte y sus derivas sociales para propiciar un encuentro discursivo y práctico que propicie la dinamización del conocimiento y las prácticas investigativas, mientras se interviene el espacio con la instalación de este dispositivo doméstico y nómada.

Metodología: El semillero de investigación al cual pertenece este proyecto, define el método etnográfico para realizar las inserciones urbanas con el fin de poner en el escenario social las preguntas problemáticas, generar la construcción colectiva, el debate reflexivo con quienes hacen parte de los asuntos en cuestión, permitiendo además activar dispositivos artísticos para la incorporación de la reflexión del problema en los públicos directos.

Resultados: Las intervenciones de Sala Plástica han generado acciones de mediación en donde el arte se traslada del lugar disciplinar al lugar social, cumpliendo una función simbólica, social y política que estructura los procesos de investigación académica en la institución. De esta manera se han generado ponencias, publicaciones, impactos de ciudad, participaciones en eventos nacionales, entre otros.

Conclusiones: La investigación aplicada a la creación implica el uso y la apropiación de nuevas formas de acceder y de transformar el conocimiento disciplinar, proponiendo alternativas procesuales y generación de resultados que nacen de las prácticas artísticas y reflexivas dialógicas, colectivas y creativas, provenientes de un nicho académico y que se expanden hacia los diferentes contextos culturales del entorno.

Palabras claves: arte, espacio urbano, investigación, mediación.

Abstract

Introduction: The Plastic Room is a relational device that is installed in the urban space to generate research / creation practices in the community. The exercise starts from reflective premises about art and its social drifts to promote a discursive and practical encounter that encourages the revitalization of knowledge and research practices, while intervening space with the installation of this domestic and nomadic device. **Methodology:** The research center to which this project belongs, defines the ethnographic method for making urban insertions in order to put problematic questions on the social scene, generate collective construction, reflective debate with those who are part of the issues in question, allowing also activate artistic devices for the incorporation of the reflection of the problem in the direct public. **Results:** The Plastic Room interventions have generated mediation actions where the art moves from the disciplinary place to the social place, fulfilling a symbolic, social and political function that structures the processes of academic research in the institution. In this way, papers, publications, city impacts, participation in national events, among others, have been generated. **Conclusions:** Research

applied to creation implies the use and appropriation of new ways of accessing and transforming disciplinary knowledge, proposing process alternatives and the generation of results that stem from artistic and reflective dialogical, collective and creative practices, coming from a academic niche and that expand towards the different cultural contexts of the environment.

Key words: art, urban space, research, mediation.

La creatividad desde la práctica pedagógica

Creative teaching from practice

Ramiro E. Ruales Jurado

Docente Universidad Mariana
Facultad de Educación
Licenciatura en Ed. Preescolar
San Juan de Pasto, Nariño, Colombia
dukerrj@gmail.com

Resumen

Objeto: El presente artículo se realiza como producto de la revisión bibliográfica, y socialización de la propuesta investigativa “La creatividad desde la práctica pedagógica de los docentes del programa de Licenciatura de Educación Preescolar” adelantada en la maestría de Pedagogía de la Universidad Mariana. La investigación tiene como objeto describir y caracterizar las prácticas pedagógicas de los docentes del programa y determinar si el uso de la creatividad en los escenarios de aprendizaje mejora o no los aprendizajes de los estudiantes.

Diseño/metodología/enfoque: con la investigación se pretende describir y realizar la reflexión sobre las prácticas pedagógicas que implementan los docentes en la formación de nuevos maestros, y contribuir en el mejoramiento de los procesos de enseñanza de los futuros docentes del grado preescolar.

Aportaciones y resultados: a partir de la revisión documental sobre la creatividad en la práctica pedagógica de los docentes se pretende sugerir a los maestros, o mediadores el uso de estrategias didácticas que conlleven a hacer más significativo el proceso educativo, empleando una competencia fundamental “la creatividad”.

Originalidad/valor añadido: Esta investigación pretende describir las prácticas pedagógicas de los maestros formadores para sugerir la implementación de estrategias creativas que mejoren las prácticas pedagógicas y desarrollen la creatividad en pro de un aprendizaje verdaderamente significativo.

Palabras clave: Currículo, Práctica Pedagógica, Creatividad.

Abstract

Purpose: This article is made as a result of the literature review and research proposal socialization “Creativity from the pedagogical practice of teachers in the undergraduate program of preschool education” advanced in mastery of Pedagogy of the University Mariana. The research aims to describe, characterize the pedagogical practices of teachers in the program and determine whether or not the use of creativity in learning scenarios improves student learning.

Design/methodology/approach: research aims to describe and make reflection on pedagogical practices of teachers in implementing the training of new teachers to improve the teaching of future teachers of the preschool level through the use of teaching strategies that lead to make the process more meaningful education.

Findings: from the literature review on creativity in educational practice of teachers to suggest to teachers or mediators using teaching strategies that lead to make the educational process more meaningful, putting into play a fundamental competence and creativity.

Originality/ value: This research aims to describe the pedagogical practices of teachers trainers to suggest that the implementation of best teaching practices and creative strategies to develop creativity in pursuit of a truly meaningful learning.

Key words: Curriculum, Pedagogical Practice, Creativity

Introducción

El presente artículo, se realiza como producto de la revisión bibliográfica y socialización de la propuesta investigativa “La creatividad desde la práctica pedagógica de los docentes del programa de licenciatura de educación preescolar” adelantada en la maestría de Pedagogía de la Universidad Mariana con la cual se pretende describir y realizar la reflexión sobre las prácticas pedagógicas que realizan los docentes en la formación de nuevos maestros con miras a mejorar los procesos de enseñanza mediante el uso de estrategias didácticas que conlleven a un proceso educativo más significativo, donde se ponga en juego una competencia fundamental como lo es la creatividad; ya que la didáctica no solo es transmitir los conocimientos acabados de las ciencias, ni la aplicación de una serie de técnicas o una simple acción desprovista de intencionalidades, por el contrario desde las prácticas pedagógicas en la didáctica se conjugan y se integran de manera creativa las ideas del docente o mediador con las actividades y conceptos que promuevan la innovación.

Los docentes como gestores de cambio

Los docentes tienen la opción de cambiar el sentido de la educación, y la gran posibilidad se encuentra en la práctica pedagógica, realizando innovaciones al proceso de enseñanza aprendizaje, el cual está regido en su gran mayoría por la activa participación de profesionales de la educación dedicados a ejecutar planes de enseñanza, currículos científicos centrados en el aprendizaje constructivista abandonando la exposición magistral, y preocupándose de cómo enseñar de tal manera que el estudiante aprenda y comprenda, lo cual demanda poner en juego un conjunto de habilidades creativas, didácticas y de análisis que le facilitan la aplicación de los conocimientos en su quehacer docente.

El docente constructivista es aquel que posee una mentalidad transformadora, creativa y con alto compromiso social. Cultiva la creatividad en los estudiantes, crea espacios para que sus estudiantes demuestren sus habilidades cognitivas, sus valores y aptitudes, dentro de un contexto de investigación en el aula. (Marroquin, 2007-2010).

De ahí que el uso de la creatividad en la práctica pedagógica, puede ayudar a dinamizar el currículo y al interior de cada escenario de aprendizaje creativo, lúdico se desarrolle el pensamiento, y se tome como un antídoto para el aburrimiento, fuente de motivación para los estudiantes, y posiblemente sirva como un recurso que evite la pérdida de asignaturas, la deserción y la desmotivación; y en todo momento esta experiencia se convierta en un factor fundamental para el cultivo de la excelencia en la docencia.

Los docentes, pueden realizar cambios substanciales en el sistema desde el momento en el cual planean los contenidos académicos, formativos y creativos para dar solución a problemas que no son exclusivamente educativos; es necesario repensar desde las mismas prácticas, y resaltar que cada época ha estado matizada por tendencias, modelos pedagógicos encaminados a mejorar la formación docente, las prácticas pedagógicas, haciendo de la escuela un ente lleno de significados.

Sin embargo estos propósitos no se han alcanzado, y es frecuente encontrar un distanciamiento entre lo estipulado, el logro alcanzado y lo que fue anhelado, por que los maestros como las instituciones solo ven en el currículo una guía. Para *Johnson* (1967).- El currículo es una amplia guía educacional y de la enseñanza para los profesores. Y contempla como un “Programa de la escuela que contiene contenidos y actividades que permiten lograr los objetivos propuestos para el aprendizaje”. *Rule* (1974) Mientras que Para *Hilda Taba* (1973).- El currículo es una manera de preparar la juventud para participar como miembro útil en nuestra cultura. Según *Glazman y De Ibarrola* (1978).- El currículum agrupado en unidades funcionales que conduzcan a los estudiantes a alcanzar un nivel de dominio, y permitan la evaluación de todo el proceso de enseñanza, desde, el conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el Proyecto Educativo Institucional. artículo 76 capítulo II Ley 115 de Febrero 8 de 1994 (MEN).

La Creatividad como factor de cambio en las practicas pedagógicas

Hoy por hoy, la necesidad de crear, innovar y recrear el quehacer de los docentes ha llevado a la indagación sobre las condiciones actuales de las prácticas de enseñanza, posibilitando en los docentes llegar a una resignificación del concepto de “práctica pedagógica”, y reflexionar sobre el rol que ejerce no solo el docente, sino también el estudiante dentro de un proceso áulico que ahora más que nunca se ha visto permeado por el influjo de la cultura, los adelantos tecnológicos y una revolución educativa promovida por los medios de comunicación, el celular o la multimedia polifuncional con que cuentan los niños, estudiantes y docentes. Este cambio de paradigmas suscita un nuevo abordaje epistemológico, ya que se trata de repensar el acto educativo, llevándolo hasta los límites de su significación, para desarrollar el potencial creativo en el aula y realizar una nueva experiencia o innovación en la forma de obtener el conocimiento.

En este sentido es necesaria una reconsideración de la relación teoría-practica, más allá de las concepciones totalizadoras y abstractas. Los aportes de Kosik, de Deleuze y Foucault, resultaron instrumentos críticos de gran valor. “La práctica es un conjunto de relevos de un punto teórico a otro, y la teoría, un relevo de una práctica a otra”. “la teoría no expresará, no traducirá, no aplicará una práctica, es una práctica”. “Una teoría es el sistema regional de una lucha”

La práctica docente podría definirse como una vinculación entre sujetos, mediatizada por el conocimiento, condicionada por la institución escolar y la situación histórica.

La práctica docente específica a partir de la enseñanza. No hay práctica docente sin enseñanza, ella constituye el acontecimiento que organiza la escena en la que se vinculan los sujetos a través del conocimiento. “De hecho la enseñanza pasa por el lenguaje, pasa por los sujetos pero no es simplemente un acto comunicativo, ni una práctica intersubjetiva. Antes que una expresión que designaría tales actos y tales prácticas, la enseñanza sería una categoría que permitiría caracterizar conocimientos, sujetos y prácticas”

Estrategias.- En general las estrategias de enseñanza se conciben como los procedimientos utilizados por el docente para promover aprendizajes significativos, implican actividades conscientes y orientadas a un fin.

El adecuado y consciente uso de las estrategias, conllevan a una “instrucción estratégica (Valle, 1999) interactiva” y de alta calidad. Y según Beltrán, el instructor estratégico debe ser un verdadero mediador, y un modelo para el alumno. El docente debe dirigir su acción e influir en los procesos de aprendizaje de los alumnos. Razón por la cual las estrategias utilizadas deben reunir características como:

- Deberán ser funcionales y significativas, que lleven a incrementar el rendimiento en las tareas previstas con una cantidad razonable de tiempo y esfuerzo.
- La instrucción debe ser directa, informativa y explicativa; eficaz y con éxito genera confianza y creencia de autoeficiencia.

Las estrategias de aprendizaje por su parte, constituyen actividades conscientes e intencionales que guían las acciones a seguir para alcanzar determinadas metas de aprendizaje por parte del estudiante. Son procedimientos que se aplican de un modo deliberado de una tarea y que no pueden reducirse a rutinas automatizadas, es decir, son más que simples secuencias o aglomeraciones de habilidades.

También se puede definir como conductas y pensamientos que un aprendiz utiliza durante el aprendizaje con la intención de influir en su proceso de codificación. Dansereau (1985) las define como secuencias integradas de procedimientos o actividades que se eligen con el propósito de facilitar la adquisición, almacenamiento y/o utilización de la información.

Caracterización de las estrategias de aprendizaje:

- Su aplicación no es automática sino controlada
- Implican un uso selectivo de los propios recursos y capacidades disponibles
- Las estrategias están constituidas de otros elementos más simples, que son las técnicas de

aprendizaje, las destrezas o habilidades. (Parra, 2003), con las cuales se posibilite la creatividad y el surgimiento de ideas innovadoras.

¿Y si la Pedagogía, más que un cumulo de teorías y de técnicas, fuera una estrategia humana para re-encantar la vida? ¿Y si pudiéramos aprender enseñando, aprender aprendiendo y así ser, siendo únicos, lo que somos, como somos, para experimentar la plenitud de ayudarnos? ¿De completarnos? ¿Y si aprendiéramos desde la humildad y la inocencia del saber que no sabemos, para sabernos inmersos por fin en un conocimiento que involucre de lleno el amor? ¿Y si así, se unieran la cabeza y el corazón en un proyecto de vivir, en el que la comprensión nos lleve a un nuevo tipo de relación con la naturaleza en nosotros? Paymal (2008).

Entre muchos elementos o estrategias a poner en práctica para la transformación de los espacios, como los ambientes educativos sería volver la mirada hacia la investigación e implementar la creatividad para trabajar e indagar en la acción cotidiana del aula si es o no posible trabajar la creatividad en un proceso tan delicado pero fascinante a la vez.

Creatividad.- Etimológicamente, creatividad procede de la palabra crea, originado a su vez en el latín *creo* (crear, hacer o producir algo de la nada). La noción de creatividad ha existido desde casi siempre, pero el término en sí es de reciente aparición. Su origen es anglosajón y es la traducción del término *creativity*. Mencionan como fecha de su aparición 1950, año en el que Guilford pronuncia su conferencia *Creativity*. Aunque éste no inventa el término, para la mayoría de estudiosos, dicha conferencia es considerada como el lugar en el que surge el concepto.

En efecto, tentativamente es posible plantear algunas generalizaciones que recorren las páginas de la literatura dedicada al tema, (Lopez, 1989).

1. Todos los seres humanos son creativos en algún grado.
2. La creatividad es una capacidad alterable, que puede ser desarrollada.
3. La creatividad es importante en todos los ámbitos de actividad humana.
4. El proceso de creativo puede ser considerado, descrito y explicado científicamente.
5. La creatividad, en su sentido esencial, es equivalente en todos los casos. (López 1995, p. 18).

Por su parte señala De Bono (1994), la creatividad no es una cualidad o destreza cuasi mística; tampoco es una cuestión de talento natural, temperamento o suerte, sino una habilidad más que podemos cultivar y desarrollar. Obviamente si se tratara de una condición natural, no tendría sentido el esfuerzo para cultivarla y mejorarla y si no fomentáramos la capacidad creativa ésta dependería en todo del talento “natural”. No debe extrañarnos, pues, que haya muchos niveles de destreza -igual que en matemáticas, en piano, en educación pero si proporcionamos entrenamiento, estructuras y técnicas sistemáticas, podremos superar el nivel general. Algunas personas serán mejores que otras, desde luego, pero todos habrán adquirido cierta capacidad creativa porque, como afirma De Bono (1994: 66) no se contradicen el *talento* y el *entrenamiento*.

Algunos principios básicos sobre el pensamiento creativo

Es difícil resumir en una definición las distintas perspectivas que aparecen vinculadas al concepto de creatividad ya que como lo sugiere Ricardo López Pérez (1995) la creatividad aparece de hecho vinculada con todos los aspectos de la sociedad y la cultura. Como nos recuerda J. Muñoz (1994: 25) este término se usa doblemente: para la propia expresión natural de la creatividad y para referirse a la reflexión y al conjunto de técnicas creativas que pueden desarrollar, por ello algunos autores prefieren utilizar el neologismo *creática* como disciplina encargada de analizar, sistematizar y estimular el conocimiento de la creatividad.

La palabra creatividad abarca una gama de destrezas distintas; es una actividad compleja porque a medida que creamos, vamos formando, simplificando, configurando e inventando la realidad. Tiene mucho que ver con la experimentación; significa explorar nuevas direcciones y cambiar las cosas, puesto que según Heinelt (1979) la personalidad creativa es la meta de la educación para la creatividad.

Francisco Menchén Bellón la define como “la capacidad para captar la realidad de manera singular, generando y expresando nuevas ideas, valores y significados” (Menchén, 1998: 62).

La creatividad es, también, autoexpresión, por eso en la medida en que tenemos dificultades para expresarnos y demostrar nuestra individualidad, la creatividad puede resultar un proceso doloroso (Gámez, 1998:46). Por eso, no se trata de señalar a una persona con el dedo y pedirle que sea creativa; tampoco se puede pedir a nadie que tenga una idea brillante, pero sí se le puede influenciar o insistir desde el aula para que haga un esfuerzo creativo.

Por otro lado, como nos recuerda De Bono (1994: 103-108), creador del llamado *pensamiento lateral*, no vemos el mundo tal como es sino como lo percibimos. Las pautas de la percepción han sido construidas por determinada secuencia de experiencia, por tanto, percibimos el mundo en términos de pautas establecidas creadas por lo que tenemos frente a nosotros en cada momento. El cerebro sólo ve lo que está preparado para ver. Si tenemos una percepción limitada, podemos tomar una decisión perfectamente lógica, coherente con esa percepción limitada. El razonamiento puede ser correcto, pero si las percepciones son limitadas o defectuosas, la acción resultante es inadecuada. Así pues, la esencia de la creatividad descansa en la habilidad para tener percepciones nuevas, pero la percepción es una actividad intencional y selectiva, pues de los muchos estímulos que llegan a los sentidos sólo unos pocos son seleccionados por el sujeto en función de sus intereses, actitudes o experiencias. Hay, por tanto, que proporcionar a los estudiantes instrumentos para ampliar su percepción. Necesitamos reemplazar nuestro “es” por un “puede ser”, que aflora de manera natural en el momento menos esperado como producto de él.

Características de la personalidad creativa.- Suele caracterizarse a la persona creativa por ciertos rasgos, entre ellos los siguientes (Muñoz, 1994, p. 16):

- **Fluidez:** Se considera la cantidad como un primer paso para llegar a la calidad. Se trata de multiplicar las alternativas sin hacer caso de las restricciones lógicas, sociales o psicológicas que nuestra mente nos impone habitualmente. Las personas creativas dan más respuestas, elaboran más soluciones, piensan más alternativas.
- **Flexibilidad:** Entendida como la capacidad de aceptar múltiples alternativas y de adaptarse a nuevas reglas de juego.
- **Originalidad:** Es fruto de una profunda motivación; se produce en un momento de inspiración, en el que se movilizan todas las fuerzas del individuo y surge la chispa, como resultado de las combinaciones que se realizan entre los distintos elementos intelectivos y multisensoriales. Hoy se sabe que la originalidad proviene de un proceso de constante análisis y de incesantes modificaciones, empezamos por la imitación y poco a poco modificamos nuestra manera de proceder.
- **Capacidad de redefinición:** Se ha convertido en un baremo clásico a la hora de medir el pensamiento creativo y consiste en encontrar usos, funciones o aplicaciones distintas a las habituales. Pretende acabar con la forma restrictiva de ver las cosas, agilizar la mente y liberarnos de los prejuicios que limitan nuestra percepción y nuestro pensamiento.

Como vemos, la creatividad no significa en modo alguno falta de análisis, pereza mental o superficialidad, implica disciplina y significa trabajo, preparación, perseverancia, prácticas y ensayos. Hay que ver la creatividad como un proceso durante el cual el creador se abre a una interrelación con los materiales de la experiencia, se deja invadir y no les impone una rígida ordenación previa.

Mediante ella se establecen asociaciones nuevas, insólitas entre estructuras previamente disociadas, se cambian las normas, se invierte la estructura anterior y se generan nuevos cambios.

Etapas del proceso creativo.- Siguiendo a Menchén Bellón (1998:43) distinguimos varias etapas en el proceso creativo: *preparación* (acumulación de materiales supone un trabajo de aproximación, adquisición de ideas, conocimientos y material), *incubación* (es una fase inconsciente, un periodo de espera en el que el material acumulado debe sedimentar.), *iluminación* (la inspiración aparece y es el momen-

to en el que estalla el acto creativo); la *formulación* (organización de las ideas en un sentido lógico); la *verificación* (una especie de autocrítica final en la que se revisa el valor del producto o hallazgo).

Roger Von Oech en *El despertar de la creatividad* (citado por Gámez: 72) ha descrito cuatro roles que asumen las personalidades creativas, roles estrechamente vinculados a las etapas que acabamos de recordar: *el explorador* (busca nueva información); *el artista* (convierte esa información en ideas nuevas); *el juez* (evalúa los méritos de una idea); *el guerrero* (transforma la idea en acción).

Factores que intervienen en el desarrollo de la creatividad.

Carmen Balart e Irma Céspedes (1998: 16) clasifican en psicológicos y en sociales los factores que pueden influir positiva o negativamente en el desarrollo de las capacidades creativas. Entre los primeros estimularán la creatividad: la tolerancia, la libertad, la flexibilidad, la búsqueda de lo novedoso, el pensamiento divergente, la capacidad lúdica y la capacidad de riesgo. Por el contrario, la inhibirán el miedo al ridículo o a las críticas, el temor a equivocarse, el perfeccionismo excesivo, el *pragmatismo exitista*, la aceptación de estereotipos y el temor a ser diferentes o a que lo sean los demás.

Entre los factores sociales que favorecen el pensamiento creativo se encuentran el aprendizaje a través de error y acierto, la flexibilidad frente a lo innovador, un ambiente fomentador del intercambio creativo, donde se valore lo intuitivo, lo lúdico, lo imaginativo, lo poético. Impedirán su desarrollo una excesiva disciplina formal, la rigidez intelectual, el apoyo exclusivo a lo racional y la presión que se genera por descalificaciones, ridículo o rechazo.

Centrándose en el ámbito académico, J. Muñoz (1994) señala como factores negativos *las presiones conformistas* (hacer las cosas como siempre se han hecho o como las hace todo el mundo); *las actitudes autoritarias en el aula* (coartan el proceso de comunicación necesario para cualquier aprendizaje); actitudes burlonas inhiben la creatividad del mismo modo que el sentido del ridículo; *la rigidez de un profesor* (por ej., su falta de referencia a los sentimientos, no ayuda a crear un ambiente de participación y libertad, completamente necesarios para la creatividad); *la excesiva exigencia de la verdad* puede provocar un recorte de los procesos, dejando de lado la creatividad. Nuestra cultura siempre se ha decantado hacia el lado de la verdad, la racionalidad frente a la imaginación o la mentira; *la intolerancia* hacia una actitud de juego en relación con los contextos de enseñanza - aprendizaje frustra la creatividad.

Un ambiente creativo, por el contrario, incentivará la curiosidad, fomentará la autoevaluación y el autoaprendizaje, buscará un clima de libertad, comunicación y afecto en el aula, pospondrá juicios sobre las personas y las ideas, promoverá la flexibilidad de pensamiento, motivará las preguntas y explorará la dimensión holística de las distintas situaciones (Iglesias, 1999).

Discusión

Es trascendental para el desarrollo intelectual de los protagonistas del proceso docente, complementar la formación que privilegia el pensamiento convergente con la que impulse el pensamiento divergente, indispensable en el proceso de la creatividad, con la utilización de procedimientos pedagógicos como las metáforas, la fantasía y métodos didácticos que motiven y dinamicen la acción creativa promoviendo el desarrollo personal, científico, tecnológico y cultural.

Se hace urgente convertir los procesos de docencia-aprendizaje en sistemas creativos que transformen la práctica docente, tornándola más interesante, dinámica y útil. La docencia debe generar, fomentar, desarrollar y cimentar una lógica de pensamiento creativo como una estrategia necesaria que haga parte del trabajo cotidiano de los estudiantes que apliquen no sólo en el ámbito académico sino también en diversos escenarios para realizar una intervención renovadora y exitosa.

Estos aspectos evidencian la necesidad de promover el cambio educativo y de responder a interrogantes como: ¿Qué es la creatividad?. ¿Cómo realizar en forma creativa el proceso docente y de aprendizaje del estudiante?. ¿Qué métodos y técnicas pedagógicas imprimen un carácter creativo al estudio de un tema?. Lo anterior demanda por lo tanto en toda institución educativa estimular el desarrollo de la creatividad a través de la utilización de métodos y técnicas pedagógicas variadas que permitan

el estudio creativo de un tema, lo cual requiere en el aula y a nivel institucional la creación de un clima de libertad, propicie un ambiente rico que facilite la posibilidad de preguntas, cuestionamientos, pensamiento dirigido al logro de un propósito, desde unos parámetros claros de lo que se pide pero otorgando mucha libertad en el cómo se lleva a cabo.

Igualmente requiere que la enseñanza esté centrada en problemas. Lo cual exige una actitud de interrogación, de búsqueda, de investigación que está en plena sintonía con lo que se requiere para el desarrollo de la creatividad.

Las políticas educativas del siglo XXI y la globalización a través del uso de las Tics han trastocado todos los ámbitos de la sociedad, haciendo necesario para las economías de libre mercado y las políticas neoliberales la implantación de modelos que fomenten competencias y habilidades de pensamiento que requieren un ser humano activo, productivo que responda a necesidades desde la innovación y creatividad, generando oportunidades de desarrollo humano, de crecimiento como de progreso desde el ámbito educativo; esto último que no ha logrado su cometido por cuanto los docentes persiste en dinamizar la enseñanza mediante currículos cuya prevalencia está referida a contenidos que estimulan el aprendizaje convergente, dejando de lado aquellos que necesitan estimular la capacidad creadora, o sea, su potencial creativo.

Es por ello, que el pensamiento debe seguir cultivándose desde la pedagogía activa, promoviendo la innovación, la fluidez, así como la originalidad desde la cátedra, con docentes que promuevan la creatividad con estrategias didácticas que mejoren ostensiblemente la práctica educativa en el Programa de Licenciatura en Educación Preescolar de la Facultad de Educación, en el cual, por la inexistencia del PEP (Plan Educativo del Programa) no se tiene claro los lineamientos y estrategias de formación, con las cuales el docente universitario orienten la enseñanza de los docentes en formación.

Al hacer este tipo de investigación se pretende fortalecer el componente pedagógico del programa; brindar a los docentes una orientación didáctica y dinámica que facilite la generación de ideas creativas que promuevan también aprendizajes significativos.

De esta manera, se beneficia la sociedad, los niños y niñas, en quienes es primordial desarrollar la creatividad, habilidades y competencias en los nuevos docentes, ya que son ellos los llamados a trabajar la creatividad en esta población, razón por la cual se hace necesario fortalecer desde el currículo la formación de los futuros docentes.

Bibliografía

- CERDA, H. (2000). *La Creatividad en la Ciencia y en la Educación*. Santafé de Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- FLICK, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata, S.L.
- FUENTES COMPLEMENTARIAS I.(1995) *Creatividad, Formación e Investigación*. Tomo 5. "Colección Documentos de la Misión". Presidencia de la Republica Consejería Presidencial para el Desarrollo Institucional Colciencias. Santafé de Bogotá, D.C.
- GARCIA, G. J. (1998). Enseñanza de las ciencias y resolución de problemas . *Revista Educación y Pedagogía* , 170.
- GOTTFRIED, H. (1979). *Maestros Creativos Alumnos Creativos*. Editorial Kapelusz. S.A. Buenos Aires.
- IMBERNÓN, F. (2007). *La Investigación Educativa como Herramienta de Formación del Profesorado: Reflexión y experiencias de investigación educativa (Vol. 167)*. Barcelona: Graó.
- LOPEZ, P. R. (1995). *Desarrollos Conceptuales y Operacionales acerca de la Creatividad*. Serie: cuadernos de trabajo N° I. Universidad Central. Escuela de Ciencias de la Educación. La Reina. Santiago. Pág.18.
- MARROQUIN, Y. Hna. M. (2007-2010). *Construcción del Modelo Pedagógico de la Universidad Mariana. Compartir es Multiplicar*. Editorial Publicaciones Unimar. Colombia. San Juan de Pasto.

- MARROQUIN, Y. Hmna. M. (2013). Docentes Estratégicos Forman Estudiantes Estratégicos. Una propuesta pedagógica para el trabajo de aula. Editorial Publicaciones Unimar. Colombia. San Juan de Pasto.
- PARRE, R. J; PEREZ, E. GOMEZ, J, F.A., ESPEJO, V. Estados del arte: tendencias de estudio en cognición, creatividad y aprendizaje. Ed. Javegraf. 2005.
- Paymal, Noemi. Pedagogía 300: Guía práctica para docentes, padres y uno mismo. -1a ed.- Cordoba, Brujas, 2008.pag. xii
- QUINTANA, A. y. (2006). Metodología de Investigación Científica Cualitativa. Lima : UNMSM.
- REICHARDT, C. S. (2005). Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación cualitativa. Madrid: Ediciones Morata.
- ROJAS, S. R. (2002). Investigación Social, teoría y praxis. México: Plaza y Valdés, S.A. de C.V.
- SEFCHOVICH, G. (1996). Hacia una Pedagogía de la creatividad: expresión plástica. 3ª Ed. México. Trillas.
- SEFCHOVICH, G. (1996). Hacia una Pedagogía de la Creatividad: Expresión plástica. 3ª ed. México. Trillas.
- VALLE, A. A. (1999). Las estrategias de aprendizaje. Revisión teórica y conceptual. Revista Latinoamericana de psicología.
- YUNI, J. &. (2006). Técnicas para investigar: recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación (Vol. 2). Córdoba: Brujas.

Webgrafía

- LAFRANCESCO, V. G. (N.N de N.N de N.N). PROPUESTA DE UN NUEVO CONCEPTO DE CURRÍCULO.Tomado de Nuevos Fundamentos para la transformación curricular. . Recuperado el 05 de 11 de 2013, de PROPUESTA DE UN NUEVO CONCEPTO DE CURRÍCULO.Tomado de Nuevos Fundamentos para la transformación curricular: http://www.huila.gov.co/documentos/educacion/huilaensena/Acompa%C3%B1amiento-Curricular/Taller%20CONCEPTO_DE_CURRICULO.pdf
- Sistema Nacional de Acreditación, Consejo Nacional de Acreditación –CNA-(2013), Lineamientos para la acreditación de programas de pregrado. Bogotá. www.cna.gov.co
- OMONTE, R. A. (10 de Octubre de 2009). Ciencias Sociales y administrativas. Investigación académica. Capitulo 16:Entrevista. Características y modalidades.Diseño(1/4). Recuperado el 28 de Octubre de 2013, de Ciencias Sociales y administrativas. Investigación académica.Capitulo 16:Entrevista. Características y modalidades.Diseño(1/4): <http://www.mailxmail.com/curso-ciencias-sociales-investigacion-administrativas-academica/entrevista-caracteristicas-modalidades-diseno-1-4>
- PARRA, P. D. (Diciembre de 2003). <http://www.cepefsena.org/>. Recuperado el 05 de Noviembre de 2013, de <http://www.cepefsena.org/>:
- <http://www.cepefsena.org/documentos/METODOLOGIAS%20ACTIVAS.pdf>
- http://www.cna.gov.co/1741/articles-186359_pregrado_2013.pdf http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley/2006/ley_1098_2006.html

Poesía y ciudad: Criptología poética en San Juan de Pasto

Poetry and city: Poetic cryptology in San Juan de Pasto

Luis Alberto Montenegro Mora

Docente Investigador, Facultad de Educación, Universidad Mariana

Doctorando en Educación, Universidad de San Buenaventura – Cali

lmontenegro@umariana.edu.co

Resumen

El trabajo que se presenta a continuación, es un recorrido criptológico por la ciudad de San Juan de Pasto, pretendiendo entender la ciudad desde sus mensajes ocultos, aquellos que desde la sombra están invisibles al ojo de la cotidianidad, y que por su naturaleza –rareza- servirá de pretexto para la creación poética, posibilitando la construcción de unos lentes más amables con la realidad paralelamente alterna que la urbe posee; aquel susurro semántico que invita a la reflexión y al perderse entre los versos que componen el cuerpo de San Juan de Pasto, ciudad de símbolos, signos y significados que danzan eróticamente seduciendo a tintas todavía no habladas, en muros perfumados con el aroma de sentimientos.

Palabras clave: Criptología, poesía, Educación, Etnoliteratura, San Juan de Pasto.

Abstract

The work presented below is a cryptological tour of the city of San Juan de Pasto, pretending to understand the city from its hidden messages, those that from the shadow are invisible to the eye of everyday life, and that by its nature -rareza - will serve as a pretext for poetic creation, enabling the construction of a more friendly lens with the parallel reality that the city owns; that semantic whisper that invites reflection and getting lost among the verses that make up the body of San Juan de Pasto, a city of symbols, signs and meanings that dance erotically seducing inks not yet spoken, in walls perfumed with the aroma of feelings.

Key words: Cryptology, poetry, Education, Ethnoliterature, San Juan de Pasto.

Introducción

La criptología poética se presentó como escritura oculta poetizada que es accesible al espectador siempre y cuando este tenga la capacidad para volar, caer y saber que un poema no resuelve el mundo, porque el mundo no necesita ser resuelto sino simplemente desdoblarse entre líneas. Aún más, es el hecho poético de codificar literariamente mensajes transeúntes, fantasmas de comunicados oficialmente aceptados por los ciegos cotidianos.

En este sentido uno de los elementos prioritarios del grafiti fue el hecho poético entendido como la posibilidad de comprender esa ciudad de sensaciones, desde la mirada semántica y artística de una reconciliación entre hombre y espacio. Por esta razón, se viajó por medio de la poesía por la ciudad, en búsqueda de ese encuentro con el otro, con aquel que ha quedado eterno en la memoria del poema, eterno e indiscutible, que describía una angustia o alegría a través de un baile de metáforas; palabra a palabra, verso a verso se edifica una ciudad alterna, una ciudad de vida, pero también una ciudad de muerte, una ciudad tan íntima, tan mística y tan efímera como un sueño erótico, como un grafiti en una noche sin luna.

El encuentro con los espacios de la ciudad, su semántica, sus símbolos, su gente, sus palabras, su color, se condensó en un retrato panorámico poético que sustrae del anonimato aquellas penumbras que

conforman el crepúsculo de un posible entendimiento del concepto de amor. El concepto de amor está atravesado por las angustias cotidianas, por los despojos de sueños rotos, y por la venta y comercio de momentos; la ciudad supera cualquier otro concepto, incluso el de amor, puesto que trasmuta y clona su propia naturaleza radical para levantarse como principio y fin, y dividirse en multiplicidad de posibilidades, algunas claras, otras que aún no se han descifrado, inmersas en la criptología citadina, que para este caso en particular se encontró expuesta en los muros.

La gente se halla en un cementerio de recuerdos, de otros que han muerto, que segundo a segundo agonizan para darle paso a otros, mueren con el beso del tiempo, viven con el suspiro del tiempo, y entre tiempo se pierden en lo cotidiano, en la ciudad de romance, de agonía, de oscuridad, pero las leyes y normas han impuesto lo que es verdad y lo que no lo es, ser o no ser se trata de descifrar lo que la ciudad susurra entre sus calles. El poemario se propuso como ciudad versada, con casas y callejones de metáforas, con parques de hipérboles, con irritables espíritus deambulando por el ordenado asfalto de versos, para reflejar aquella ciudad presente en el charco criptológico que ha resguardado lo impalpable. L

La ciudad del poema, aquella que toma café con el amor, el desamor, la vida y el dinero fue la guarida del investigador- creador, donde el tiempo y espacio permitieron configurar el asalto literario, y hacer menos inclemente la sed de más pretextos urbanos para escribir. De este modo, se procedió al desdoblamiento de la ciudad, en donde se pudo corroborar que son miles de ciudades que se superponen y codifican, mueren y nacen en un constante vaivén, los muros se levantan, se rompen, se mutan, y sus fantasmas quedan deambulando en forma de grafiti, así de esta manera, como cordón umbilical que conecta a la ciudad con el transeúnte y que sólo su creador conoce en profundidad sus entrañas.

El poemario capturó esa otra ciudad, aquella que desde la sobra y lo noche se forja, aquella que se hace y deshace desde su gente y con su gente, aquella de aerosoles de lágrimas. Abordar la ciudad desde los grafitis -criptología urbana-, y trabajar el tema del amor, fue deambular por aquella realidad paralela a la planteada por la ciudad conocida, con el fin de llegar al umbral de esa otra ciudad, donde lo obvio es tan claro como la noche sin luna, y encaminarse a lo desconocido, inexplorado y profano fue parte de ese trayecto. A través del proceso de investigación – creación, fue factible determinar que la ciudad habita en cada rincón de sus pobladores, a su vez, es testigo de la multiplicidad de historias que se forjan entre sus calles, haciendo de su cuerpo papel y tinta, que devela aquellas disposiciones comunicativas que no son aceptadas, escuchadas, o tal vez, no desean ser escuchadas por su naturaleza subversiva.

Los mensajes de la ciudad se esculpen con aerosol, ladrillo, un gesto y tiempo, se tragan las angustias de los ciudadanos, viven entre lágrimas de cielos, y ocultan esa otra ciudad, paralela y alterna a una realidad insoportablemente terrenal, en donde el amor y sus diversas tonalidades son el elemento recurrente de estos textos. De esta manera, la investigación trabajó en la configuración de una posible respuesta a la pregunta ¿Cómo abordar criptológicamente los grafitis de la ciudad de San Juan de Pasto desde la producción de textos poéticos? Para lo que se planteó el identificar y describir aquellos elementos criptológicos presentes en los grafitis de la ciudad de San Juan de Pasto, asimismo, establecer aquellas relaciones entre los elementos criptológicos de los grafitis y el poemario, para de este modo, reflexionar sobre dichos elementos que fueron pretextos literarios para la creación poética; todo lo anterior, en el mismo ritmo de la relación ciudad y poesía.

¿Por qué descryptar los grafitis de la ciudad de San Juan de Pasto? La ciudad es espacio, territorio, hábitat de seres y pensamientos, más aún, son variados los elementos que convergen en la ciudad -los cuales la definen y caracterizan-; sin embargo, la ciudad no es unidireccional, no es toda claridad ni luz, también, se edifica desde sus sombras, desde lo oculto, desde lo íntimo de sus habitantes, y es precisamente allí donde la polisemia de metáforas que emergen de la ciudad cobran vida, desde lo que no se dice, pero aun así existe, aquello que todavía no ha sido contado de esa otra ciudad, la ciudad que habla desde sus callejones de sentimientos, representaciones simbólicas, geográficas, espaciales, temporales, que van más allá de su propia naturaleza, para ser escritura encubierta y mural, en este caso, literatura contestataria y subversiva a través de un exorcismo poético, que permita correr la cornisa que sobreprotege la ciudad invisiblemente grafitada a los ojos de lo cotidiano.

De este modo, el proceso creador en la investigación, fue una práctica que se originó desde el conocimiento propiamente práctico, que permitió al investigador reflexionar sus procesos internos y exter-

nos, es decir, originando un reflejo del ser a través de la obra, la cual fue eclipsada con las dimensiones del creador, por lo que tanto los cielos e infiernos hacen presencia en los versos, y son un ejercicio permanente de desdoblamiento semántico del grafiti (Daza, 2009; Archer, 1995; Findeli, Brouillet, Martin, Moineau & Tarrago, 2008). De esta manera, el grafiti se presentó como arte en sí mismo, caracterizado por su ilegalidad, libertad y subversión, al intentar descriptarlo a través de la tinta y papel del poema, fue el planteamiento de una nueva posibilidad creativa, para el reconocimiento de aquellos mensajes ocultos entre ladrillos y pinturas. Por lo anteriormente descrito, la investigación desarrollada, fue el viaje a la aproximación de la ciudad desde el grafiti, y su descriptación desde el poema, en un recorrido ambicioso, entretenido y melancólico para que la imaginación y la creatividad.

Metodología

Por medio de un enfoque de investigación –creación a través de un método hermenéutico, se preñó una aproximación a la criptología latente en los grafitis que componen la ciudad de San Juan de Pasto, para realizar –intentar, osar, atrever- el proceso de descriptación literaria a través de la creación del poemario titulado De amores y muros. De este modo, al ser el investigador creador el hermeneuta de los grafitis ciudadanos, se batalló con escudo de imaginación y espada de creatividad, como bien lo señala Daza (2009): “Dos características principales se presentan en el creador investigador: la imaginación como elemento conductor de la creatividad. Elementos difusos para el método científico, ya que estas son sinónimo de desorden y parten de la irracionalidad” (p. 89), aún más, en este mismo sentido, es apropiado señalar que la imaginación fue un elemento que tomó el creador – investigador puesto que era necesario “... dar rienda suelta a la sinrazón, por un momento, valga la pena la aclaración, para despertar deseos, instintos, intuiciones, esta es una de las principales herramientas del investigador – creador” (p. 90).

Por medio de la investigación se realizó una suerte de cacería de grafitis, lo anterior, con el propósito de identificar y describir algunos elementos criptológicos que están presentes en éstos, teniendo un especial interés por aquellas evocaciones románticas o sentimentales las cuales fueron las más recurrentes en la mayoría de la muestra seleccionada. Posteriormente, se estableció aquellas relaciones existentes entre dichos elementos y la propuesta poética de descriptación; así las cosas, se eclipsó lo anterior en el hecho reflexivo de dichos elementos como pretextos –obras base- para creación de poemas que permitan descriptar aquellos mensajes ocultos en los entramados ladrilludos que componen la hoja mural de la ciudad.

De este modo, los instrumentos para recolectar la información fueron: la observación asistemática –recorrido visual-, instrumento mediante el cual se abordó lo observado de manera más amplia y directa, sin tener en cuenta ningún tipo de planificación previa, por lo que se realizó de manera más improvisada recogiendo información y abordando el objeto de estudio a partir de los ritmos e interpretaciones que el investigador –creador determino en el transitar de la ciudad.

Otro de los instrumentos empleados fue la fotografía –retratista de esencias-, en donde su naturaleza de arte y técnica permitió la captura de momentos, en donde parte de la esencia de las cosas fotografiadas, y parte de las cosas que se disolvieron en el entramado social del contacto entre investigador – creador, fotografía y objeto retratado verdaderamente gestaron un cuasimilagro; de esta manera, fotografía fue la escritura visual cual boleto a la comprensión del factor visual, semiológico y representativo de una sociedad, un tiempo y un espacio.

Y por último, la libreta de apuntes –memoria de papel-, en donde se intentó capturar aquellos elementos que el investigador – creador necesitaba para su vitrina, si bien se pudieron atrapar algunas palabras, dibujos u otra serie de grafías, este instrumento se orientó desde los intereses y puntos clave de la investigación, es decir, desde el abordaje de la criptología presente en los grafitis de ciudad de San Juan de Pasto, por lo que su uso y practicidad dependió en gran parte de la astucia del observador y la velocidad de análisis y reflexión para la inscripción en el papel del “elemento a memoriar”, para posteriormente, y debido a lo etéreo de lo capturado, pretender una metamorfosis que procesualmente ubico lo capturado en el jardín de lo creado, en este caso en particular titulado De amores en muros.

La descriptación de los grafitis fue factible a partir de la creación del poemario De amores y muros, en donde aquellos elementos tatuados y recurrentes que son parte del aroma del arte mural fueron

capturados y trasmutados en nuevo arte. El carácter metodológico del poemario posibilitó la descryptación de aquellos mensajes que emergen de los grafitis y que posibilitan al investigador – creador, plantear el poema como traducción inmarcesible de una posibilidad paralela de aproximación a la ciudad.

Resultados

Por medio del proceso de investigación – creación desde un enfoque hermenéutico, *De amores y muros* es el resultado de la triada entre creador –investigador, grafiti y poema, en donde desde la opción literaria fue posible descryptar aquellos mensajes arraigados en las estructuras profundas de los muros, claro está, desde una percepción subjetiva, en donde el arte mural fue pretexto para el arte poético. La línea de investigación Arte y Etnoliteratura posibilita el desciframiento de la ciudad, a partir del acercamiento a los grafitis, como pretexto para la escritura de poemas, en donde la investigación - creación es una respuesta desde el arte a la problemática de descryptar la ciudad a través de la interpretación de los grafitis, lanzando en versos reminiscentes otras posibilidades que rompen los paradigmas tradicionales de la investigación científica, haciendo factible la interpretación y reflexión tanto interna como externa de los procesos investigativos y creadores.

De esta manera, la investigación desde la adopción de la línea y su enfoque, toma la literatura y el arte como pincel y lienzo que posibilita al investigador –creador, obra y espectador trascender y desperdigarse palabra a palabra, verso a verso, haciendo más llevadera su angustia tras una posible respuesta al interrogante de investigación.

Cada uno de los poemas que contiene *De amores y muros*, es un intento de incursionar en aquellos mensajes emergentes –descryptar- que desde el ejercicio reflexivo del grafiti y sus elementos posibilitan la lectura crítica de la ciudad, desde lo que dice y se escribe. De este modo, el amor es la temática recurrente entre aerosoles y muros, en donde lo subversivo, clandestino, oculto, mágico, simbólico y ritual danzan en una suerte de declaración ante la sociedad.

En esta medida, el grafiti se presenta como expresión artística, una suerte de “escrituradibujogarabateo” que representa algo de una parte –idea- de alguien en algún lugar; en sincronía con lo anterior, el grafiti también se expone como conjunto de mensajes ciudadanos que de manera natural y desde una perspectiva del sentido común de asociar e identificar al muro, se han acostumbrado a designar como grafiti, sin olvidar que también está relacionado con un mensaje o grupo de mensajes, depurados por aspectos como la marginalidad, el anonimato y la espontaneidad y que en el comunicar violan una prohibición para el respectivo territorio social en donde se manifiesta.

Desde el componente criptológico y poético, esta se define como aquella escritura oculta y poetizada que es accesible al espectador siempre y cuando este tenga la capacidad para volar, caer y saber que un poema no resuelve el mundo, porque el mundo no necesita ser resuelto sino simplemente desdoblarse entre líneas. Aún más, es el hecho poético de codificar literariamente mensajes transeúntes, fantasmas de comunicados oficialmente aceptados por los ciegos cotidianos.

En este mismo orden de ideas, el muro se caracteriza por ser aquella hoja ladrilluda que se prostitulle ante los besos osados del arte, y contiene abismos que hacen de la vida del artista una melodía más llevadera, ante el drama del silencio. Es decir, una construcción linealmente desordenada y seductora, incitadora de su violación y futura transcendencia geoespacial. Investigar sobre ciudad y poesía desde el transitar hermenéutico, es estimular los sentidos desde ópticas semiológicas y sociolingüísticas en donde de sobre manera se evidencia la relación que se establece entre los distintos elementos criptológicos y la Etnoliteratura, de esta manera, es emergente lo innovador en la investigación propuesta, ya que la aproximación a la ciudad desde el grafiti, y su descryptación desde el poema, es una nueva, ambiciosa, entretenida y melancólica posibilidad para que la imaginación y la creatividad se involucren en una suerte de obra; así, el caminante de la ciudad, que es a su vez es transitado por esta última, de una forma casi serendipial podrá entretejerse aunque sea efímeramente con el cuerpo urbano.

Esta posibilidad investigativa y creativa, está preñada de Etnoliteratura, razón por la que elementos como el mensaje, el poeta, el grafitero, las evocaciones semánticas y demás, forman parte de un entramado de valencias que conjuran lazos entre el grafiti y el poema; de esta manera, a partir de relaciones

como investigador creador y grafiti, o grafiti y poema es factible el surgimiento de ciudades alternas, ciudades paralelas, ciudades sensitivas, ciudades sensibles, descarnadas en el poemario.

Hablar de ciudad es reconocerla como escenario, cuerpo, testigo, cementerio de almas que naufragan en el asfalto, asimismo, como resultado de las estructuras sociales de cada circunstancia, como un fruto de los vaivenes sociales. El poeta es pintor de realidades posibles, alternas, irreales, fantásticas. Arquitecto de mundos paralelos a través de la palabra, como tejedor de sueños, de calles de metáforas, de imágenes que son posibles en la apreciación estética del mundo; de esta manera: el poeta se presenta como un descarnado, razón por la que su sensibilidad es mayor y los hechos que se escriben y acontecen le afectan de forma kamikaze, está desnudamente expuesto, y como respuesta se le da la poesía.

El poema nace desde y para seducir, palpar los tímpanos de los ojos y pretender ser una lágrima, sonrisa, un abrazo, un beso, sexo, una cita de cómo y cuándo el mundo dejó de ser un lugar lineal para ser tridimensional. En este caso, y huidobrianamente, la poesía como incendio y el poema como llama, se propaga por cada uno de los espacios del poeta en primer lugar, para en un segundo momento, terminar consumiendo en un estado de demencia ciudadina los rincones de la obra y el espectador; por esta razón, De amores y muros es un entramado reflexivo, que verso a verso descrypta el grafiti y sustrae pretextos para el parto de poemas, en esta medida, el grafiti es expresión, es arte, es mensaje, es el grito silencioso del ausente, es la representación del sentimiento, como prueba y como esencia.

Bibliografía

- Archer, B. (1995). The nature of research. *Codesign, interdisciplinary journal of design*, 6 – 13. Recuperado de <https://archive.org/stream/TheNatureOfResearch/Archer1995Codesign#page/n0/mode/2up>
- Bachelard, G. (2000). *La Poética del Espacio*. Bogotá: Ediciones Fondo de Cultura Económico.
- Botina, L. (2015). *Cabaret de sombras o sobre la poesía como posibilidad para habitar la ciudad de Pasto* (Tesis de maestría inédita). Maestría en Etnoliteratura: San Juan de Pasto.
- Camargo, A. (2008). *El grafiti: Una manifestación urbana que se legitima*. Argentina: Universidad de Palermo.
- Cassirer, E. (1998). *Filosofía de las formas simbólicas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Castoriadis, C. (2007). *La institución imaginaria de la sociedad*. Barcelona: Tusquets Editores.
- Comte, A. (1996). *Discurso sobre el espíritu positivo*. Barcelona: Alianza Editorial.
- Daza, S. (2009). Investigación – Creación un acercamiento a la investigación en las artes. *Horiz. Pedagógico*, 11(1), 87-92.
- Findeli, A.; Brouillet, D.; Martin, S.; Moineau, C. & Tarrago, R. (2008). *Research Through Design and Transdisciplinarity: A Tentative Contribution to the Methodology of Design Research*. Recuperado de file:///C:/Users/Luis/Downloads/04_Findeli.pdf
- García, F. (1921). *Libro de poemas*. Recuperado de <http://www.vicentellop.com/TEXTOS/lorca/libro-poemas.pdf>
- Grimson, A. (2011). *Los Límites de la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- Huidobro, V. (2009). *Manifiestos*. Santiago de Chile: Mago Editores.
- Rodríguez, H. (2001). *Ciencias Humanas y Etnoliteratura. Introducción a la Teoría de los Imaginarios Sociales*. Pasto: Ediciones Universidad de Nariño.
- Sierra, J. y Rojas, J. (2013). *Grafiti, imaginarios y marcos de sentido en Ciudad Bolívar “El rostro del grafiti”* (Tesis de pregrado inédita). Comunicación Social y Periodismo: Bogotá.

Silva, A. (1987). Punto de vista ciudadano: Focalización visual y puesta en escena del graffiti. Bogotá: Instituto Caro y Cuervo.

_____. (2012). La ciudad como comunicación. Diálogos de la comunicación. Revista académica de la Federación Latinoamericana de facultades de Comunicación Social, (23), 1-10.

Valladares, L. R. (2012). La Ciudad. Antecedentes y Nuevas Perspectivas. Guatemala: Centro de Estudios Urbanos y Rurales, Univesidad de San Carlos de Guatemala.

Saberes y prácticas

Knowledge and practices

Elsa Georgina Aponte Sierra

Docente Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia
Tunja - Boyacá.
Email: elsa.aponte@uptc.edu.co
Grupo de Investigación: Rizoma.

Maurizio Delgadillo Forero

Docentes Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia
Tunja - Boyacá
Email: Mauricio.delgadillo@uptc.edu.co
Grupo de Investigación: Impronta

Resumen

La investigación se ha venido desarrollando en la “Fundación pedagógica Rayuela” de la ciudad de Tunja en el departamento de Boyacá, y da cuenta de dinámicas que han llevado a documentar describir, construir y vivir la experiencia de la diferencia, puesta en cuestión para ser analizada como posibilidad pedagógica filosófica. Estas experiencias han implicado preguntarse por la acción de cada ser humano en el campo educativo, el rol que desempeñan estudiantes y maestros según su cultura y saber construido, y lo que los hace diferentes. Todo lo anterior se convierte en argumento para pensar de otro modo la escuela, ampliar las posibilidades de la estructura establecida, para dar paso a otra forma de concebir las relaciones y encontrar razones pedagógicas, es decir recuperar los discursos de los maestros. La investigación examina también, las políticas educativas en torno a la diversidad y diferencia y como afectan la producción del saber pedagógico y el diseño de una propuesta curricular.

La metodología se desarrolla a partir de un enfoque genealógico, con un carácter histórico y crítico. Se realizan análisis de los discursos y conceptos construidos por los maestros, en lapsos de espacio y tiempo determinados, en los que emergen posibilidades que modifican y reconfiguran el estado esos discursos. El punto de vista crítico ha permitido la revisión y el cuestionamiento de lo que se dice, lo que se piensa, como se actúa y como se construyen practicas pedagógicas en esta experiencia llamada RAYUELA, poniendo en cuestión las políticas educativas y su incidencia en la propuesta.

Palabras clave: diferencia, políticas educativas, saber pedagógico, experiencia, escuela.

Abstract

The research has been carried out in the “Rayuela Pedagogical Foundation” of the city of Tunja in the department of Boyacá, and accounts for the dynamics that have led to document describe, build and live the experience of difference, questioned to be analyzed as a philosophical pedagogical possibility. These experiences have involved asking about the action of each human being in the educational field, the role that students and teachers play according to their culture and built knowledge, and what makes them different. All of the above becomes an argument to think in a different way about the school, to expand the possibilities of the established structure, to give way to another way of conceiving the relationships and finding pedagogical reasons, that is, to recover the discourses of the teachers. The research also examines educational policies around diversity and difference and how they affect the production of pedagogical knowledge and the design of a curricular proposal.

The methodology is developed from a genealogical approach, with a historical and critical character. Analyzes of the discourses and concepts constructed by the teachers are carried out, in periods of determined space and time, in which possibilities emerge that modify and reconfigure the state of those discourses. The critical point of view has allowed the review and questioning of what is said, what is thought, how it is acted and how pedagogical practices are built in this experience called RAYUELA, putting into question educational policies and their impact on the proposal.

Key words: difference, educational policies, pedagogical knowledge, experience, school.

Aplicación del conocimiento tecnológico pedagógico disciplinar (TPACK) dentro del marco de competencias docentes en la formación profesional integral

Application of disciplinary pedagogical technological knowledge (TPACK) within the framework of teaching competencies in comprehensive professional training

Diego Emir Portilla Portilla

Semillero de investigación Agroindustrial La Angostura
SENA, Campoalegre, Colombia

Resumen

El Marco de Competencias de los Docentes en Materia de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) de la UNESCO invita y motiva al desarrollo profesional de la formación, marco en el cual motiva a los profesores a integrar las tecnologías en la educación. De hecho, dentro de las seis competencias de la labor pedagógica la comprensión de las TIC en la formación ocupa gran atención y relevancia. La formación docente implica integrar el conocimiento pedagógico, disciplinar o de contenidos y el conocimiento tecnológico. Históricamente la formación se ha centrado en la labor del profesor y los contenidos, hoy en día el gran atractivo de la tecnología ha influenciado enormemente a las personas y ha modificado las conductas de aprendizaje derivados de su fácil disponibilidad.

La investigación desarrollada en el Centro de Formación Agroindustrial La Angostura cuyo objetivo es integrar las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la formación profesional integral a través de los programas a nivel tecnológico ha arrojado como resultado un aprendizaje significativo, trabajo colaborativo, autónomo, transversal en cuanto involucra el compromiso de varias áreas del conocimiento, la integralidad del ser, el saber y el hacer y mejorando las competencias técnicas y tecnológicas. Tecnológicas en el sentido de alfabetización digital, conocimiento que se logra gracias al intenso trabajo de incluir la comprensión en pedagogía, contenidos temáticos o propios de cada disciplina y herramientas que ofrece el Internet, los dispositivos móviles, las redes sociales, la hipermedia y las páginas web especialidades en cada área del conocimiento.

Palabras clave: Tecnología, conocimiento, contenido, competencia, formación.

Abstract

The Framework of Competencies of Teachers in Information Technology and Communication (ICT) of UNESCO invites and motivates the professional development of training, a framework in which motivates teachers to integrate technologies in education. In fact, within the six competences of pedagogical work the understanding of ICT in training occupies great attention and relevance. Teacher training involves integrating pedagogical, disciplinary or content knowledge and technological knowledge. Historically, training has focused on the work of the teacher and the contents, nowadays the great attraction of technology has greatly influenced people and has modified the learning behaviors derived from its easy availability.

The research carried out at the La Angostura Agroindustrial Training Center, whose objective is to integrate information and communication technologies (ICT) into comprehensive professional training through technological programs, has resulted in significant learning, collaborative work, autonomous,

transversal in that it involves the commitment of several areas of knowledge, the integrality of being, knowledge and doing and improving technical and technological skills. Technological in the sense of digital literacy, knowledge that is achieved thanks to the intense work of including the understanding in pedagogy, thematic contents or own of each discipline and tools offered by the Internet, mobile devices, social networks, hypermedia and pages web specialties in each area of knowledge.

Key words: Technology, knowledge, content, competence, training.

Experiencias significativas en el estudio a distancia en la Universidad Técnica Particular de Loja

Significant experiences in the distance study at the Universidad Técnica Particular de Loja

Jaime Javier Carrera Toapanta

Licenciado en Ciencias de la Educación, mención Lengua y Literatura, Magister en Docencia Universitaria y Administración Educativa, ha sido docente en varios establecimientos del nivel medio y superior del sistema educativo ecuatoriano, actualmente es Docente Tutor de Expresión Oral y Escrita de la Universidad Técnica Particular de Loja y Rector de la Institución Educativa Particular “Fernando Ortiz Crespo”.

En el 2012 participó por Ecuador en el Seminario : “Juventud en riesgo” en Israel (Jerusalén), organizado por MASHAV. Es poeta y autor de literatura juvenil.

Pablo Fabián Carrera Toapanta

Magíster en Docencia Universitaria y Administración Educativa, Diplomado Superior en Diseño y Evaluación de Proyectos de desarrollo, Licenciado en Ciencias de la Educación, especialidad Lenguaje y Literatura, Licenciado en Comunicación Social. Cursos de actualización profesional dentro y fuera del Ecuador. Profesor Universitario. Rector y Vicerrector de Centros Educativos en el nivel medio y superior.

Coordina proyectos académicos de acreditación institucional y de rediseño curricular en el nivel superior. Actualmente se desempeña como Docente Tutor de Expresión Oral y Escrita en la Universidad Técnica Particular de Loja (Ecuador).

Resumen

La educación a distancia a nivel superior se ha convertido en una de las alternativas actuales de superación y progreso para aquellas personas que por diferentes circunstancias de vida no pueden estar en un sistema habitual y presencial de clases, es en este contexto donde surgen experiencias significativas en la acción de los tutores de la educación superior a distancia.

Dentro de la Universidad Técnica Particular de Loja, pionera en esta modalidad en la región, se han producido resultados amigables con la modalidad; cabe resaltar dos de ellas, primero el funcionamiento del curso proyecto tutores y segundo las actividades tutoriales; apoyos clave en el resultado y promoción de los estudiantes.

Cada componente (asignatura), cuenta dentro del Entorno Virtual de Aprendizaje con un curso denominado Proyecto Tutores el mismo que está a cargo de un docente principal, quien se encarga entre sus muchas actividades, de entregar la planificación semanal así como dar las pautas fundamentales para la elaboración de anuncios con una alta rigurosidad académica, motivando de esta manera al estudiante en formación a alcanzar sus propósitos humanos y académicos.

La actividad tutorial acompaña todo el proceso de estudio a distancia, en el cual aparecen las diferentes participaciones en línea como el foro, chat y video-colaboración que necesitan una estructura de fácil comprensión en un horario adecuado para que el estudiante refuerce sus conocimientos de manera objetiva.

Palabras Clave: Educación, distancia, tutores.

Abstract

Distance education at a higher level has become one of the current alternatives for improvement and progress for those people who, due to different life circumstances, can not be in a habitual and classroom-based system. It is in this context that significant experiences arise in the action of tutors of distance higher education.

Within the Private Technical University of Loja, pioneer in this modality in the region, there have been friendly results with the modality; Two of them should be highlighted, first the operation of the tutors project course and second the tutorial activities; key supports in the result and promotion of the students.

Each component (subject) counts within the Virtual Learning Environment with a course called Project Tutors which is in charge of a main teacher, who is responsible among its many activities, to deliver the weekly planning as well as to give the fundamental guidelines for the development of ads with high academic rigor, thus motivating the student in training to achieve their human and academic purposes.

The tutorial activity accompanies the entire process of distance study, in which the different online participations appear such as the forum, chat and video-collaboration that need a structure of easy comprehension in a suitable time for the student to reinforce their knowledge in a way objective.

Key words: Education, distance, tutors.

Introducción

El progreso de las personas y sociedades tiene franca relación con la calidad de educación que busca contribuir en la solución de problemas de comunidad con un alto nivel cultural. Actualmente los estados que cuentan con una economía estable, índices de seguridad óptimo, transparencia política, corrupción reducida, han apostado e invertido en la educación como un vínculo integrador para el tan anhelado cambio social.

Las circunstancias y contextos diferentes no han permitido que muchas personas sean partícipes del privilegio en algunas circunstancias el de estudiar a nivel superior. Factores como la inaccesibilidad geográfica, la situación laboral, las ocupaciones familiares, la búsqueda de otra titulación a nivel superior han hecho que la modalidad a distancia sea una opción objetiva de superación que en Ecuador se remonta a la década de los setentas; teniendo como referente a la Universidad Técnica Particular de Loja.

“La educación a distancia ha sido “expertise” de nuestra Universidad (UTPL), y en ella seguiremos haciendo posible el milagro de la educación superior de alta calidad para quienes de algún otro modo nunca podrían tenerla, con energía y creatividad renovadas que nos permitan superar las altas cotas del mundo globalizado y competitivo en que vivimos...” (Rubio, María, 2015, p. 26).

A través de este tiempo la educación a distancia a nivel superior ha ido ocupando espacios importantes dentro de la sociedad convirtiéndose en una alternativa objetiva de superación intelectual. En educación a distancia se requiere ya no sólo de un profesor de cátedra, sino de un equipo de profesionales que de manera colaborativa y multidisciplinaria gestionen el proceso educativo, entre los que podemos destacar: profesores principales y tutores.

El objetivo de este trabajo es socializar las experiencias tutoriales que lleven a considerar a la educación a distancia como un proceso de superación profesional, con sus connotaciones didácticas, sociales y tecnológicas. Para ello es imperativo tomar las nuevas tecnologías y aplicarlas con todo su abanico de posibilidades utilizando como apoyo el concepto de educación al alcance de las masas.

“La educación a distancia (EaD) es una forma de enseñar y aprender basada en “un diálogo didáctico mediado entre el profesor (institución) y el estudiante que, ubicado en espacio diferente al que aquél, puede aprender de forma independiente y también colaborativa” (García Aretio, 2002:41)

Curso proyecto tutores

El tutor es el profesional que orienta, asesora y acompaña al estudiante en su aprendizaje, siendo además el nexo directo. Para realizar su función el tutor y su asignatura cuentan dentro del Entorno Virtual de Aprendizaje con un curso denominado “Proyecto Tutores”; que se encuentra dentro de la plataforma virtual de la Universidad pudiendo ser visualizado exclusivamente por los tutores de la asignatura

Este curso está a cargo de un docente principal, quien se encarga entre sus muchas actividades, de entregar la planificación del ciclo de estudios, sugerencias académicas y comunicaciones oficiales que a su vez son replicadas hacia los estudiantes por parte del tutor o tutora.

En esta modalidad de estudio, es indispensable la comunicación fluida que por medio de este curso virtual los tutores reciben orientaciones necesarias para su normal desenvolvimiento académico, dicha información recibida, a su vez, permitirá replicar hacia los estudiantes con los datos o contenidos que el tutor incluya como complementarios.

La nueva educación actual demanda nuevas ofertas de formación, la preparación para la vida competitiva que actualmente se pide para la educación superior; no se basa en los supuestos tradicionales de las profesiones liberales, sino en la experticia de resolver problemas, toma decisiones e iniciativas y el entrenamiento necesario para trabajar en equipo en el seno de las organizaciones. En resumen la educación debe adiestrar en el método del aprendizaje para que el estudiante pueda trascender en la vida a través del estudio superior a distancia.

Experiencia:

Mientras más efectiva y continua es la participación del docente principal en este curso el tutor tiene más insumos que a su vez se canalizan al estudiante en formación. Aquí algunas características que sobresalen del docente principal en función de los objetivos de la materia y de su planificación:

- Escribir anuncios al inicio de semana detallando los contenidos previamente planificado, así como informaciones relevantes de la UTPL o de los diferentes departamentos que norman el proceso académico de la modalidad.
- Ejemplos de actividades posibles a desarrollar, dejando la opción de que cada tutor pueda adaptar en su contexto académico, en este sentido se pone de manifiesto la flexibilidad sin apartarse de los contenidos de las unidades del texto básico, ni de las actividades síncronas y asíncronas.
- En este curso virtual exclusivo de los tutores de la asignatura, el docente principal deja abierto un foro, en el cual se pueden compartir experiencias comprobadas con los estudiantes, así como de sugerencias direccionadas a la mejora continua, dicho foro está habilitado toda la semana.

Actividades del tutor en el entorno virtual de aprendizaje (EVA)

El profesor tutor, es el profesional docente y especializado que está al frente de una tutoría y ejecuta desde ella un plan de acción tutorial en el que se han priorizado las tareas de orientación educativa que se ha de realizar en favor de un curso que no excedan los 110 estudiantes. “La tutoría consiste en un proceso de ayuda y acompañamiento durante la formación de estudiantes que se concreta mediante la atención personalizada a un individuo, o a un grupo reducido de los mismos; por parte de profesores o maestros competentes formados para la función tutorial” (Castillo, Torres & Polanco, 2009, p.5).

De la definición anterior se desprende que la tutoría es un proceso de acompañamiento de tipo personal y académico para mejorar el rendimiento, solucionar problemas de aprendizaje y desarrollar hábitos de estudio, de trabajo y de reflexión, de convivencia social o de inclusión en el mundo laboral.

Las actividades del tutor en el entorno virtual de aprendizaje representan un papel fundamental en el efecto comunicativo el anuncio académico que el tutor lo desarrolla, en dicho anuncio estará un resumen o ideas complementarias didácticas que gozan de un alto contenido académico que a su vez permiten al estudiante en formación clarificar conceptos y resolver sus inquietudes.

Dentro de las características del anuncio académico, podemos encontrar:

- Redacción clara y concreta, sin caer en ambigüedades que causen confusión en los lectores,
- Alto contenido académico que incluyan fuentes de consulta
- Anuncios acordes a la planificación y temas del texto guía
- Motivacionales al momento de su lectura, insistiendo en la superación personal y su compromiso profesional adquirido desde el prisma de la asignatura estudiada, independiente de su contenido.

Foro, chat y video colaboración

Dentro de la Universidad Técnica Particular de Loja el ciclo está dividido en dos bimestre en cada uno de ellos se desarrollan las diferentes participaciones en línea que tiene el estudiante para esta modalidad, con el afán de que se aclaren temas a través del intercambio de ideas y pensamientos tanto del tutor como del grupo participantes, estas actividades través del EVA necesitan de una estructura amigable que permita la participación colectiva en un tiempo determinado.

Estas actividades al ser evaluadas cuantitativamente representan puntos adicionales y en muchos casos decisivos al final de cada ciclo, es por esto su importancia con la participación activa del estudiante, sin embargo siguen siendo de tipo opcional.

Motivar al estudiante a que participe, buscar un horario en que la mayoría pueda acceder son estrategias que el tutor lo puede desarrollar en base a su práctica con el grupo. Estas actividades tienen una duración de 60 minutos, tiempo que el sistema otorga para el cumplimiento de los objetivos académicos planteados, las actividades sincrónicas, es decir, en tiempo real (chat y video-colaboración) se dividen en dos partes para dar fluidez y permitir mayor participación.

Tabla 1. *Esquema de planificación para las actividades sincrónicas (chat y video-colaboración)*

Tiempo en minutos	Actividad
0 a 5	Saludo de bienvenida Indicaciones generales
5 a 25	Presentación de la primera parte Participaciones de estudiantes
25 a 30	Análisis de ideas clave emitidas por los estudiantes
30 a 50	Presentación de la segunda parte Participaciones de estudiantes
50 a 60	Análisis de ideas clave emitidas por los estudiantes

Fuente: Elaborado por Javier Carrera

Foro

Es una actividad asíncrona que pretende complementar un tema previamente seleccionado por el tutor, en los siete días que permanece abierto el foro se puede interactuar y a través de los escritos conocer las perspectivas, aspiraciones y conocimientos previos. La selección del tema viene acompañada de una indicación concisa, para que los estudiantes puedan asimilar las pretensiones académicas.

Chat

El vocablo chat es un anglicismo que significa charla. Es uno de los métodos de comunicación digital surgido con las nuevas tecnologías. Consiste en la conversación simultánea entre dos o más personas conectadas a la red.

De igual procedimiento que el foro en la selección del tema, se busca despejar inquietudes académicas de los contenidos con dificultad, para esto se realiza un análisis de temas o subtemas que puedan servir de ejes transversales en la asignatura.

Al ser una actividad en tiempo real, los mensajes escritos se publican instantáneamente en la pantalla del ordenador, el tutor tiene acceso a ellos sin ningún tipo de retardo y puede contestarlos de igual manera. Para el normal desenvolvimiento del chat, es necesario que al inicio se entreguen indicaciones generales que sean claras y eficientes, para evitar confusión y caos en el desarrollo mismo de la actividad.

Video-colaboración

Es un recurso tecnológico importante dentro de la modalidad a distancia en donde se conjuga la posibilidad de interrelacionar una comunicación fluida entre el Tutor y los estudiantes, dentro de la misma se puede utilizar material de apoyo que orienta el análisis de contenidos.

La oportunidad de tener a través de la video-colaboración de conocer físicamente al Tutor y éste a sus estudiantes genera una interacción afectiva lo que es motivante dadas las circunstancias de la modalidad de estudios.

Tabla 2. Relación de cursos en las actividades dentro de la plataforma (primer bimestre) Universo :110 estudiantes por curso

CURSO: D1	Primer	Día y hora de la actividad
	bimestre	
	% participación	
FORO	44.5%	7 días
CHAT	42%	Mie/17h00
VIDEO-COLABORACIÓN	19.5%	Lu/18h30
CURSO: D2		
FORO	61%	7 días
CHAT	57%	Mie/ 18h30
VIDEO-COLABORACIÓN	29%	Lu/ 21h30
CURSO: D3		
FORO	49%	7 días
CHAT	42.5%	Jue/ 21h30
VIDEO-COLABORACIÓN	13.75%	Mar/ 18h30
CURSO: D4		
FORO	70%	7 días
CHAT	52%	Jue/18h30
VIDEO-COLABORACIÓN	26%	Mar/21h30

Fuente: UNIVERSIDAD TÉCNICA PARTICULAR DE LOJA / Período académico abril/agosto 2015
Componente: Expresión Oral y Escrita/ TUTOR: MSc. Javier Carrera

Tabla 3. Relación de cursos en las actividades dentro de la plataforma (segundo bimestre) Universo:110 estudiantes por curso

CURSO: D1	Segundo bimestre	Día y hora de la actividad
	% participación	
FORO	40%	7 días
CHAT	27 %	Mie/19h00
VIDEO-COLABORACIÓN	15 %	Jue/ 21h15
CURSO: D2		
FORO	50%	7 días
CHAT	42%	Mie/ 21h30
VIDEO-COLABORACIÓN	24%	Jue/22h15
CURSO: D3		
FORO	41%	7 días
CHAT	33%	Jue/ 19h00
VIDEO-COLABORACIÓN	50%	Miér/21h15
CURSO: D4		
FORO	22%	7 días
CHAT	34%	Mar/21h00
VIDEO-COLABORACIÓN	22%	Jue/22h15

Fuente: UNIVERSIDAD TÉCNICA PARTICULAR DE LOJA / Período académico abril/agosto 2015
Componente: Expresión Oral y Escrita/ TUTOR: MSc. Javier Carrera

Experiencia

Luego de análisis comparativos entre los cursos asignados, se determina algunos indicadores que llaman la atención en el desarrollo de estas actividades síncronas y asíncronas:

- El horario donde ingresan mayor cantidad de estudiantes para realizar el chat y la video-colaboración son a partir de las 21h30, especialmente de lunes a jueves como lo refleja el cuadro adjunto
- Publicar anuncios invitando con ocho días de antelación a la realización de la actividad, acompañado de otro anuncio en el cual versen contenidos específicos del tema a tratar, esto hará que el estudiante tenga argumentos necesarios frente al evento académico
- Antes de iniciar la actividad se informará la estructura e indicaciones para el normal desarrollo del foro, chat o video-colaboración, tomando en cuenta la cantidad de estudiantes

Bibliografía

Castillo,S.,Torres,J.,Polanco, L. (2009). Tutoría en la enseñanza, la universidad y la empresa (1ª.ed.).Madrid: Pearson Prentice Hall.

García Aretio, L. (2009). *¿Por qué va ganando la educación a distancia?* Madrid: UNED.

Rubio, M. (2015). Guía general de educación a distancia de la UTPL, Ecuador: Ediloja.

Las competencias socioemocionales en la formación inicial de docentes

Socio-emotional competences in the initial teacher training

Sara Esperanza Lucero Revelo

Universidad Mariana
slucero@umarina.edu.co
Pasto, Nariño, Colombia

Resumen

El objetivo de la ponencia es resaltar la importancia del desarrollo de las competencias socioemocionales en la formación inicial de docentes (Sutton y Wheel, 2003 citado por Díaz, 2014) afirman es necesaria para el propio bienestar, desde la perspectiva de la autorregulación como elemento básico para el desarrollo de dichas competencias, en la mediación socio cultural del docente, desde donde se proyecta, los procesos de enseñanza aprendizaje, en el aula y en general en las interacciones sociales.

Los antecedentes son de estudios y gestiones realizadas por los Ministerios de Educación Colombiana y España e investigaciones realizadas con docentes en formación. La justificación se plantea desde la labor del maestro y la calidad educativa y la necesidad fundamental de desarrollo de competencias socioemocionales. La descripción del problema parte desde (Maturana, 1996) reflexión de la tradición científica y epistemológica occidental, las características del paradigma lineal mecanicista, de (Morín, 1996). A partir del aporte de (Eisler, 1991, citado por Pérez 2012), Vygotsky (1979) sobre la importancia de los espacios de socialización y forma de solucionar los problemas. Se abordan conceptos de: competencia según (Tobón, 2008). Competencias socioemocionales (Díaz, 2014), (García, 2003) (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004); (Gallego y Gallego, 2004); (Gardner 2005; 2012) (Perrenoud 2004) conceptos básicos, en la formación del perfil docente.

Finalmente, se presentan resultados parciales de la investigación: influencia de la autorregulación cognitivo emocional en el desarrollo de competencias socioemocionales en la formación inicial de docentes del sur occidente colombiano, desde donde concluye y hace recomendaciones.

Palabras clave: competencias socioemocionales, formación docente, Educación.

Abstract

The aim of the paper is to highlight the importance of the development of socio-emotional competencies in the initial training of teachers, (Sutton and Wheel, 2003) cited by (Díaz, 2014) affirm that it is necessary for their own well-being, from the perspective of the self-regulation as a basic element for the development of these competences, in the socio-cultural mediation of the teacher, from where the teaching-learning processes are projected, in the classroom and in general in social interactions.

The antecedents are of studies and management carried out by the Ministries of Colombian Education and Spain and research carried out with teachers in training. The justification is raised from the work of the teacher and the educational quality and the fundamental need for development of socio-emotional skills. The description of the problem starts from (Maturana, 1996) reflection of the western scientific and epistemological tradition, the characteristics of the mechanistic linear paradigm, from (Morín, 1996). From the contribution of (Eisler, 1991, cited by Pérez 2012), Vygotsky (1979) on the importance of spaces for socialization and how to solve problems. Concepts are addressed: competence

according to (Tobón, 2008). Socio-emotional competences (Díaz, 2014), (García, 2003) (Extremera and Fernández-Berrocal, 2004); (Gallego and Gallego, 2004); (Gardner 2005; 2012) (Perrenoud 2004) basic concepts, in the formation of the teaching profile.

Finally, partial results of the research are presented: influence of emotional cognitive self-regulation in the development of socio-emotional competences in the initial teacher training of south-western Colombia, from where it concludes and makes recommendations.

Key words: socio-emotional competences, teacher training, Education.

Estudio de la identidad en jóvenes rurales: un abordaje desde la Etnografía hermenéutica y de doble reflexividad

Ponencia basada en el artículo “Etnografía hermenéutica y doble reflexividad para el estudio de la identidad en jóvenes rurales” que se encuentra en proceso de publicación en la Revista Eleuthera de la Universidad de Caldas.

Identity study in rural youth: an approach based on hermeneutic ethnography and dual reflexivity

José Eduardo Cifuentes Garzón

Doctorando en Educación y Sociedad de La Universidad de La Salle

Magister en Pedagogía de la Universidad de La Sabana

Especialista en Gerencia Educativa de la Corporación Universitaria Minuto de Dios

Licenciado en Educación Básica de La Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia

Rector de la Institución Educativa Departamental Misael Gómez de Villa Gómez Cundinamarca y

docente Universitario en la Corporación Universitaria Minuto de Dios

Correo electrónico: josecifuentes1980@gmail.com

Introducción

En esta ponencia se presentan las reflexiones metodológicas que han surgido en el marco de la tesis doctoral “Escuela y construcción de identidades en jóvenes rurales”, que se desarrolla en el doctorado en Educación y Sociedad de La Universidad de La Salle, en la línea Cultura, fe y formación en valores, desde julio del año 2014, cuyo objetivo es identificar la contribución de la escuela urbana en la construcción de la identidad del joven rural, a través del análisis etnográfico hermenéutico y de doble reflexividad de las creencias y valores de los estudiantes de educación media, a fin de caracterizarlos en su contexto para visibilizarlos y empoderarlos como sujetos sociales en el desarrollo del campo. En este sentido, se hace una aproximación a los enfoques cualitativos como oportunidades para comprender a los sujetos y sus contextos. Luego destaca la etnografía como alternativa para analizar la realidad y la identidad de los jóvenes rurales desde el estudio hermenéutico y de doble reflexividad de sus propias actuaciones e interacciones, en la medida en que los encuentros etnográficos puedan ser considerados como oportunidades para reconfigurar las identidades y empoderar a los jóvenes en la toma de decisiones, en las acciones y transformaciones que se presentan en los contextos rurales. Por último, se exponen los elementos necesarios para un estudio etnográfico riguroso.

Aproximación a los enfoques cualitativos como oportunidades para comprender a los sujetos y sus contextos

Los enfoques cualitativos son apropiados para entender, describir y algunas veces explicar fenómenos sociales analizando las experiencias de los individuos o de los grupos, sus interacciones y comunicaciones tratando de comprender cómo las personas construyen el mundo a su alrededor (Flick, 2012). En esta misma perspectiva Hernández, Fernández y Baptista (2010), destacan la finalidad del enfoque cualitativo de describir, comprender e interpretar los fenómenos sociales a partir de las percepciones y significados producidos por las interacciones y experiencias que se dan entre los participantes y los investigadores. Señalan como en este enfoque las realidades se pueden definir a través de las interpretaciones que se dan entre el investigador y las interacciones de los participantes en su contexto

y cotidianidad, intentando encontrar sentido a los fenómenos en función de los significados que las personas mismas les otorgan.

En este orden de ideas, para Yuni y Urbano (2005), los enfoques cualitativos plantean la tarea del conocimiento como una acción de comprensión y en algunos casos de transformación del mundo humano y social, por ello pretenden elaborar modelos holísticos, contextuales y sustentados en las prácticas de los actores sociales y de sus contextos para comprender los procesos sociales y los fenómenos humanos.

Por lo expuesto anteriormente, el enfoque cualitativo resulta pertinente para comprender cómo los jóvenes construyen sus identidades a partir de la interacción con el contexto escolar, permitiendo visibilizar diversas problemáticas y generar reflexividades para transformarlas, desde las mismas perspectivas e interacciones con los jóvenes rurales, a partir de del uso de un tipo de investigación que permita interpretar, reflexionar y transformar las realidades de invisibilización de estos jóvenes.

La etnografía como alternativa para analizar la realidad y la identidad de los jóvenes rurales

Para abordar el estudio de las juventudes rurales a fin de empoderarla en el desarrollo del campo, resulta apropiado optar por la etnografía, entendida por Angrosino (2012) como “el arte y la ciencia de describir a un grupo: sus instituciones, comportamientos interpersonales, producciones materiales y creencias” (p.35). De acuerdo con Martínez (2004, citado por Cifuentes y Rico, 2014), la etnografía se apoya en la convicción de que las tradiciones, roles, valores y normas del ambiente en que se vive, se van internalizando poco a poco y generan regularidades que pueden explicar la conducta individual y de grupo en forma adecuada.

Al pretender investigar la identidad en los jóvenes rurales y cómo empoderarlos en las transformaciones del campo, resulta adecuado abordar como método, la etnografía desde una perspectiva *hermenéutica y de doble reflexividad*, el cual consiste en interpretar rigurosamente, los diversos acontecimientos, hechos y actuaciones que suceden en el contexto escolar y que interfieren en la construcción de las identidades de los jóvenes rurales, desde la perspectiva de los mismos estudiantes y la del investigador.

Este enfoque metodológico es pertinente para el estudio de las identidades de los jóvenes rurales, porque permite recuperar las voces de los estudiantes, desde el interactuar con los educandos, para identificar, reflexionar y comprender sus vivencias, comportamientos, actitudes, percepciones y pensamientos de estos jóvenes, desde dentro (*visión emic*) frente al proceso de construcción de sus identidades y que junto a la reflexividad del investigador (*visión etic*), se potencian nuevas maneras de concebir el papel de los jóvenes en las transformaciones que requiere el sector rural.

Por lo tanto, se requiere conjugar las dimensiones *semántica, pragmática y sintáctica* de la metodología etnográfica reflexiva propuesta por Dietz (2011). La dimensión semántica está centrada en el actor, cuyo discurso de identidad es recopilado desde una perspectiva *emic* a partir de entrevistas etnográficas. La pragmática, se centra en la interacción, cuya praxis es estudiada desde una perspectiva *etic* a través de observaciones participantes de los *habitus* intra e interculturales y la dimensión sintáctica, centrada en las instituciones en las cuales se articulan los discursos de identidad como las prácticas de interacción y que se recogen a través de talleres y foros interculturales, desde los cuales pueden emerger divergencias ayudando a comprender los actos sociales.

Elementos necesarios para un estudio etnográfico hermenéutico y de doble reflexividad

El posible camino para el uso de la etnografía desde la perspectiva hermenéutica y de doble reflexividad, implica el trabajo riguroso a través de las fases: preparatoria, rastreo teórico, acceso al escenario, el trabajo de campo, la sistematización de la información y la publicación de los resultados. Dichos momentos no necesariamente se realizan de forma lineal, sino que varios se pueden desarrollar de forma simultánea. En la recolección de la información etnográfica, se pueden utilizar varias técnicas de naturaleza cualitativa o cuantitativa (Angrosino, 2012). En la etnografía hermenéutica y de doble

reflexividad para el estudio de las identidades de los jóvenes rurales en contextos escolares, se pueden emplear como técnicas e instrumentos: el análisis documental, la encuesta, la observación participante, los grupos de enfoque, la entrevista en profundidad y el taller investigativo.

Se propone la participación de los jóvenes de forma activa en las distintas fases de la investigación etnográfica, de tal manera que como lo afirma Guerrero (2011) podamos ver a los y las jóvenes “en sus contextos particulares como sujetos activos, agenciando posibilidades, negociando categorías sociales impuestas y transformado sus realidades” (p.216).

Otro aspecto importante en el proceso investigativo, es lo relacionado con el nivel de rigurosidad. Para ello, se puede acudir a estrategias como: Precisar el nivel de participación y el rol del investigador, identificar claramente a los informantes, sus contextos y los métodos de recolección de la información (Goetz y LeCompte, 1984). Pedir la colaboración de los sujetos informantes para confirmar la objetividad de la información registrada y utilizar diversos medios técnicos disponibles en la actualidad para conservar en vivo la realidad presenciada (Goetz y LeCompte, 1984). Aplicar los principios éticos del análisis: el consentimiento informado, el anonimato de la transcripción (asegurando la confidencialidad y la intimidad) y la fidelidad en la transcripción (Gibbs, 2012). Para asegurar la validez y la fiabilidad de los conocimientos utilizar la triangulación de datos, teorías y metodologías (Yuni y Urbano, 2005) y la utilización de un programa computacional de análisis (como Atlas.ti) que permita entender relaciones entre conceptos y categorías para generar teoría (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

Conclusiones

Existe la necesidad de centrar el interés en los estudiantes como actores de los procesos educativos e investigativos, los cuales se pueden constituir en sujetos activos del conocimiento, promoviendo de esta manera la generación de aprendizajes situados para la cualificación de la educación rural. En esta perspectiva, Guerrero y Herrera (2012), destacan la manera tradicional de concebir a los niños, niñas y jóvenes como sujetos pasivos, incapaces y faltos de criterio. Por ello, proponen una visión distinta que resalta el potencial transformador de la juventud, al emplear la investigación etnográfica para identificar las prácticas de agencia y resistencia en la cotidianidad de los jóvenes y la comprensión que tienen de sí mismos y de sus contextos en la construcción de identidades.

De acuerdo a lo anterior, el reconocimiento de la etnografía como alternativa para analizar la realidad de los jóvenes rurales desde el estudio hermenéutico y de doble reflexividad de sus propias creencias y valores, es una exigencia apremiante, en la medida en que los encuentros etnográficos puedan ser considerados como oportunidades para empoderar a los jóvenes en la toma de decisiones, en las acciones y transformaciones que se presentan en los contextos rurales.

Bibliografía

- Angrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participante en investigación cualitativa*. Madrid, España: Ediciones Morata, S.L.
- Cifuentes, J. y Rico, S. (2014). *Proyectos pedagógicos productivos y emprendimiento en la juventud rural: una mirada desde las representaciones sociales de los estudiantes de educación media*. Tesis de Maestría, Universidad de La Sabana, Colombia.
- Dietz, G. (2011). Hacia una etnografía doblemente reflexiva: una propuesta desde la antropología de la interculturalidad. *AIBR Revista de Antropología Iberoamericana*, 6(1), 9-32.
- Flick, U. (2012). ¿Qué es la investigación cualitativa? En: Gibbs, G. *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Goetz, J. P. y LeCompte, M. D. *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Ediciones Morata, S. A.

- Guerrero, A. (2011). Explorando las relaciones entre identidad y lugar construidas por niños y niñas en condición de desplazamiento en un contexto de marginalidad y violencia en Colombia. En: *Encuentros etnográficos con niñ@s y adolescentes entre tiempos y espacios compartidos*. Buenos Aires: Miño & Dávila.
- Guerrero, A. y Herrera, J. (2012). Agencias, resistencias y subjetivación en niños y niñas en contextos educativos. Resumen de la ponencia presentada en el simposio: Antropologías, etnografías, educación y procesos formativos: Desafíos de la práctica y la teoría en América Latina. Disponible en: <http://www.facso.uchile.cl/noticias/81197/educacion-y-procesos-formativos>.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2010). *Metodología de la investigación* (10ª ed.). México: McGraw-Hill.
- Yuni, J. y Urbano, C. (2005). *Mapas y herramientas para construir la escuela: investigación etnográfica e investigación-acción*. Córdoba, Argentina: Editorial Brujas.

Caracterización de problemáticas desde el análisis del PEI en Instituciones educativas en zona de frontera

Characterization of problems from the analysis of the PEI in educational institutions in the border area

Álvaro Hugo Gómez Rosero

Docente Investigador del grupo FORMA de la Facultad de Educación.
Universidad Mariana (Pasto -Nariño).
Correo electrónico institucional: agomez@umariana.edu.co

Sara Esperanza Lucero Revelo

Docente investigadora integrante del grupo de investigación INDAGAR de la Facultad de Posgrados y Relaciones Internacionales
Universidad Mariana (Pasto-Nariño).
Correo electrónico institucional: slucero@umariana.edu.co.

Resumen

La presente Investigación es producto del avance de la Investigación Interinstitucional e Interdisciplinaria denominada Programa de apoyo a comunidades Educativas de la Región Andina, zona de frontera Colombo-Ecuatoriana. La cual se desarrolló a partir de las visitas de las Instituciones Educativas: Laguna de Vaca, Camilo Torres e Instituto politécnico Francisco Miranda, en cooperación con la UNAD Y UTNE.

Lo anterior permitió contextualizar el desarrollo de sus procesos educativos a través de un enfoque mixto de Investigación con una Metodología de Investigación Acción fundamentada, a partir de diálogo de saberes desde el factor educativo para hacer un auto reconocimiento de las necesidades y problemáticas en cada I.E. pretendiendo transformar su realidad e interviniendo de forma reflexiva y actuante de manera participativa.

Igualmente, el previo análisis de la documentación disponible en la Institución a partir del de la lectura crítica de la fundamentación pedagógica, evidenciada en la Gestión Académica y el componente pedagógico del Proyecto Educativo Institucional (PEI), contrastando de esta manera la coherencia entre el modelo pedagógico, la gestión curricular, el uso de recursos didácticos y la manera de evaluar los aprendizajes en los escenarios de participación docente para la autoevaluación institucional.

Finalmente, de estos elementos se enfatizó en el Horizonte Institucional, los recursos administrativos de las I.E. y la proyección de éstas a la sociedad, teniendo en cuenta las políticas de Frontera para articular procesos de integración desde el Emprendimiento, Salud y Participación a través de los programas transversales orientados desde el Ministerio de Educación Nacional contextualizados a las necesidades de su entorno.

Palabras Clave: Proyecto educativo, participación, gestión, autoevaluación.

Abstract

This research is the result of the advancement of Inter-institutional and Interdisciplinary Research called the Support Program for Educational Communities of the Andean Region, the Colombo-Ecuadorian border area. Which was developed from the visits of the Educational Institutions: Laguna de Vaca, Camilo Torres and Francisco Miranda Polytechnic Institute, in cooperation with the UNAD and UTNE.

This allowed to contextualize the development of their educational processes through a mixed approach of Research with a Research Methodology Action based on dialogue of knowledge from the educational factor to make a self-recognition of the needs and problems in each I.E. trying to transform their reality and intervening in a reflective and acting way of participatory maneara.

Also, the previous analysis of the documentation available in the Institution from the critical reading of the pedagogical foundation, evidenced in the Academic Management and the pedagogical component of the Institutional Educational Project (PEI), thus contrasting the coherence between the model pedagogical, curricular management, the use of didactic resources and the way of evaluating learning in the scenarios of teacher participation for institutional self-evaluation.

Finally, of these elements the administrative resources of the I.E. were emphasized in the Institutional Horizon. and the projection of these to society, taking into account the policies of Frontera to articulate integration processes from Entrepreneurship, Health and Participation through transversal programs oriented from the Ministry of National Education contextualized to the needs of their environment.

Key words: Educational project, participation, management, self-evaluation.

Desarrollo de las habilidades del pensamiento: una reflexión desde y para las prácticas educativas en la primera infancia

Development of thinking skills: a reflection from and for educational practices in early childhood

Sonia Mireya Galeano Bolaños

Docente I.U CESMAG
San Juan de Pasto, Nariño, Colombia
smgaleano@iucsmag.edu.co

Resumen

La educación en América Latina ha trabajado desconociendo las dimensiones del funcionamiento del cerebro, planificando prácticas educativas en las que sólo se recurre a recuperar información insustancial de datos, fechas y nombres, que no implican una tarea importante de interpretación, argumentación, proposición y transferencia del conocimiento, ni mucho menos favorecen procesos cognitivos de gran significancia para resolver problemas del contexto. Aquello, hace parte de la propuesta educativa que rige hoy en las instituciones educativas, como muestra de ello, está el bajo desempeño en las pruebas internacionales que evalúan competencias para pensar, transferir los saberes, interpretar y leer críticamente. Dichas competencias no las han logrado desarrollar nuestros estudiantes, ya que el sistema educativo todavía sigue dedicado a transmitir información impertinente, según lo expresa De Zubiría (2014) Fundador y Director del Instituto Alberto Merani, quien señala que a los estudiantes no se les ha enseñado a pensar, interpretar y resolver problemas.

El cerebro humano está dotado de un excelente potencial para inventar, analizar, interpretar y transferir la información, gracias a su flexibilidad, plasticidad y adaptabilidad. Sin embargo, la educación tradicionalista sigue siendo una pauta de direccionamiento de los procesos de enseñanza, a pesar de las realidades que hoy exigen una puesta en marcha de prácticas educativas más conscientes del saber trascendente que se debe impulsar en el aula de clases, y de reconocer al ser humano desde su potencial diverso, lo que implica comprender el rol de la escuela como un contexto determinante en la adquisición de habilidades propias del pensamiento, que pueda desafiar a sus propias estructuras cognitivas, en un llamado a aprender desde las sinergias implícitas en la movilidad cerebral.

La educación como parte esencial de la equidad, del desarrollo humano y de la construcción de la paz, es hoy un interés de primer orden. En este sentido, nuestra región, el país y cada uno de nosotros tenemos una oportunidad histórica de participar en la definición del futuro de la educación, en el marco de los avances y los desafíos que impone una sociedad como la nuestra. De este modo, en el reconocimiento de la diversidad, se hace necesario contemplar los comportamientos particulares, las necesidades individuales, los intereses propios que subyacen al proyecto de vida de cada ser humano, que no deben ser determinados como barreras en los procesos de formación, sino reconocidos como una oportunidad de replantear las actuaciones pedagógicas en aras de la inclusión y la convivencia en términos de paz e igualdad de derechos.

Precisamente, como característica connatural de cada individuo, esta perspectiva de diversidad está expuesta a un notable cumulo de apreciaciones, que deberán tenerse en cuenta en el momento de la planificación e implementación de prácticas educativas pertinentes, debiendo ser estas, una expresión incluyente de toda pretensión formativa en el contexto educativo. Así, será posible una sociedad, una comunidad, una escuela y una familia que renueven las representaciones de ser humano desde una visión holística, la cual comprenda el sentido de humanidad y diversidad en un llamado a la equidad,

tolerancia y respeto por las diferencias particulares. De esta manera Cárdenas (2013), infiere que, la diversidad, como un estado del ser humano, en donde existen tejidos de trascendencia hacia el reconocimiento de sus características que hacen de éste un sujeto único, creador de vastas interpretaciones para darse a conocer y valorar entre los demás, y en ese sentido la diversidad promueve formas de interpretación humana, que se hacen evidentes en el aula escolar y es preciso que se identifiquen para poder entender que se posee distintas formas de saber ser que hacen parte por supuesto de la diversidad humana. Así lo afirma Hernández (2010):

Esta diversidad es la que se observa en el campo educativo, y así descubrimos en la escuela variables como el sexo, edad, clase social, raza, dotación, etnia, religión, cultura, etc. La aceptación de estas variables para la integración de todos en la escuela es fundamental si se tiene en cuenta esta “diversidad humana”, la cual considera que la realidad la constituyen infinidad de grupos y sistemas que poseen características diversas y se diferencian sustancialmente unos de otros. (p.3)

El reto de la educación hoy en día es grande, mirarla y desmitificarla, convertirla en una nueva alternativa donde la diversidad siempre esté presente como parte fundamental para crear sujetos autónomos, libres y creadores de nuevas formas de estar en los contextos de participación.

Palabras clave: Habilidades de pensamiento, diversidad, prácticas educativas.

Abstract

Education in Latin America has worked by ignoring the dimensions of the functioning of the brain, planning educational practices that only resort to retrieving insubstantial data, dates and names, which do not imply an important task of interpretation, argumentation, proposition and transfer of information. Knowledge, much less favor cognitive processes of great significance to solve problems of context. That, is part of the educational proposal that governs today in educational institutions, as an example of this, is the low performance in international tests that assess skills to think, transfer knowledge, interpret and read critically. These skills have not been developed by our students, since the educational system is still dedicated to transmitting irrelevant information, as expressed by De Zubiría (2014) Founder and Director of the Alberto Merani Institute, who points out that students have not been taught to think, interpret and solve problems.

The human brain is endowed with an excellent potential to invent, analyze, interpret and transfer information, thanks to its flexibility, plasticity and adaptability. However, traditionalist education continues to be a guideline in the direction of teaching processes, despite the realities that today demand the implementation of educational practices that are more aware of the transcendent knowledge that should be promoted in the classroom. recognize the human being from its diverse potential, which implies understanding the role of the school as a determining context in the acquisition of skills of thought, that can challenge their own cognitive structures, in a call to learn from the synergies implicit in brain mobility.

Education as an essential part of equity, human development and the construction of peace, is today a major interest. In this sense, our region, the country and each of us have a historic opportunity to participate in defining the future of education, within the framework of the advances and challenges imposed by a society like ours. In this way, in the recognition of diversity, it is necessary to contemplate the particular behaviors, the individual needs, the own interests that underlie the life project of each human being, which should not be determined as barriers in the formation processes, but recognized as an opportunity to rethink pedagogical actions for the sake of inclusion and coexistence in terms of peace and equality of rights.

Precisely, as a connatural characteristic of each individual, this perspective of diversity is exposed to a remarkable number of appreciations, which should be taken into account at the time of planning and implementation of relevant educational practices, which should be an inclusive expression of all pre-tensions. formative in the educational context. Thus, it will be possible a society, a community, a school and a family to renew the representations of a human being from a holistic vision, which understands the sense of humanity and diversity in a call to equity, tolerance and respect for particular differences. In this way Cárdenas (2013), infers that, diversity, as a state of the human being, where there are tissues

of transcendence towards the recognition of its characteristics that make it a unique subject, creator of vast interpretations to be known and value among others, and in that sense diversity promotes forms of human interpretation, which are evident in the classroom and must be identified to understand that you have different ways of knowing to be part of course of diversity human So says Hernández (2010):

This diversity is what is observed in the educational field, and thus we discover in the school variables such as sex, age, social class, race, endowment, ethnicity, religion, culture, etc. The acceptance of these variables for the integration of everyone in the school is fundamental if we take into account this “human diversity”, which considers that reality is made up of an infinity of groups and systems that have different characteristics and are substantially different from each other . (p.3)

The challenge of education today is great, to look at it and demystify it, to turn it into a new alternative where diversity is always present as a fundamental part to create autonomous, free subjects and creators of new ways of being in the contexts of participation.

Key words: Thinking skills, diversity, educational practices.

Bibliografía

Cárdenas, C. (22 de marzo 2013). Seminario educación para la diversidad. Maestría en educación desde la diversidad. Universidad de Manizales.

Hernández, E. (2010). La diversidad social y cultural como fuente de enriquecimiento y desarrollo: aspectos conceptuales. Recuperado el 23 de julio de 2013, de dialnet.unirioja.es/servlet/extaut?codigo=524980

Zuburia, J. (2014). Por qué Colombia ocupa el último lugar en las pruebas PISA. Recuperado el 13 de abril de 2014, de <http://www.semana.com/educacion/articulo/por-que-colombia-ocupa-el-ultimo-lugar-en-las-pruebas-pisa/382486-3>.



Reflexionando la Educación

**Memorias de los Encuentros Nacionales e
Internacionales en Pedagogía Investigación y Cultura**



Praxis agógicas de la paz desde el hecho religioso

Agatic practices of peace from the religious fact

Eyner Fabián Chamorro Guerrero

Diego Alexander Rodríguez

Jessica Andrea Bejarano

Docente Universidad Mariana
San Juan de Pasto, Nariño, Colombia

“No hay camino para la paz, la paz es el camino”
Gandhi

Resumen

La presente ponencia se deriva de la investigación interinstitucional e internacional, denominada “Educación Religiosa Escolar: Violencia y Paz”, finalizada en diciembre de 2016, llevada a cabo con la Red Fundación Internacional de Universidades Católicas (FIUC) y el Observatorio de la Diversidad Religiosa y de las Culturas en América Latina y el Caribe (ODREC). La ponencia ilustra sobre las praxis agógicas de la paz desde el hecho religioso como dimensión educable en el niño (paidagogía); escolar básica (pedagogía); adolescente (hebegogía), adulto (andragogía) y anciano (gerontología). Parte de los fundamentos teóricos y el trabajo de campo de entrevista, grupo focal y encuesta en línea aplicados a estudiantes de tres colegios privados y tres públicos y de la universidad Mariana de la ciudad de Pasto. Se propone dar respuesta a la pregunta investigativa: ¿cómo contribuir en una cultura de paz desde la formación integral de manera agógica de la dimensión religiosa del ser humano?, por lo tanto, se enfatiza en el hecho religioso como valor humano y humanístico, dentro de una cultura que busca como derecho fundamental la cultura de paz.

La tesis que se sustenta desde la praxis pedagógica humanística tiene que ver con las maneras, formar y mediaciones metodológicas para saber llegar y contribuir en la formación integral del ser humano de la dimensión religiosa de manera agógica ser humano es esencial para contribuir en la construcción de una cultura de paz.

Palabras clave: Praxis agógicas, Violencia y Paz, Educación Religiosa Escolar, Hecho Religioso.

Abstract

The present paper is derived from interinstitutional and international research. Called “School Religious Education: Violence and Peace”, completed in December 2016, with the International Catholic University Foundation Network (FIUC) and the Observatory of Religious Diversity and Cultures in Latin America and the Caribbean (ODREC). The paper illustrates the praxis of peace from the religious fact as educable dimension in the child (paidagogy); Basic schooling (pedagogy); Adolescent (hebegogía), adult (andragogy) and elder (gerontology). Part of the theoretical foundations and field work of interview, focus group and online survey applied to students of three private and three public schools and the Mariana University of the city of Pasto. It is proposed to answer the research question: how to contribute in a culture of peace from the integral formation of the religious dimension of the human being?, Therefore, it is emphasized in the religious fact as a human and humanistic value, within Of a culture that seeks as a fundamental right the culture of peace.

The thesis that is based on the humanistic pedagogical praxis has to do with the ways, form and methodological mediations to know how to reach and contribute in the integral formation of the human

being of the religious dimension in an agogical way human being is essential to contribute in the construction of A culture of peace.

Key words: Agogicas Praxis; Violence and Peace; Religious School Education; Religious Fact.

Introducción

El hecho religioso en el hombre es una dimensión esencial educable y un derecho constitutivo de orden personal, social y cultural. Su aporte al sentido de lo humano se construye desde el seno doméstico y se exterioriza en las vivencias colectivas propias de las culturas, aportando así al sentido de las expresiones, rituales y celebraciones de vida. También se puede constituir en un factor de conflicto por las resistencias e intolerancias, ante la diversidad religiosa. En Colombia la Educación Religiosa Escolar forma parte del sistema educativo como área que aporta a la formación íntegra del ser humano, de igual manera en la formación universitaria a través de cursos afines al hecho religioso, que buscan aportar a la formación integral del ser humano, inmersos en el ámbito pluralista cultural, social y profesional.

De esta manera, la ponencia denominada “Praxis agógicas de la paz desde el hecho religioso” es resultado de la investigación interinstitucional e internacional, denominada “Educación Religiosa Escolar: Violencia y Paz”, finalizada en diciembre de 2016, llevada a cabo con la Red Fundación Internacional de Universidades Católicas (FIUC) y el Observatorio de la Diversidad Religiosa y de las Culturas en América Latina y el Caribe (ODREC). Se ilustra sobre las praxis agógicas de la paz desde el hecho religioso como dimensión educable en el niño (paidagogía); escolar básica (pedagogía); adolescente (hebegogía), adulto (andragogía) y anciano (gerontología). Parte de los fundamentos teóricos y el trabajo de campo de entrevista, grupo focal y encuesta en línea aplicados en tres colegios privados y tres públicos y en la universidad Mariana de la ciudad de Pasto. Se propone dar respuesta a la pregunta investigativa: ¿cómo contribuir en una cultura de paz desde la formación integral de manera agógica de la dimensión religiosa del ser humano?, por lo tanto, se enfatiza en el hecho religioso como valor humano y humanístico, dentro de una cultura que busca como derecho fundamental la cultura de paz.

La tesis que se sustenta, hace referencia a la praxis pedagógica humanística, respecto a las maneras, formar y mediaciones metodológicas para saber llegar y contribuir en la formación integral del ser humano respecto al hecho religioso como dimensión educable, de manera agógica en las diferentes etapas de la vida, esencial para contribuir en la construcción de una cultura de paz. A partir de los fundamentos teóricos y el trabajo de campo entrevista, grupo focal y encuesta en línea realizado en seis colegios, tres privados y tres públicos, y una universidad de la ciudad de Pasto, se desarrolla la pregunta investigativa: ¿cómo el hecho religioso es factor de violencia o paz en Colombia?, enfatiza en el hecho religioso como valor humano y humanístico, dentro de una cultura que busca como derecho fundamental la cultura de paz.

El propósito de la ponencia, ante todo busca iluminar de manera crítica y constructiva sobre el hecho religioso como dimensión educable y permanente en las diferentes etapas de la vida del ser humano, que es necesario considerar por su incidencia en el aspecto social y cultural, más aún, cuando se puede convertir en un detonante de conflicto, violencia y exclusión, en una cultura tradicionalista, como la sociedad pastusa, arraigada por sus tradiciones religiosas cristianas católicas, que se resiste a la pluralidad y presencia de creencias religiosas alternativas, derivándose en expresiones y actitudes excluyentes pluriculturales. Al respecto, se instaura un llamado al diálogo interreligioso y ecuménico que, según Hans Kün, en una cultura globalizada “es imposible lograr una paz en el mundo si antes no se consigue una paz entre las distintas religiones”.

Se hace alusión sobre manera a los aportes de Ernesto Yturalde (2016), quien expresa que la heutagogía permite un enfoque a la capacidad de los individuos de aprender a aprender desde la investigación para el saber y la puesta en marcha desde la praxis en el hacer, tanto en entornos formales e informales, derivándose en últimas, en la antropogía de la dimensión religiosa como una constante educable del ser humano. Educar en la paz es un propósito fundamental de las culturas civilizadas frente a los comportamientos insensatos, sin razón, de violencia y conflicto que se suscitan en el ser humano, es una búsqueda del equilibrio personal, social y cultural que los seres humanos anhelan para el estar en el mundo de manera armónica.

Es este, pues, uno de los propósitos esenciales que la educación religiosa se propone en la sociedad colombiana, como en muchos otros países, que va más allá de forjar comportamientos doctrinales adeptos, o la pasividad frente a la indiferencia o exclusión por factores culturales diversos, sociales y religiosos. Por lo tanto, analizando el problema que se aborda, se fundamenta desde las diversas agogías de la educación religiosa como factor coadyuvante para la construcción de una cultura de paz, en el escenario y laboratorio de las dialécticas del posconflicto, instaurado en los acuerdos de paz entre el Gobierno Colombiano y las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia en el año 2016.

Metodología

Para responder a este propósito el trabajo de la investigación se llevó a cabo en tres fases: en la primera se hizo un amplio estudio del estado del arte sobre la realidad que vive la Educación Religiosa Escolar a nivel regional en co-relación con las categorías de Diversidad Religiosa y Educación para la Paz. En la segunda fase se elaboró unas propuestas reflexivas sobre los conceptos de violencia y de paz, aplicados a la diversidad religiosa y la educación religiosa escolar, a partir de la información que se obtuvo de algunas herramientas de recolección de información. Finalmente, en la tercera fase, se pretende el diseño de una propuesta curricular para algunos programas universitarios de pregrado, lo mismo que para los procesos formativos en la educación formal básica y media de colegios oficiales y privados. En las tres fases antes mencionadas, todo el esfuerzo investigativo se realizó teniendo en cuenta las siguientes características metodológicas.

La investigación Educación y Religión: Violencia y Paz, se desarrolló dentro de la línea de Sujeto, Contexto y Cultura y desde el área temática de Cultura de Paz por parte de las facultades de Humanidades y Ciencias Sociales y Postgrados y Relaciones Internacionales. Dada la naturaleza del problema, la investigación se enmarcó en el paradigma mixto en la medida que permite recolectar y analizar información cuantitativa y cualitativa, a partir de la combinación de métodos, enfoques y técnicas de investigación para tener una visión integral del problema estudiado, profundizarlo y comprenderlo.

El enfoque investigativo es de naturaleza hermenéutica en la medida que busca comprender el fenómeno a partir de la estrategia concurrente de triangulación, la cual, como lo señala Pereira (2011), busca en el mismo estudio confirmar, correlacionar o corroborar datos cuantitativos y cualitativos simultáneamente. Para dicho propósito la investigación se trabajó a partir del método analítico – comparado, como nivel de aproximación al conocimiento científico, al buscar establecer una reflexión lógica entre la educación religiosa, la diversidad religiosa y la formación para la paz. se proyectó desde el paradigma mixto (cuantitativo y cualitativo), analítico – comparado, como nivel de aproximación al conocimiento científico, para buscar establecer una reflexión lógica entre la educación religiosa, la diversidad religiosa y la formación para la paz. El método analítico multivariable llevó al desarrollo de tres categorías: Educación religiosa, Diversidad religiosa y Violencia y paz. Respecto al enfoque, fue de perspectiva temporal, enmarcado en el diseño transeccional, que consiste en la aplicación de los instrumentos simultáneos en las diferentes lugares donde se replicó la investigación, tanto en España como en Colombia.

En relación a los instrumentos para el trabajo de campo se implementó la Encuesta Virtual difundida y aplicada de manera aleatoria en los seis colegios y universidad, de acuerdo a la muestra representativa de estudiantes de grado 10 y 11, y estudiantes de Humanismo Cristiano; así mismo, la Entrevista estructurada a docentes de ERE y el Grupo focal se aplicó a Docentes universitarios. Se buscó contar con insumo recurrente para el análisis y planteamiento de propuestas curriculares a nivel medio y superior sobre educación religiosa.

De esta manera, se dio respuesta al propósito general de la investigación en cuestión, sobre el análisis de quienes asumen la educación religiosa en centros escolares y universidades, en un ambiente generalizado de diversidad cultural y religiosa, inciden directamente en la formación de actitudes de violencia o de paz en niños, niñas y adolescentes. Para esto se requirió de un acercamiento a sus principales características: edad, sexo, carácter del colegio o escuela, estudios universitarios, nivel educativo, carrera y semestre en el que se encuentran cursando por lo cual se realizó una encuesta virtual a estudiantes de décimo y once pertenecientes a tres colegios privados y tres públicos y a estudiantes que cursan actualmente el espacio académico Humanismo cristiano de la Universidad Mariana. Así mismo sobre sus percepciones, posturas, conocimiento, vivencia, pertinencia, problemas y aportes del hecho religioso en la vida personal, social e institucional.

De acuerdo con Bernal (2010), el método analítico es necesario entenderlo como aquel que busca descomponer el problema de investigación con el fin de realizar un estudio descriptivo de cada una de sus partes. Lo anterior permitió un nivel de acercamiento al conocimiento científico, desde una perspectiva multivariable dado que busca, en primer lugar, describir las diferentes manifestaciones de la Educación Religiosa Escolar, la Diversidad Religiosa y la Cultura de Paz, a partir de las recurrencias en las preguntas estadísticas, así como especificar otras características del problema en mención. Desde esta perspectiva, el primer nivel es de análisis descriptivo – interpretativo, en tanto que se caracterizó las variables antes mencionadas suscitadas en las instituciones educativas investigadas.

En relación al propósito de la ponencia, como derivado de la investigación macro, sobre las praxis agógicas de la paz desde la perspectiva religiosa, se parte de la descripción del problema contemplado en la investigación macro, los hallazgos en los sujetos informantes y el planteamiento de estrategias agógicas de la educación religiosa en las diferentes etapas de la vida.

Resultados

El aula de clase es el escenario de encuentro y referencia para contemplar el problema, este aspecto se ocupa de la revisión teórica de los conceptos de violencia y paz, aplicados al ámbito formativo en educación religiosa en colegios y universidades. Recoge opiniones y aportes desde los puntos de vista personal y profesional de seis docentes entrevistados en el año 2015B, de los colegios involucrados en esta investigación; de igual manera los aportes del grupo focal conformado por ocho docentes de humanismo Cristiano de la Universidad Mariana, en relación a los enfoques que se dan en la clase, las temáticas y problemáticas que se asumen de manera dialogante y crítica, respecto a la formación humana y humanística cristiana; y finalmente la información sistematizada sobre las opiniones y posturas recogidas en la encuesta en línea gestionada por el Observatorio de la Diversidad Religiosa y de las Culturas en América Latina y el Caribe (ODREC), aplicada en el año 2015B, a 966 estudiantes, tanto de los colegios públicos y privados, involucrados en esta investigación como a estudiantes de 13 programas de pregrado de la Universidad Mariana que cursaron Humanismo Cristiano.

Con respecto a los docentes de las instituciones de educación media entrevistados, manifiestan que por lo general la clase se orienta en relación con el contexto de violencia y paz que vive el país. Los contenidos se enfocan desde los valores, no sólo desde las creencias religiosas y de acuerdo a los estándares curriculares de la Conferencia Episcopal Colombiana. También la ERE busca desarrollar el pensamiento reflexivo, analítico y crítico. El propósito es buscar la orientación religiosa y humana, el fomento del crecimiento personal, familiar y social de los estudiantes. En este sentido, la clase de ERE aporta en la vida de los estudiantes, atiende y responde a sus necesidades religiosas, puesto que al abordar la problemática que viven hay empeño en aportar para salir adelante, pese a los problemas del contexto colombiano, como la violencia intrafamiliar y sus repercusiones sociales.

Expresan que la orientación de la ERE se hace bajo el principio de respeto recíproco hacia las otras tendencias religiosas e ideologías, el ecumenismo y el diálogo interreligioso no es un contenido explícito, sino que se encuentra dentro del currículo oculto a través del respeto hacia la diferencia, puesto que la práctica del amor y la creencia en Dios, es un aspecto en común en toda creencia religiosa. En la ERE se ha avanzado en la formación ecuménica de manera práctica, en este sentido, el respeto de pensamiento y creencias religiosas fomenta la participación significativa de los estudiantes. Por lo tanto hay comprensión, considerando que las tendencias religiosas, ideologías y creencias, son fruto de la formación familiar, por lo que el respeto por la diferencia y la participación abierta de los estudiantes, son criterios que dirigen la ERE. De igual manera, la inclusión es parte esencial para promover el respeto por el otro que piensa distinto o tiene otra deidad. Hay conciencia que la violencia es el mal físico y mental que se hace a los otros, que son acciones que destruyen al hombre y no permiten el ser con el otro. Estas situaciones pueden desatar hechos en los jóvenes de drogadicción y alcoholismo.

Por otro lado, la corrupción en Colombia es una forma de violencia que hace mucho daño, por las injusticias sociales que genera. Así mismo, el bullying, la intolerancia, la agresión física y mental, el egoísmo, la indiferencia, son expresiones que encienden la violencia. Expresan que una de las maneras de construir cultura de paz es a través del diálogo, el respeto y el trabajo en equipo, para solucionar los conflictos de violencia. Sostienen que la formación en valores es un camino para la prevención. Hay

plena convicción de que la educación aporta a la solución de los conflictos, porque genera acuerdos y mejoras, sin caer en la violencia, haciendo uso de la razón, para consolidar la paz.

En relación al grupo focal sobre las concepciones sobre la paz, los docentes de educación superior, consideran que es la expresión de los valores humanos inmersos en cada persona, es una forma de vida, el equilibrio y la armonía que vive un ser humano en todas sus dimensiones. Es un derecho humano fundamental, que no es solo un estado de tranquilidad o de pacificidad, es una actitud que tiene que ver con lo que se hace y se decide hacer frente a las dificultades. Por lo tanto, no solo implica un estado armónico, es un encuentro para descubrir la novedad en aquello que sucede, es la práctica de los valores que necesitamos con nosotros mismos y con los demás, para hacer frente a la solución de conflictos y búsqueda de la paz.

Consideran que la Cátedra de la Paz, como ley no es suficiente para asumir esta tarea formativa, pues se requiere el compromiso de cada persona. En el currículo y en las áreas se debe inculcar este valor, la práctica de los valores, más allá de un conocimiento teórico. Por otro lado, si se la asume como área obligatoria, debe velar por la formación teórica y práctica; al respecto, el estado con las acciones contradictorias violentas de las fuerzas del país contra los ciudadanos, no contribuye a la cultura paz, de igual forma la corrupción de la clase dirigente, pone en contradicción la formación ciudadana y en valores que reciben los estudiantes en el colegio. Plantean que es necesario hablar de un ambiente de paz, el cual debe ser por convicción propia, puesto que constitucionalmente ya se está trabajando en las instituciones, y si se proyecta en las familias, será mucho mejor. Hay convicción que la formación en valores y el papel que juega la familia en la sociedad, son la base para la promoción de la paz.

Los estudiantes encuestados de educación media y superior, en su gran mayoría han tenido formación cristiana inicialmente desde el ámbito doméstico social, y continuada en las instituciones educativas, tanto privadas como públicas, las cuales propenden, por lo general, por la promoción de los valores humanos cristianos-católicos, aspecto que hace exaltar la peculiaridad de la cultura pastusa, predominantemente tradicional religiosa-católica, fruto del proceso histórico de colonización y cristianización.

Los templos que engalanan la ciudad están cargados de historia y constituyen la más auténtica expresión del arte regional, razón por la cual se le da a Pasto el calificativo de “Ciudad Teológica”, así tenemos: La Catedral, San Juan Bautista, La Panadería, La Merced, San Felipe, Santiago, Cristo Rey, Fátima, San Andrés, San Agustín, Nuestra Señora del Carmen, Maridiaz, La Sagrada Familia, Santo Sepulcro, Niño Jesús de Praga, San José Obrero, Nuestra Señora de Lourdes, La Concepción y Visitandinas. Camacho (2012 pag. 2).

Por otro lado, hay divergencias en las maneras de aceptar la confesionalidad diferente a la religión católica, desde los púlpitos todavía se proclama la preocupación de la pérdida de adeptos e incluso el estado de pecado de quienes cambian de religión; sin embargo se ha venido avanzando en un cambio de cultura, de apertura, tolerancia, inclusión y el respeto, fruto del proceso de secularización de un estado laical. Sin embargo, en las instituciones educativas se manifiestan actitudes aisladas de comportamientos pasivos e indiferentes frente a las expresiones y comportamientos religiosos alternativos. Por otro lado, Villamarín (2012) afirma que en pleno siglo XXI, los nariñenses tienen marcada en su cultura el carácter tradicional conservador, por lo que no considera que puede aportar al desarrollo de la ciudad, y por ello el estado laical “es necesario que se acerque a ella en lo tocante al desarrollo y financiación de sus programas educativos, sociales, económicos y de cooperación, especialmente los relacionados con los procesos de paz, la libertad de los secuestrados y el intercambio humanitario.

Se puede considerar entonces, que el entorno cultural, las instituciones y sus programas educativos de acuerdo a las normas constitucionales y las directrices del MEN, aportan a la labor de la ERE enfocada en valores, bajo los principios de libertad de culto y el respeto a la confesionalidad diferente; sin embargo hace falta avanzar en la atención de quienes no son de la religión católica y se deben condicionar al aprendizaje de la mayoría. Por otro lado, las instituciones privadas con orientación cristiana desde su naturaleza confesional propenden por los valores cristianos según las directrices de la Conferencia Episcopal Colombiana, y de igual manera, deben avanzar en la propuesta formativa y la atención de la ERE de los que profesan confesionalidad diferente. En este sentido, la labor de los docentes con perfil de formación profesional y experiencia cristiana, requiere afianzar la formación en la diversidad religio-

sa, para no caer en situaciones de exclusión, violencia, intolerancia o indiferencia frente a la pluralidad religiosa.

Se puede afirmar que por la formación de docente, los programas educativos de las instituciones y la cultura eminentemente tradicional cristiana que se vive en la ciudad, el aspecto religioso no es un factor detonante de violencia, más bien aporta a la cultura de la paz y el respeto a la diversidad, propósito que se evidencia en la labor educativa que desarrollan los docentes en la ERE; los escenarios educativos promotores de la ciencia, la vida y la cultura, frente al panorama de violencia que se ha venido suscitando, frente a la sociedad son “territorios de paz”.

Y relativo a las posturas e las estudiantes en la encuesta en línea con respecto a los dilemas de violencia y paz, en varias circunstancias de índole religioso, se puede precisar que las generaciones jóvenes actuales están al tanto de los hechos, muchos han sido víctimas o victimarios frente al panorama de violencia, conflictos y guerras de diferente índole acontecidos a nivel local, nacional e internacional. Más concretamente Colombia por el conflicto armado ha vivido más de cincuenta años, sembrando semillas de odio, terror y muerte, así mismo los hechos de inseguridad, conflictos personales, familiares, la drogadicción, el alcoholismo, la prostitución, la pobreza, entre otros factores, generados por una cultura modernista globalizante del consumismo, el confort e injusticia y desigualdad social, lleva al 58,3% de los estudiantes encuestados, considerar que la violencia hace parte de la entidad del ser humano. Así mismo, ante tantas manifestaciones problemáticas, el 87% considera que nuestro país o sociedad vive en “estado de violencia”, situación que lleva a corroborar con la consideración del 70,6% que es parte de la identidad del país o es una característica de la sociedad colombiana. Lo anterior, ratifica con la consideración de 83,5% de los encuestados que el país o sociedad colombiana, de alguna manera, está en “situación de guerra”. Entre los argumentos y concepciones que sustentan estas posturas, el 44,6% la definen como la ausencia de paz; el 29,2% es una forma de acción y reacción u omisión que causa daño a terceros.

Sin embargo, desde el ámbito educativo urge la necesidad de implementar una labor ardua sobre la cultura de paz, y se requiere ver el problema desde las principales causas generadoras de violencia. Al respecto el 36% de estudiantes consideran en primer lugar las causas son de índole político, luego el 32,3% de índole socio-económico y en menor proporción por problemas personales, familiares y culturales. Además, entre los aspectos detonantes de los conflictos que consideran están la ignorancia, la ambición, la diferencia de pensamiento ideológico, situación social, económica y política, la corrupción, la drogadicción, las clases sociales, los grupos armados ilegales, el capitalismo, el socialismo, la intolerancia, el narcotráfico, la falta de valores en la familia, entre otros. Así mismo, el aspecto que más daño hace a país e primer lugar el 60,8% ubican al terrorismo generado por los grupos armados ilegales, luego mencionan la violencia intrafamiliar, la que se da en la calle, la que generan los grupos armados oficiales, la violencia escolar; y en último lugar, en mínima consideración, la violencia de tipo religioso.

En general, frente a los hechos de violencia tocados de una u otra manera, se percibe un ideal fundamental del 70,4% de optimismo, que la paz es un proyecto que se puede lograr si se asume como tal. Sin embargo frente a estos aspectos para trabajar por la paz, es necesario considerar las posiciones escépticas de un 23%, pues el panorama es opaco y se desestima cualquier iniciativa que lleve a la consolidación de una cultura de paz en el territorio colombiano.

Referente a las percepciones del aspecto religioso de los jóvenes, la tendencia religiosa en el medio donde viven, 69,3% consideran que en la ciudad de Pasto prevalece la religión católica, y de otra índole, en menor cantidad. Esto hace entrever que el ámbito cultural religioso por la historia, prácticas y costumbres y sistema educativo, es eminentemente religioso católico, con menor expresión o presencia de las otras.

A la cuestión, de cómo los jóvenes viven el hecho religioso, 60,6% afirman que lo hacen a su modo, según las circunstancias, sin un referente institucional; mientras que el 39,4%, confirman que de acuerdo a las tradiciones religiosas a la que pertenecen.

Con respecto a las motivaciones que tienen los jóvenes para asistir y participar de las actividades religiosas, cabe resaltar que por las tradiciones culturales sociales y religiosas del contexto, un motivo esencial es el aspecto de la relación familiar, así mismo la vinculación que establecen con Dios y las necesidades espirituales. Estos datos son valiosos para incentivar una formación religiosa significativa como referente de vida, que nutra de sentido la existencia y prevalezca ante los sinsentidos de lo humano. En la Figura 1 se puede apreciar las motivaciones para participar en actividades religiosas.

Es interesante conocer, comprender y plantear ideas que lleven a los jóvenes participar más en las actividades religiosas, puesto que son maneras auténticas de vivir la dimensión religiosa trascendente. En este sentido, prevalece en gran medida la oración personal en la casa a su modo, así como la participación activa en las celebraciones eucarísticas. Es necesario revisar y avivar los demás aspectos entre otros, considerando que hacen parte de la vida cotidiana de los jóvenes.

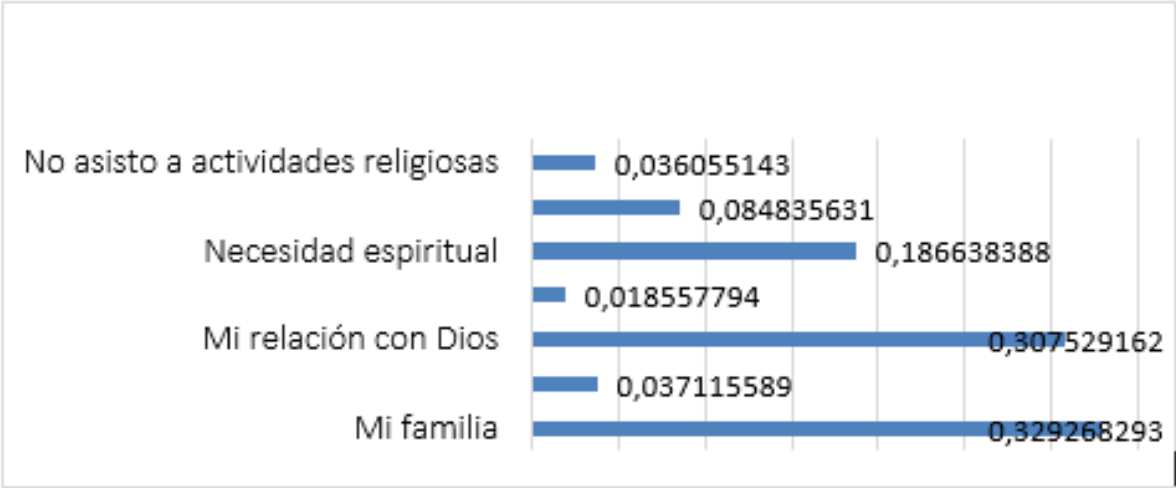


Figura 1. Motivación para participar en actividades religiosas.

A la pregunta ¿qué tan respetuosa es la gente de mi país frente al tema de la diversidad religiosa o espiritual?, los jóvenes de educación media y superior, plantan su opinión, considerando que en este aspecto prevalece la posición poco respetuosa, haciendo inferir que las expresiones religiosas no se pueden exteriorizar con plena libertad, genera un ambiente relativo para ponerse en evidencia en este aspecto, o se evitan, o se mantiene un perfil bajo, o pasivo sobre las manifestaciones libres de las convicciones o adeptaciones religiosas que se viven, aceptando solo la imperante culturalmente, sin que perturbe el bien personal del otro. Este hecho sin embargo, no es aún un detonante de violencia por fanatismos religiosos, cabe indicar también, avanzar en la formación y capacitación para la vivencia de la pluralidad religiosa en el ámbito social.



Figura 2. Actividades religiosas de los jóvenes.
Fuente: Producto propio de esta investigación.

Finalmente, a la pregunta sobre la importancia del aspecto religioso en la vida de los jóvenes, así como la formación que reciben en las instituciones, es significativo analizar sus posiciones, al considerar que es un aspecto muy importante para sus vidas, que la dimensión religiosa es parte constitutiva de sus vidas, por lo tanto, es un aspecto que se debe educar, no solo desde el ámbito formal, sino que empieza o debe empezar en el ámbito doméstico.

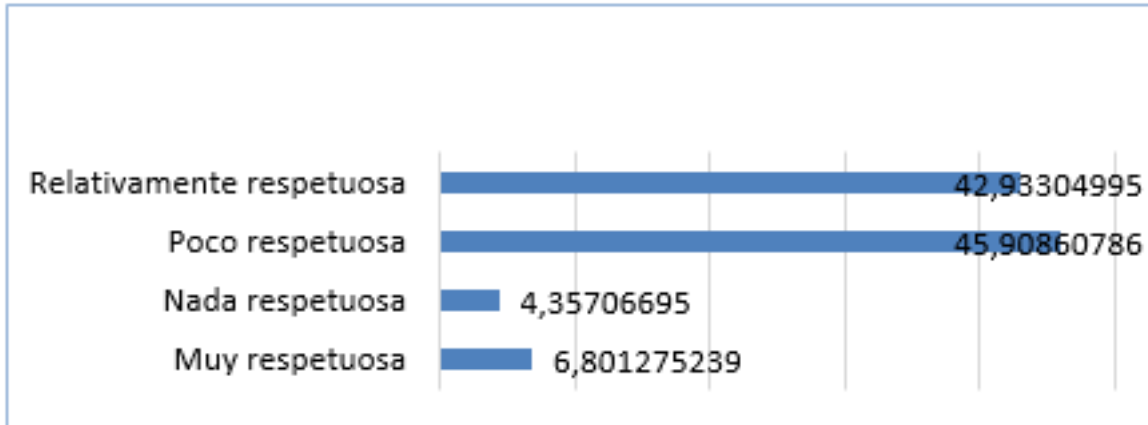


Figura 3. Opinión de los jóvenes sobre el respeto religioso.

Fuente: Producto propio de esta investigación.

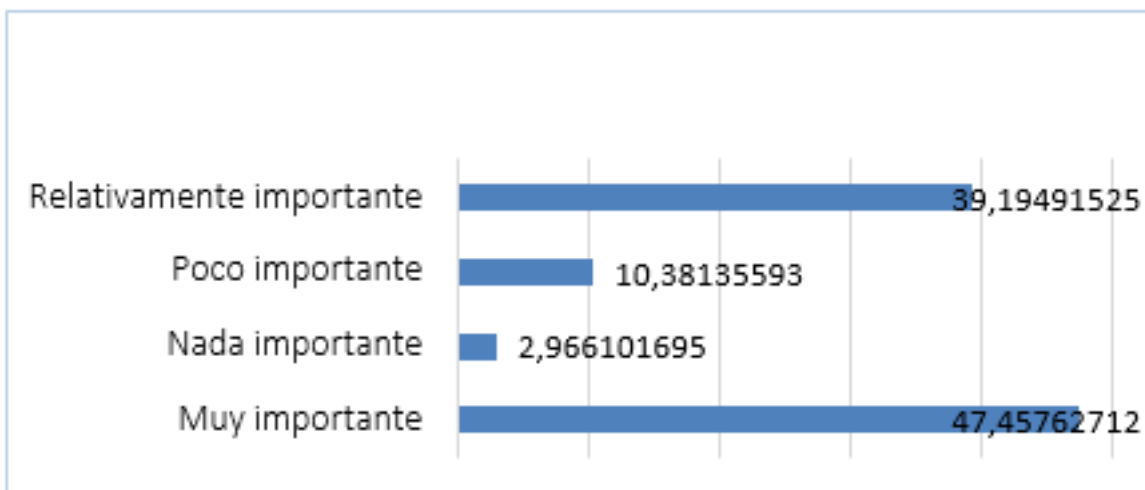


Figura 4. Importancia del aspecto religioso para los jóvenes.

Fuente: Producto propio de esta investigación.

Discusión

Al hacer un acercamiento a la comprensión del problema, respecto a los hechos de violencia y paz desde el aspecto religioso el contexto colombiano, así como la construcción de la cultura y el orden social, es necesario partir desde la lectura crítica sobre las manifestaciones de violencia como tal a través de la historia. Se toma como punto de partida los hechos acontecidos en la conquista de América, campaña llevada a cabo con la espada y la cruz, imposición de una cultura sobre otra, la usurpación y el establecimiento progresivo de un nuevo sistema u orden social, negación de las costumbres y creencias propias, al punto de definir que los habitantes de estas tierras son salvajes o bárbaros, para lo cual había que doctrinar, bautizar y salvar sus almas, como justificación para invadir y tomar posesión del territorio ancestral.

En Colombia al igual que en los demás pueblos americanos, las culturas indígenas y los afros afectados por la furia conquistadora, adoptaron una religiosidad popular híbrida, marcada por un sincretismo religioso, una profunda adopción al cristianismo, el sostenimiento de las prácticas y creencias propias; actuación estratégica e inteligente derivada de la llamada 'malicia indígena', para procurar mantenerse firmes como culturas milenarias hasta nuestros días.

La lucha por la independencia americana nació en el interior de los conventos y la gestación de este fenómeno comenzó desde fechas muy tempranas, Mantilla (2010) considera que la ideología revolucionaria que condujo a la independencia, fue causada por la influencia de las ideas liberales europeas de la segunda mitad del siglo XVIII. Precisamente, en 1973 Antonio Nariño edita y publica los Derechos del Hombre y el Ciudadano, extraídos de la Revolución Francesa, para entonces, documento prohibido por su carácter progresista y revolucionario. De esta manera el éxito de la cristianización se estableció en todos los aspectos de la vida de los pueblos americanos, la institucionalidad de la Iglesia Católica determinó un nuevo orden social, en la plaza pública modelo griego, en todos los asentamientos humanos se levantan las iglesias y catedrales, el clero tiene autoridad y poder religioso, político y económico, e incide en los hechos y acontecimientos que datan la historia.

De esta manera, Vargas (2015), data que la iglesia católica colombiana contribuyó en los siglos XIX y gran parte XX, a exacerbar la violencia cuando llamaba desde los mismos púlpitos a atacar a los liberales por masones, pedían votar por los candidatos conservadores, no se les daba la absolución, varios sacerdotes acompañaron a ‘chulavitas’ y ‘pájaros’ en masacres, e incluso justificó doctrinalmente la eliminación física de los liberales. Por lo que muchos investigadores sociales la culpan por haber instigado la violencia partidista.

Por otro lado, también aportó a la pacificación de la violencia bipartidista proponiendo la consagración del país al “Sagrado Corazón de Jesús”. Esta expresión tiene raigambre histórica, cuando el 18 de octubre de 1899 estalló en Colombia la guerra civil, popularmente conocida como la guerra de los mil días. Se trata de una guerra fratricida orquestada por la élite política colombiana que se cobró alrededor de 130.000 vidas humanas cuando la población total del país rondaba los 4 millones de habitantes. Como una forma de exorcizar tanta brutalidad, Monseñor Bernardo Herrera Restrepo, pidió al presidente de turno consagrar a Colombia al Sagrado corazón de Jesús. La petición fue recibida y desde entonces Colombia se conoce como el país del Sagrado corazón de Jesús. Según la interpretación popular, ello fue suficiente para que la guerra cesara. Acero López, S. J. (2008).

Frente a los conflictos desatados en la historia de Colombia de índole político, de la lucha sin razón por la obtención partidista del poder, que implica excluir a los otros, y en muchas ocasiones con la participación de las religiones, junto a este problema, el fenómeno de la corrupción, la delincuencia, el incremento de la brecha de injusticia social en las condiciones del bien vivir, donde muchos viven en la pobreza, mientras que la clase oligarca despilfarra y se enriquece más y más, desató en la historia reciente del país, hace más de cincuenta años el surgimiento de los grupos revolucionarios, que en su ideología política inicial buscaban la dignidad del pueblo, la lucha con las amas que ha cobra muchas vidas y la destrucción de la infraestructura pública y privada, sembrando la subcultura de la muerte, el terror, la violencia, la pobreza, el desplazamiento forzado, el desarraigo y la creencia pesimista de la idea que en Colombia no se puede vivir en paz y construir patria.

Frente a esta problemática se han intentado soluciones, por un lado, las vías de hecho con la confrontación de las armas entre las fuerzas legal e ilegales, que han dejado en el pueblo colombiano memoria de dolor, muerte y destrucción, encrudecimiento más y más el odio y el conflicto, dejando cicatrices imborrables, incertidumbre de encontrar una salida a la guerra insensata entre hermanos. Por otro lado, el territorio nacional se ha convertido en motivo de intereses para los fines del narcotráfico, dominio territorial de los grupos revolucionarios armados y delincuenciales al margen de la ley constitucional; este panorama sólo ha lapidado la esperanza y la unidad de la cultura colombiana, luchadora, próspera y pacífica.

Es por esta razón, que el otro camino que se ha buscado dar salida al conflicto entre los colombianos son los diálogos de paz; al respecto, la historia desde que surgió el conflicto, registra diez intentos, y actualmente, se avizora posiblemente el acuerdo de paz con las FARC, en medio de polémicas, e incertidumbres por la manera cómo se vienen adelantando las negociaciones.

Con respecto al papel de la institucionalidad religiosa, sobretodo de la Iglesia Cristiana Católica, se ha constituido como promotora de los principios y valores humanos, se ha convertido en un motor de apoyo y animación a las personas y comunidades víctimas del conflicto. Se ha prestado para el diálogo, el reintegro a la sociedad de los secuestrados, entre otras acciones. Se espera que el aspecto religioso, al igual que los lugares de culto como los templos, sean espacios reconocidos de paz, sin embargo, en

varios hechos, han sido también centro de los hechos de violencia, haciendo que lo sagrado tampoco tenga escape a la maldad humana.

Por lo tanto, esta investigación, al abordar la comprensión de los sucesos de violencia y paz desde la perspectiva del hecho religioso, avizora aspectos conceptuales sobre las opiniones, consideraciones, posturas y propuestas de los estudiantes y docentes de educación media y superior, en relación al papel que desempeña el aspecto religioso en el ser humano, la labor de la ERE y la solución de los problemas socio-económicos y políticos que han martirizado a la sociedad colombiana, para que se consolide el propósito de la paz como un derecho humano.

Conclusiones

La religión acompaña al hombre y a la sociedad como un elemento esencial de lo humano, parte constitutiva de la identidad personal y social, de manera que las formas en que se presenta y organiza al interior de la masa social, es lo que le da el carácter de una estructura y de una entidad que va a formar parte del devenir humano Camarena y Tunal (2009). Así pues, la religión es un referente importante para la sociedad, de ella depende en gran parte el accionar moral del hombre en las culturas, e igualmente, determina la forma de pensar y proceder de los individuos.

Galindo (2009) expresa que la historia de Colombia está atravesada por una fuerte influencia de la religión Católica, De esta manera, desde los tiempos de la conquista española la cruz se implantó para quedarse y generar impacto en los diferentes espacios de la sociedad colombiana, a lo largo de la historia. El pensar la política, la economía, las formar de interacción social, entre muchos otros aspectos del colombiano promedio, debe hacerse de manos del cristianismo y la forma cómo este se mezcló en un sincronismo muy particular, con diferentes productos culturales a lo largo de la historia.

El proceso de cristianización en Colombia se consolidó en los escenarios sociales y educativos a través del de la misión evangelizadora en los diferentes núcleos urbanos. Las prácticas religiosas encarnadas en la cultura se convirtieron en el diario vivir de los habitantes; a partir de la Constitución de 1991, el artículo 19, estipula que: “el Estado garantiza el derecho fundamental a la libertad religiosa y de cultos”, dando apertura a la pluralización de las expresiones religiosas, amparadas en los derechos constitucionales de un estado. De esta manera, se constata el fenómeno religioso como parte constitutiva del ser humano y de la cultura. Las prácticas y comportamientos indican que es un aspecto esencial que aporta a la construcción del sentido de vida, responde a los anhelos vitales de un colectivo, una comunidad, una sociedad. Mafla (2012) sostiene que la religión otorga al ser humano, un carácter específico a su obrar, su pensar y su explicación de la realidad, del sentido de la vida y de la muerte.

El hecho religioso está en el alma de la sociedad, la cultura y el comportamiento en general de los ciudadanos. Es necesario hacer distinción entre las instituciones religiosas y actitudes religiosas. Cuando se trata de la institucionalidad de las iglesias, como sistemas administrativos y proselitistas, de alguna manera generan distanciamiento con lo referente a la actitud religiosa y su aporte al sentido de la vida, la paz y la libertad, ante situaciones prevalentes a lo religioso, como lo político, lo económicas y lo cultural, poniendo en evidencia las tendencias fanáticas, el autoritarismo, y el poder de control sobre los militantes.

El hecho religioso es parte constitutiva del ser humano, sin embargo la maneja cómo este valor se vive, determina la manera de contribuir a la cultura de la paz. Si se convierte en un sistema fanático y limita la libertad de los creyentes, generará división, y alineación, situación propensa a detonar conflictos violentos por motivos religiosos mayores como la persecución, terrorismo, discriminación e intolerancia religiosa; situaciones en nada oportunas, para un país como Colombia, que se debate en la violencia por diferentes causas.

Cabe resaltar que el aspecto religioso no es causa mayor de conflicto en el territorio nacional, sin embargo, con el propósito de alcanzar la paz, hay acuerdos significativos en los encuestados, que indican desde lo religioso hay tareas que emprender a partir de la unidad, el diálogo, la participación y la solución de los problemas locales, nacionales e internacionales. Albert Einstein en su famoso frase: “El hombre es grande cuando esta de rodillas”, como científico creyente cristiano, da un valor trascendental a la dimensión religiosa del hombre, que evoca e inspira en el espíritu actitudes de bondad, princi-

pio vital para construir una cultura paz; de ahí la importancia en el sistema educativo colombiano, de la ERE, como área fundamental para educar al homo religare y hacer realidad el derecho a vivir en paz.

Bibliografía

- Acero López, S. J., J. (30 de Mayo de 2008). Consagración de Colombia al Sagrado Corazón de Jesús. Arquidiócesis de Bogotá: Revisado 22/12/2015 <http://www.arquibogota.org.co/?idcategoria=6855>
- Bernal Torres, C. A. (2010). Metodología de la investigación. Administración, economía, humanidades y ciencias sociales. Bogotá: Prentis Hall.
- Camacho, T. 2012. Arquitectura Religiosa en San Juan de Pasto. 2012. Revisado 25/01/2016. http://turismo.narino.gov.co/files/Personajes/ARQUITECTURA_RELIGIOSA_EN_SAN_JUAN_DE_PASTO_TRABAJO_FINAL_CORREGIDO.pdf
- Camarena, M., Tunal, G. (2009) La religión como una dimensión de la cultura. *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas* | 22 (2009.2). Recuperado: http://pendientedemigracion.ucm.es/info/nomadas/22/tunal_camarena.pdf
- Clifford Geertz 2003. La interpretación de las Culturas. Editorial Gedisa. Barcelona.
- El ser y el tiempo. Fondo de Cultura Económica. México
- El tiempo. (3/01/2016). Barómetro Global de Felicidad y Esperanza en la Economía Colombia: un país de gente feliz, pero no muy optimista. Revisado 20/01/2006: <http://www.eltiempo.com/estilo-de-vida/gente/colombia-el-pais-mas-feliz-del-undo/16471705>
- Galindo, F. (1995). El fenómeno de las sectas fundamentalistas. Verbo Divino: Pamplona.
- Mafla, N. Función de la religión en la vida de las víctimas del desplazamiento forzado en Colombia. Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid, 2012.
- Mantilla, L. El Ideario de las Órdenes Religiosas en la Independencia de Colombia. Biblioteca Virtual 2010. Credencial Historia No. 48. Revisado: 22/12/2015. <http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/revistas/credencial/agosto2010/ideario.htm>
- Molina, B.; Muñoz, F. Manual de Paz y Conflictos. Instituto de Paz y los Conflictos, ERENE Granada 2004.
- Pereira, Z. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. *Revista Electrónica Educare*, vol. XV, núm. 1, enero-junio, 2011. pp. 15-29, Universidad Nacional Costa Rica. Recuperado en: Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194118804003>
- Vargas, P. Religión, Iglesias y paz en Colombia *Revista @ SEMANA* 2015. Revisado: 22/12/2015. <http://www.semana.com/opinion/articulo/pedro-miguel-vargas-nunez-religion-iglesias-paz-en-colombia/423229-3>
- Villamarín, F. 2012 Actitudes, creencias y prácticas religiosas en la zona andina de Nariño: indicadores de secularización y modernidad. Revisado 26/01/2016
- Yturalde, E. El aprendizaje autodeterminado. <http://www.heutagogia.com/>



Reflexionando la Educación

**Memorias de los Encuentros Nacionales e
Internacionales en Pedagogía Investigación y Cultura**



El estudio de caso como estrategia pedagógica para el fomento del pensamiento crítico-reflexivo

The case study as a pedagogical strategy for the promotion of critical-reflective thought

Fanny Patricia Benavides
Paola Acosta Sarasty
Christian Zambrano Acosta
Universidad Mariana
Facultad Ciencias de la Salud
Programa de Enfermería
San Juan de Pasto, Nariño, Colombia

Resumen

Ante los cambios sociales en un mundo globalizado, la enfermera se encuentra en la necesidad de responder a múltiples realidades del contexto que se le presenten. Para ello, es pertinente responder al siguiente interrogante: ¿qué tanto sabe hacer el estudiante con lo que conoce?

Es fundamental saber cómo la enfermera desarrolla sus competencias profesionales y que a su vez se adquieran desde la academia en su proceso de formación, ya que como objetivos universitarios es formar profesionales humanos, éticos y competentes.

La academia debe promover el desarrollo de competencias que impliquen la utilización de conocimientos en contextos reales, por medio de estrategias como el estudio de caso dado en la simulación, que permite en el estudiante la reflexión en un problema real y tome decisiones correctas argumentadas esto se fomenta cuando se aborda acciones educativas que propenden por el pensamiento crítico y reflexivo, que influirá en la formación de enfermeros libres y autónomos, capaces de reformular el propio pensamiento y de esta forma emprender iniciativas tendientes a mejorar el cuidado de sí mismo y de los demás apoyándose en aprendizajes construidos a partir de una base científica.

Palabras clave: estrategia, pensamiento crítico, simulación.

Abstract

In the face of social changes in a globalized world, the nurse is in need of responding to multiple contextual realities presented to her. For this, it is pertinent to answer the following question: how much does the student know how to do with what known?

It is essential to know how the nurse develops her professional skills and that in turn are acquired from the academy in its training process, since as a university objectives is to train human, ethical and competent professionals.

The academy should promote the development of competencies that involve the use of knowledge in real contexts, through strategies such as the case study given in the simulation, which allows the student to reflect on a real problem and make correct decisions, arguing this Fosters when it addresses educational actions that foster critical and reflexive thinking, which will influence the formation of free and autonomous nurses, able to reformulate their own thinking and thus undertake initiatives aimed at improving care for self and others Based on learning based on a scientific basis.

Key words: strategy, critical thinking, simulation

Introducción

La importancia de la presente investigación radica en que pretende estudiar la influencia de las estrategias de enseñanza-aprendizaje utilizadas por los profesores de una institución de educación superior del sur occidente de Colombia tendientes a promover el pensamiento crítico y reflexivo en los estudiantes, porque dichas competencias son la base que permite un aprendizaje significativo, situado en un contexto y con la aplicación de las habilidades mentales indispensables para aprehender el conocimiento, comprenderlo y aplicarlo en escenarios reales. Teóricamente, el presente estudio toma como soportes las contribuciones de la Dra. Linda Elder con su teoría sobre las etapas del pensamiento crítico, lo mismo que los postulados del Dr. Richard Paul acerca del tema.

De acuerdo a lo anterior, el fin de la presente investigación es formular e implementar un proyecto pedagógico didáctico tendiente a mejorar el desarrollo de esta competencia en los educandos. Período 2016-2017. El estudio se enfocará en el paradigma mixto, se tomarán como poblaciones docentes y educandos del programa de acuerdo a unos criterios de inclusión. Las técnicas empleadas serán la encuesta estructurada y entrevista a profundidad y los instrumentos serán el cuestionario y el formato de preguntas guía para entrevista.

En este orden de ideas, el presente estudio permitirá reevaluar y fortalecer los procesos de cualificación, donde el docente aplique estrategias de enseñanza y aprendizaje inmersas en el método reflexivo que se aborden con actitud crítica y reflexiva fomentando la autonomía, el diálogo y la disposición emocional y volitiva del educando. Bajo esta perspectiva, se estaría hablando de la adopción de un enfoque crítico-constructivista, donde el profesor se convierte en un gestor de conocimiento y mediador de conflicto, dejando de ejercer su papel tradicional de transmisión e instrucción de conocimientos, ya que en la actualidad no se concibe un proceso educativo centrado únicamente en la adquisición de conocimientos.

Descripción del problema

Ante los cambios sociales en un mundo globalizado, el rol del profesional de enfermería se encuentra en la necesidad de responder a múltiples realidades del contexto que se le presenten. Para ello, es pertinente responder a los siguientes interrogantes: ¿qué tanto sabe hacer el estudiante con lo que conoce?, ¿Cómo aplica dicho conocimiento al objeto del cuidado de la persona?

Un aspecto importante a tratar es como el profesional de enfermería desarrolla sus competencias profesionales y que a su vez estas se adquieran desde la academia en su proceso de formación, teniendo en cuenta que dentro de los objetivos universitarios desde la educación se incluye formar profesionales humanos, éticos y competentes para aportar en una sociedad, sin desconocer en este sentido cómo influye la malla curricular y el currículo oculto, dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Por ello, no se desconoce que el profesional de enfermería en muchos escenarios de actuación se ha visto inmerso y a su vez reducido la praxis solo a ejecución de actividades y funciones mecánicas dejando de lado su objeto real del cuidado a la persona. Se hace necesario reconocer al profesional como tal, de ahí que, son dos los objetivos fundamentales que deben cumplirse, tanto en lo individual como en lo colectivo respecto al quehacer de Enfermería, a saber: Brindar una atención de calidad al usuario de los servicios profesionales, a su familia y a la comunidad en su conjunto, así como favorecer el desarrollo y progreso de la disciplina, en su ámbito epistemológico, como ciencia y en su práctica como profesión.

Para lograr estos propósitos, la academia debe promover el logro de competencias que impliquen la utilización de conocimientos en contextos reales. Esto se fomenta cuando se aborda acciones educativas que propenden por el pensamiento crítico y reflexivo, lo cual influirá en la formación de enfermeros libres y autónomos, capaces de reformular el propio pensamiento y de esta forma emprender iniciativas tendientes a mejorar el cuidado de sí mismo y de los demás apoyándose en aprendizajes construidos a partir de una base científica y de saberes actitudinales con el acompañamiento y orientación de docentes cualificados.

En relación a este tema, en Colombia, en el año 2004, se inicia la investigación denominada “Construcción del Estado del Arte de la Producción Investigativa en Educación en Enfermería en Iberoamérica”

en dos etapas: de 2004 a 2006, el estado del arte en Colombia y de 2006 a 2010 el estado del arte en el resto de países de Iberoamérica. Entre los resultados encontrados se destaca como conclusión la necesidad de implementar y evaluar estrategias pedagógicas y didácticas que le ayuden al estudiante a desarrollar el juicio crítico, la toma de decisiones argumentada, la memoria comprensiva y la competencia comunicativa.

Por consiguiente, es responsabilidad del educador asegurarse de que el estudiante cuente con las estrategias y los recursos mentales para alcanzar las competencias pretendidas. Por ejemplo, es contraproducente encomendar tareas o productos sin haber magistralmente enseñado y acompañado la forma de conseguirlo.

Así pues, si se solicita un mapa conceptual, con el fin de lograr la comprensión de un texto escrito, no se puede partir del supuesto de que el estudiante está versado en esa técnica; es necesario, cerciorarse de que la conoce y la sabe usar; en su defecto, hay que crear el espacio para explicar el camino y el uso adecuado de dichas herramientas. Lo anterior, hace parte de los deberes y responsabilidades del maestro para facilitar el aprendizaje a los estudiantes y encausar en ellos las competencias esperadas como son el juicio crítico y reflexivo, temas centrales del presente estudio de investigación.

En el contexto del programa de Enfermería de la Universidad Mariana, aunque existen algunos avances al respecto, todavía se desarrollan maneras tradicionales de aplicar el proceso enseñanza-aprendizaje lo que no va en consonancia con el modelo pedagógico institucional. Se hace necesario fortalecer en la práctica docente el uso de estrategias de enseñanza-aprendizaje que fomenten el análisis, la comprensión, la argumentación, la proposición y la implementación de soluciones a los problemas que Enfermería como disciplina debe abordar en los escenarios reales de actuación. Para lograr tal transformación se requiere operativizar mucho más el mencionado modelo pedagógico, enfatizando en los principios de la teoría del aprendizaje significativo en relación a la adquisición de la competencia de pensamiento crítico-reflexivo en los educandos.

Formulación del Problema

¿Cómo influyen las estrategias de enseñanza-aprendizaje empleadas por los docentes de enfermería en el fomento del pensamiento crítico-reflexivo en los educandos de la disciplina, de una institución de educación superior del suroccidente de Colombia. Periodo 2016-2017?

Justificación

Ante las exigencias educativas del momento y del mercado laboral, se hace necesario que los futuros profesionales sean competitivos. El área de la salud no es la excepción y en este caso enfermería, que se caracteriza por ser una disciplina donde se requiere, liderazgo, toma de decisiones y resolución de problemas. En este sentido, el presente trabajo de investigación abordará el pensamiento crítico -reflexivo como una competencia trasversal en el proceso de formación.

La importancia de la presente investigación radica en que pretende estudiar la influencia de las estrategias de enseñanza-aprendizaje utilizadas por los profesores de una institución de educación superior de Colombia tendientes a promover el pensamiento reflexivo y crítico en los estudiantes, porque dichas competencias son la base que permite un aprendizaje significativo, situado en un contexto y con la aplicación de las habilidades mentales indispensables para aprehender el conocimiento en relación con la práctica formativa. Por eso, se hace imprescindible que desde el pregrado las nuevas generaciones alcancen estos niveles de razonamiento, que permitirán un ser y hacer oportuno, efectivo, eficiente y con un alto impacto epistemológico y sociológico.

En este orden de ideas, el presente estudio permitirá reevaluar y fortalecer los procesos curriculares donde el docente aplique estrategias de enseñanza y aprendizaje que se aborden con actitud crítica y reflexiva fomentando la autonomía, el diálogo y la disposición emocional y volitiva del educando, para que este pueda manejar las presiones colectivas, abordar diferentes posturas ante una situación que genera conflictos, respetar las diferencias, realizar el esfuerzo por aceptarlas y tener la empatía como capacidad de actuación en su futuro quehacer profesional.

Además, es novedoso plantear este tópico de investigación puesto que el enfoque tradicional en la educación de una disciplina como Enfermería todavía es prevalente, y ante las nuevas exigencias de la sociedad del conocimiento, el cambio de roles en los actores del proceso de enseñanza-aprendizaje cada vez se hace más urgente. No se puede pensar en un futuro profesional de Enfermería que sea incapaz de reflexionar respecto a la realidad de su entorno, y menos que no tenga la capacidad de discernir y tomar decisiones que le permitan contribuir en la resolución de los problemas que tienen las personas a quienes cuida, ya sea de manera individual y/o colectiva. La Universidad es entonces, el escenario perfecto para la aplicación de nuevos modelos educativos que propendan por la idoneidad personal y profesional, tal es el caso del producto que resultará de este trabajo de investigación: un proyecto pedagógico didáctico.

Objetivo General

Analizar e interpretar la influencia de las estrategias de enseñanza-aprendizaje empleadas por los docentes de enfermería para fomentar el pensamiento crítico-reflexivo en los estudiantes de la disciplina, de una institución de educación superior del Suroccidente de Colombia, con el fin de formular e implementar un proyecto pedagógico didáctico tendiente a mejorar el desarrollo de esta competencia en los educandos. Periodo 2016-2017

Objetivos Específicos

Caracterizar social y demográficamente la población objeto de estudio

Identificar los conocimientos que tienen los docentes y estudiantes de enfermería acerca del pensamiento crítico-reflexivo

Describir como se enseña el Pensamiento Crítico-reflexivo a los estudiantes de la disciplina por parte de los docentes de Enfermería

Describir las percepciones que tienen los estudiantes de enfermería sobre la utilidad de las estrategias de enseñanza-aprendizaje empleadas por los docentes para el fomento del pensamiento crítico-reflexivo

Bibliografía

Diaz Barriga Arceo, F. Hernández Rojas, G. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista. Mc Graw Hill. Mexico D.F. 2002.

Formación basada en el logro de competencias. En U. Mariana, Modelo pedagógico. Universidad Mariana. Pag.94.Pasto, 2008.

Jossey-Bass Dewey, J. Understanding and promoting transformative learning. S. Francisco (USA). 1989.

Paul, R. y Elder, L. La miniguía para el pensamiento crítico. Conceptos y herramientas. Fundación para el pensamiento crítico. 2003

Schon, D. La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la formación de profesionales. Barcelona: Paidós. 1998.

Yerovi, Hna. M. La enseñanza y el aprendizaje frente a la enseñanza de contenidos. En H. M. Yerovi, Docentes estratégicos forman Estudiantes estratégicos (pág. 163). PASTO: Universidad Mariana. 2013

Transición de la educación ambiental desde un enfoque clásico a una concepción sistémica

Transition of environmental education from a classical approach to a systemic conception

Michelly Silva-Andrea Marín

Universidad del Valle
Colombia- Santiago de Cali
michelly.silva@correounivalle.edu.co

Resumen

En este proyecto de investigación se pretende propiciar una transformación de la visión de la educación ambiental que va desde lo convencional a los aspectos sistémicos que implican una mayor complejidad, se plantea en primer lugar un trabajo desde formación de madres sustitutas para en el aprendizaje del alumno o niños a su cargo, creando una transformación que permita superar los posibles inconvenientes que tienen los esquemas clásicos que conciben la educación ambiental desde un enfoque solamente conservacionista y ecologista, se propone el diseño en conjunto con madres sustitutas de un plan de manejo ambiental, se considera el trabajo con mamás dadas las notables influencias de sus concepciones en la formación hacia los sujetos a su cargo e igualmente se propone el diseño del plan ambiental para poner en práctica el conocimiento que puedan adquirir durante su formación en educación ambiental.

Palabras clave: educación ambiental, plan ambiental, ambiente, sistema.

Abstract

This research project aims to promote a transformation of the vision of environmental education that goes from the conventional to the systemic aspects that imply greater complexity, first of all a work is proposed from the formation of surrogate mothers in the student's learning or children under their care, creating a transformation that allows overcoming the possible drawbacks of the classical schemes that conceive environmental education from a conservationist and ecologist-only approach, the design is proposed in conjunction with surrogate mothers of an environmental management plan; considers the work with breasts given the remarkable influences of their conceptions in the training towards the subjects under their charge and also proposes the design of the environmental plan to put into practice the knowledge they can acquire during their training in environmental education.

Key words: environmental education, environmental plan, environment, system.

Introducción

La educación ambiental en el contexto colombiano generalmente se ha venido trabajando de un modo convencional, en las instituciones educativas lo más común es que se trabaje por medio de actividades cortas, monótonas muchas guiadas a el cuidado o preservación del componente verde de la naturaleza (tipo ecologista-conservacionista) son actividades que generalmente quedan en una sola acción y que no propician un aprendizaje más significativo que conlleve al alumno a una apropiación de contenidos y toma de decisiones.

Trabajando la educación ambiental desde perspectivas ecologistas no se da lugar a una continuidad y adquisición de un valor significativo de las actividades a desarrollar, igualmente este enfoque limita la

consecución de objetivos acordes con las necesidades de las sociedades actuales, por no considerarse la integración de las diversas áreas del conocimiento para abordar el tema de una manera integral pues este trabajo generalmente es asumido por el área de ciencias naturales, por lo que de nuevo se refuerza un carácter ecologista-conservacionista que es propio de esta área, es importante entonces reconocer que la educación ambiental debe ser un trabajo transversal que debe analizarse progresivamente desde las distintas áreas del conocimiento.

Otro punto que no permite que los enfoques clásicos de educación ambiental permitan un grado de avance acorde con las necesidades sociales actuales, es la carencia de sistematización y orientación apropiada a los problemas y condiciones regionales y locales (Gaudiano 1999), se trabaja por fuera del contexto directo del alumno que adquiere relevancia y es importante para él, cuando no se trabajan problemas contextuales o se trabajan de manera equivocada se contribuya a que se pierda la motivación e interés del alumno que es clave para la construcción y apropiación de conocimientos significativos. Se limita entonces constantemente lo ambiental al ecologismo, la conservación y se limita a un activismo biológico que aísla problemáticas contextuales que deben reconocerse igualmente como problemáticas ambientales, a la hora de que el alumno se desenvuelva como sujeto activo en el mundo se verá influenciado por factores de todo tipo y no solo biológico (como se le viene educando), es entonces que por lo anterior se deben propiciar transformaciones que conlleven a un cambio de estrategias metodológicas en los maestros a modo de generar cambios positivos en los alumnos y configurar una imagen adecuada y más completa sobre la educación ambiental.

Reconociendo lo anterior, se pretende plantear un programa de formación ambiental diferente a la clásica y más generalizada que se reconoce tiene limitaciones, ya que se desea propiciar un cambio en la consideración de la educación ambiental concebida como una conservación de la naturaleza, con una visión cercana a lo planteado por PNUMA y la UNESCO (planteamientos más generalizados y relacionados con una realidad social) donde la problemática ambiental es vista más como problemática socioeconómica, cultural y política más que como problemática ecológica, la sociedad actual enfrenta los individuos a nuevos retos y situaciones problemas diariamente, lo que hace que los temas que en materia de educación se trabajan de una manera poco adecuada generen traspiés en el desarrollo del alumno como sujeto social, como ente crítico ante las distintas situaciones, así la educación ambiental es un elemento esencial de todo proceso de ecodesarrollo y, como tal, debe proveer las bases intelectuales, morales y técnicas, que permitan percibir, comprender, resolver eficazmente los problemas generados en el proceso de interacción dinámica entre el medio ambiente natural y el creado por el hombre (ya sean sus obras materiales o sus estructuras sociales y culturales) (Teitelbaum, 1978), esto es una visión sistémica de la educación ambiental.

Ahora bien la educación ambiental necesita un cambio en las medidas desde las que se vienen trabajando en las diversas instituciones educativas, ha de contemplarse entonces desde lo sistémico y partir no solo de actividades sino a partir de situaciones que involucren diferentes disciplinas y permitan que pueda abordarse desde lo interdisciplinar, el trabajo de la educación ambiental ceñido estrictamente desde el área de ciencias contribuye a generar imágenes erróneas sobre la educación ambiental que pueden ser transmitidas a lo largo de generaciones, por considerarse que es la manera propicia desde lo que se debe abordar, esta imagen incluso es reforzada por medios de comunicación desde donde se promulgan actividades ceñidas al cuidado del agua, reciclaje o reforestación, se observan que no solo unos pocos individuos sino las grandes masas necesitan la apropiación de unas consideraciones claras sobre la educación ambiental que lleven a la toma de acciones y estrategias en las instituciones educativas acorde con las necesidades actuales de este campo.

Desarrollo

Desde sus inicios en 1972 en conferencias como Estocolmo se ha tratado de ampliar el área de acción de la educación ambiental a ámbitos más allá del ecologismo desde el que se trabaja generalmente, se ha procurado que la educación ambiental se reconozca del mismo modo a partir de unos factores sociales, culturales, biológicos y químicos elementos que le dan un carácter sistémico, es por esto que la educación ambiental debe trabajarse conjunto promulgando acciones cooperativas que lleven a apropiación de prácticas y conocimientos y a cambios actitudinales tanto en maestros como en alumnos.

Desde diversos autores se han planteado una serie de objetivos para la educación ambiental que constituyen un cambio en la concepción de este campo y que es importante hagan parte esencial y sean un eje articulador en el diseño de prácticas y en la manera de concretar estas, entre estas se pueden destacar:

1. Reconocer el ambiente como sistema.
2. Trabajar de manera interdisciplinar.
3. Transmitir conocimientos.
4. Formar valores.
5. Comprensión de problemas.
6. Relacionar la perspectiva histórica y la vida cotidiana.

El trabajo de investigación procura una transformación de la educación ambiental que pase de lo clásico y ecologista a lo actual y sistémico por medio de herramientas metodológicas como un programa de formación de educación ambiental para que los conocimientos adquiridos por estas sean replicados a los niños que tienen a su cargo, así se reconoce el papel de las madres como formadoras, buscando permitir una interrelación entre los distintos aspectos que pueden jugar en la educación ambiental, forjando una construcción del conocimiento y un pensamiento crítico en el estudiante, dándole la posibilidad de ser un ente activo, en donde pueda confrontar lo que conoce con lo que está visualizando y a su vez experimentando, es darle un poco de libertad para que no se sienta cohibido y se motive aprender.

En este orden de ideas es preciso reconocer las claras distinciones entre enfoques ambientales clásicos y sistémicos, con el fin de reconocer las falencias del primero y las potencialidades del segundo en los procesos de formación de ciudadanos. La sociedad contemporánea hace necesaria que la educación asuma retos conforme a las necesidades contextuales, sociales políticas y económicas que surgen en una sociedad cambiante, por ello ámbitos como la educación hacen necesaria que se asuman unas posturas que conlleven a generar estrategias que permitan una resolución o por lo menos un tratamiento de tales necesidades, se habla de un campo que asuma grandes y novedosos retos es la educación ambiental.

Tabla 1. Principales diferencias entre dos enfoques ambientales.

Educación ambiental tradicional	Educación ambiental desde un enfoque sistémico
<p>Las actividades realizadas bajo este enfoque son de tipo ecológico, conservacionistas (forestación), esporádico (no siguen un ciclo continuo) la evaluación se realiza desde un enfoque conceptual.</p> <p>Desde esta óptica se ve implícita una transmisión de conocimiento que no involucra un aprendizaje significativo y las actividades quedan en un activismo.</p>	<p>Desde este enfoque las actividades son de tipo eco pedagógico, se trabaja de manera interdisciplinar (integración de diversas disciplinas que trabajan en pro de un objetivo común) a través de problemáticas que se trabajan de manera continua y no esporádica, la evaluación implica un seguimiento al proceso del alumno y sus actitudes en el mismo.</p> <p>Existe un aprendizaje significativo porque involucra una apropiación de las problemáticas y una interiorización de las temáticas trabajadas para la adecuada resolución de problemas, del mismo modo para enfrentar los problemas contextuales se genera un pensamiento crítico, analítico y reflexivo.</p>

<p>Actividades como huertas escolares quedan normalmente dirigidas a la siembra para la formación de zonas verdes en las instituciones que brinden un espacio agradable o en la siembra para el propio consumo incluyendo temática como la sostenibilidad.</p>	<p>Actividades como las huertas escolares están orientadas al trabajo desde problemáticas contextuales para fomentar un espíritu crítico en el alumno que permita reconocerse como sujeto social y donde ese forma una nueva concepción de ambiente desde un enfoque sistémico donde se reconocen las interacciones entre hombre factores bioquímicos, políticos y económicos, se ve el ambiente como algo más que zonas verdes, este tipo de actividades fomentan no solo acciones sino toma de posturas y actitudes en los alumnos.</p>
<p>Problemática ecológica, de cuidado y preservación solamente de los recursos naturales, limitando lo que realmente puede acontecer una problemática ambiental, en el momento de dar a conocer que es un ambiente y cómo influyen diferentes factores en él, afectando no solo el entorno sino la vida misma del hombre en sus relaciones con este.</p>	<p>La problemática ambiental vista desde la problemática ambiental es vista más como problemática socioeconómica, cultural y política, en donde el alumno se desenvuelva como sujeto activo en el mundo se verá influenciado por factores de todo tipo y no solo biológico (como se le viene educando) es por eso que se hace necesario un cambio de estrategias metodológicas en los maestros a modo de generar cambios positivos en los alumnos y propiciar una imagen adecuada sobre la educación ambiental.</p>

Es posible observar como el enfoque ambiental sistémico asumen una concepción compleja del ambiente, fomentando en su aprendizaje la articulación de diversos conceptos, disciplinas y metodologías propiciando conocimientos integrales y útiles para una sociedad en constante cambio, en la realidad en las aulas es muy común observar metodologías de enseñanza en torno a la educación ambiental, bastante desligadas de los contextos y las necesidades, alejando así a estudiantes y sociedad en general de conocimientos significativos.

La educación ambiental en el contexto colombiano generalmente se ha venido trabajando de un modo convencional, no existe una conceptualización clara de lo que es el ambiente y como debe trabajarse en la escuela, existe poco trabajo para las relaciones ambiente-entorno urbano, se trabaja bajo parámetros antiguos como la ley 115 de 1994 donde no se reconoce de una manera completa la educación ambiental y sus campos de acción “La adquisición de una conciencia para la conservación, protección y mejoramiento del medio ambiente, de la calidad de vida, del uso racional de los recursos naturales, de la prevención de desastres, dentro de una cultura ecológica” .

Las falencias de enfoques ambientales clásicos radican en que a la hora de que el alumno se desenvuelva como sujeto activo en el mundo se verá influenciado por factores de todo tipo y no solo biológico (como se le viene educando) es por eso que se hace necesario un cambio de estrategias metodológicas en los maestros a modo de generar cambios positivos en los alumnos y propiciar una imagen adecuada sobre la educación ambiental, como plantea Gadotti (2002) se requiere de una conciencia ecológica y ambiental de toda la humanidad en los procesos educativos, para que sea realmente efectiva y transformadora, en donde sea aplicada a las actividades cotidianas a partir de acciones concretas, uno de estos espacios será la huerta escolar, como una estrategia educativa que permita fomentar *“un espacio de comunicación que logra trascender los aspectos formales de la comunicación oral y escrita, a un intercambio natural-cultural que logra vincular espacio y tiempo entre las relaciones de la humanidad y la naturaleza”* (Tello et al., 2011, p. 51).

Se desconoce que estrategias que comúnmente se abordan como las huertas escolares, trabajadas desde enfoques ambientales sistémicos se convierte en una estrategia innovadora, motivadora, que promulga el cuidado y respeto por el medio ambiente, pueden ser utilizadas como herramienta que favorezca las auto sostenibilidad en las escuelas, de igual modo por medio de la creación y mantenimiento de esta estrategia en las instituciones educativas es posible que el alumno tenga un reconocimiento

de sí mismo como sujeto social, la idea es fomentar en el alumno una conciencia social que lo lleve a ser sujeto de acción.

Desde sus inicios en 1972 en conferencias como Estocolmo se ha tratado de ampliar el área de acción de la educación ambiental a ámbitos más allá del ecologismo desde el que se trabaja generalmente, se ha procurado que la educación ambiental se reconozca del mismo modo a partir de unos factores sociales, culturales, biológicos y químicos elementos que le dan un carácter sistémico, es por esto que la educación ambiental debe trabajarse conjunto promulgando acciones cooperativas que lleven a apropiación de prácticas y conocimientos y a cambios actitudinales tanto en maestros como en alumnos donde como indica la ley general de educación se *parte del reconocimiento de la problemática ambiental local y de la formulación de proyectos integrales e interdisciplinarios, que desde la escuela permitan lecturas contextuales* y donde se trabaje desde una concepción de la educación ambiental desde un enfoque sistémico. Se denota así una especial importancia al trabajo en contexto y para abordar las problemáticas del mismo, siendo este un ingrediente especial no solo para la formación de sujetos en edad escolar sino para la ciudadanía en general, puesto que una formación ambiental adecuada brinda elementos para la participación activa.

Habiendo expuesto previamente un interés por la formación en educación ambiental desde enfoques sistémicos y haciendo explícita la importancia de trabajar la misma en toda la ciudadanía en general y no limitando solo a la formación que se pueda dar desde la escuela, se considera permitente el reconocimiento de lo que se concibe como sistema, el contexto actual y parámetros que guían la educación ambiental en Colombia con el objetivo de recocer si se tiene como eje un enfoque sistémico de ambiente y de enseñanza y las normativas que pueden regir la formación ambiental desde ámbitos no formales en Colombia, permitiendo así la articulación de estos elementos para los intereses del presente proyecto de práctica docente. Como propósito final de la propuesta de práctica de plantea el diseño de un plan ambiental realizado en un contexto no formal, por ende es igualmente importante el reconocimiento de lo que es un plan ambiental y como se visualiza desde espacios no formales, otros aspectos importantes sobre los cuales es necesario conceptualizar son los sistemas y la educación ambiental en el contexto colombiano en espacios formales y no formales.

¿Qué es un sistema?

Un sistema es un conjunto de elementos o partes que interaccionan entre sí a fin de alcanzar un objetivo concreto. De aquí se desprenden dos implicancias fundamentales. Primero, que existe una influencia mutua entre sus elementos componentes, es decir, que el cambio experimentado en uno de ellos repercute y afecta inevitablemente al resto y segundo, que una **serie** de elementos reunidos (es decir, un conjunto), que no persigue un propósito común (un objetivo), (Moriello 2003) de ninguna manera constituye un sistema. En síntesis, para que el comportamiento de un sistema esté adecuadamente descrito, es necesario conocer, además de sus elementos, las interacciones o relaciones entre ellos. **Los elementos que conforman el sistema son de gran relevancia a tal punto de que las relaciones que se tejen en los elementos adquieren más importancia que los elementos mismos** (Riechmann2008).

En la teoría del Pensamiento Complejo se dice que la realidad se comprende y se explica simultáneamente desde todas las perspectivas posibles. Se entiende que un fenómeno específico puede ser analizado por medio de las más diversas áreas del conocimiento, mediante el “Entendimiento transdisciplinar”, evitando la habitual reducción del problema a una cuestión exclusiva de la ciencia que se profesa.

La educación ambiental en el contexto Colombiano

Aun reconociendo la complejidad de las problemáticas ambientales y las necesidades actuales y existiendo algunos esfuerzos por propiciar un cambio y hacer énfasis en lo integral, es decir, *“entendemos lo ambiental como un asunto político, económico, social y cultural.”*, Dichas iniciativas han sido dispersas y aisladas y se puede afirmar que *la estrategia educativa para el ambiente no ha correspondido a un sistema coherente y organizado que se constituya en eje central de las políticas institucionales y de la vida ciudadana*” (Bermúdez 2003), las políticas nacionales de educación ambiental se han enfocado en la construcción de estrategias que permita conocer unas realidades actuales (principalmente problemáticas socio-culturales), es importante entonces conocer la educación ambiental como

un recurso crítico de la cultura, como un elemento que permite al individuo reconocerse parte del ambiente que está inmerso en una dinámica (Torres 2005).

El plan ambiental de gestión ambiental SINA 2002 realiza una serie de planteamientos que vislumbran que la esencia de la concepciones educación ambiental que formulan para los sujetos en formación son concepciones sistémicas, SINA contempla que en la educación ambiental se debe partir del reconocimiento de la problemática ambiental local y de la formulación de proyectos integrales e interdisciplinarios, que desde la escuela permitan lecturas contextuales, para la comprensión de la mencionada problemática y para la ejecución de acciones orientadas a la búsqueda de soluciones compartidas y de posible aplicación, se observa así como existe un esfuerzo por brindar (en la formulación teórica) una formación acorde con las necesidades actuales pero lamentablemente en la ejecución los resultados son diferentes, reflejado esto en prácticas educativas asiladas, con escisión entre disciplinas y falta de integración de los conocimientos.

En el plan ambiental se formula un interés en prestar atención a la educación ambiental no formal, centrado principalmente a educar en la búsqueda de hacer consciente a la población sobre sus responsabilidades con respecto al ambiente, sin embargo se asevera que esta educación desde asumirse principalmente mediante proyectos de intervención, en el cual el gobierno nacional cumple la función de brindar apoyo, en es la búsqueda se formulan los procedas como elementos que brindar parámetros para la formación ambiental en ambientes no formales.

Educación ambiental no formal en Colombia

En cuanto a la educación no formal y dentro de la visión que fundamenta los desarrollos contextuales y conceptuales de la Política de Educación Ambiental en Colombia, se plantean los Proyectos Ciudadanos de Educación Ambiental (PROCEDAS), como estrategia importante para el trabajo comunitario en el campo de la problemática ambiental. Estos proyectos están íntimamente relacionados con la transformación de las dinámicas socioculturales de las diferentes colectividades de una comunidad local, alrededor de la intervención ambiental. Desde su concepción, se ha buscado la asociación de esta estrategia con el desarrollo de los PRAE, con el fin de buscar la complementariedad en los procesos formativos y de capacitación de las comunidades, y por ende, la sostenibilidad de las acciones de intervención orientadas a contribuir, en la construcción de alternativas de solución a problemáticas ambientales particulares (Torres 2005).

Los procedas están encaminados a ser proyectos de largo plazo, sus características serian interculturalidad, formación de valores, interdisciplinaridad, responsabilidad de la comunidad y autogestión y guiado a responder a unas características locales y planes y programas de desarrollo local (Pedraza Niño 2003).

Se trabaja de manera interdisciplinar (integración de diversas disciplinas que trabajan en pro de un objetivo común) a través de problemáticas que se trabajan de manera continua y no esporádica, la evaluación implica un seguimiento al proceso del alumno y sus actitudes en el mismo.

Plan de manejo ambiental

Un Plan de Manejo Ambiental (PMA) es “el conjunto detallado de actividades, que producto de una evaluación ambiental, están orientadas a prevenir, mitigar, corregir o compensar los impactos y efectos ambientales que se causen por el desarrollo de un proyecto, obra o actividad. Incluye los planes de seguimiento, monitoreo, contingencia, y abandono según la naturaleza del proyecto, obra o actividad” (Martínez 2009).

Así, un plan ambiental es una herramienta importante al momento de diseñar y llevar a cabo la ejecución de prácticas ambientales, la elaboración de medidas de mitigación, prevención de riesgos, o elaboración de proyectos a fin de cumplir con la legislación ambiental y garantizar que se alcancen estándares que se establezcan, para el caso puntual de la práctica se contempla el diseño del plan ambiental como estrategia que mediante su realización, diseño y socialización permita ser un espacio de formación ambiental sistémica, además de ser un resultado que permite el análisis sobre la consecución o no de los objetivos del proyecto de interés particular.

Problemática

El acto educativo involucra concepciones (entendidas como substrato conceptual que juega un papel importante en pensamiento y acción, proporcionando puntos de vista del mundo y a modo de organizadores de conceptos (Ponte 1992, 1994) involucradas en las relaciones dadas entre maestros y alumnos, el docente por ejemplo como individuo se apropia de unas concepciones que sirven de elementos explicativos y fundamentan las acciones, las concepciones son muy importantes en las creencias en el conocimiento y el comportamiento humano Thompson 1982, así por ejemplo, el docente como sujeto formador tiene un alto grado de influencia en sus alumnos y estas se vuelven elementos que guían la manera de enseñar, estas concepciones adquieren importancia para él y son elementos de complejidad y aunque son difíciles de definir han sido objeto de múltiples investigaciones y caracterizaciones, así, por ejemplo García et al (2006) proponen unas características de las ideas del maestro y su relevancia al momento de enseñar:

Están asociadas a ideas personales (tiene un grado de dependencia de sus propias ideas que de un conocimiento fundado o formación profesional específica)

- a) influyen en el proceso de enseñanza aprendizaje
- b) tienen un valor afectivo
- c) se justifican sin rigor alguno

Los campos de educación ambiental y ciencias naturales en la actualidad se han trabajado de la mano a tal punto que los maestros de ciencias naturales usualmente son los encargados de la educación ambiental en las instituciones educativas, por ende, bajo su discurso enfocado en lo biológico, la educación ambiental se trabaja con perspectivas de tipo ecologista, es así que Leff (1999) plantea que la “la incorporación de lo ambiental en la educación formal en gran medida se limitó a internalizar los valores de conservación de la naturaleza”, su estrechez está dada a tal extremo que en el contexto colombiano se promulga su relación desde los lineamientos curriculares emitido por el ministerio de educación ambiental aunque en su definición tengan una visión sistémica del ambiente: “se debe educar para que los individuos y las colectividades comprendan la naturaleza compleja del ambiente, resultante de la interacción de sus aspectos biológicos, físicos, químicos, sociales, económicos y culturales” y se reconozca con un carácter interdisciplinario (lineamientos curriculares en Ciencias Naturales y Educación Ambiental, ministerio de educación ambiental).

Profundizando en cómo se aborda la educación ambiental, y partiendo de lo mencionado en líneas anteriores, reconocemos que los estudiantes conceptualizan la educación ambiental de manera ecológica debido a que los maestros comparten esta concepción. El que los alumnos tengan concepciones un tanto reducidas de la educación ambiental obedece en gran parte a las concepciones ecologistas que de una manera general tienen los maestros, el maestro se basa en sus concepciones para guiar a su alumnado, y estas tienen gran incidencia en su manera de enseñar, (Porlán et al. 1997) presenta el conocimiento del profesor como un conocimiento profesional compuesto por algunos tipos de saberes generados en momentos y contextos no siempre coincidentes: los saberes académicos, que se desarrollan fundamentalmente en la formación inicial y los saberes basados en la experiencia, que se desarrollan en el ejercicio de la profesión.

En este orden de ideas, para que el estudiante tenga una concepción de ambiente adecuada se debe trabajar inicialmente con el maestro. Es necesario entonces para generar un cambio en el conocimiento que los alumnos tienen, trabajar en primer lugar en un cambio en la concepción de los maestros sobre educación ambiental y ampliar esta del ecologismo a una relación con factores biológicos, sociales, culturales, etc (tipo sistémico), la transición de un enfoque ambiental a otro está fundamentado en unas necesidades actuales específicas, que hacen necesario la formación de individuos con criterios, argumentos, capacidad de análisis y un conocimiento relevante que le permita desenvolverse de manera activa dentro de un contexto social, de este modo, propiciar herramientas al alumno que le posibiliten análisis y resolución de problemáticas complejas y no solo de tipo biológico. El cambio de concepción del maestro implicará así un cambio en su enseñanza, El generar en los maestros una transición de su concepción reducida de tipo ecologista a una ampliación de tipo sistémico se podrá permitir igualmente el paso de la concepción poco adecuada de los alumnos a una más completa.

Un ejemplo específico que podrá reconocer en el maestro y alumno la concepción de educación ambiental reducida y llevarla a una sistémica es la huerta escolar, elemento que en ocasiones queda guiada hacia el activismo biológico, este planteamiento se puede hacer de tal forma que en compañía del maestro se diseñe y proponga su implementación de una manera diferente.

Lo que proporcionara al alumno un cambio en las concepciones de su maestro, es que comienza a promover el desarrollo de una serie de capacidades y la apropiación de determinados contenidos culturales necesarios para que los alumnos puedan participar e integrarse en su medio sociocultural.

- La escuela “ha de conseguir el difícil equilibrio de ofrecer una respuesta educativa que proporcione una cultura común a todos los alumnos pero a la vez comprensiva y diversificada; que evite la discriminación y la desigualdad de oportunidades respetando al mismo tiempo sus características y necesidades individuales” (Blanco 1999).

Esto implica dejar atrás la imagen de las clases frontales centradas en la enseñanza, carentes de sentido y descontextualizadas de la realidad para dar paso a un nuevo proceso a través del cual los alumnos tienen la posibilidad de compartir y disfrutar en un clima cálido y acogedor situaciones de aprendizaje relacionadas con sus propias experiencias, en contextos donde se valoran, toman en cuenta y respetan sus diferencias individuales y en el cual existe cotidianamente la oportunidad de beneficiarse junto con los demás a través de los trabajos cooperativos y de la formación de grupos heterogéneos.

La educación ambiental debe adquirir sentido para la vida cotidiana del individuo como se ha mencionado esta es compleja e incluye esferas variadas de la vida, por ende sería pertinente dar un enfoque a través de la eco pedagogía que propiciaría un repensar de la práctica cotidiana a fin de pensar antes de actuar, de este modo se va progresando de los esquemas más ecologistas y guiadas al reciclaje a actividades más conscientes y significativas.

Pregunta problema

Bajo este panorama se plantea el siguiente interrogante:

¿Cómo propiciar una transición de la concepción de educación ambiental naturalista a una concepción sistémica a partir de un programa de formación para madres sustitutas de aldeas infantiles S.OS?

Hipótesis

La resolución de la problemática expuesta anteriormente se desarrolla asumiendo como hipótesis que a través de un acercamiento progresivo de las madres hacia un nuevo enfoque que permita reconocer la educación ambiental desde un enfoque sistémico es posible transformar la concepción clásica de esta, nos apoyamos en la postura de García, E. (2000) op. cit quien plantea, “La transición de la visión simple a la compleja supone, por tanto, la construcción de la idea de interacción, pues entender el mundo como un conjunto de sistemas requiere que se comprenda que las interacciones existentes entre los elementos componentes del medio son las que organizan esos sistemas”, un ejemplo específico que permite ajustar las nuevas concepciones de los maestros con su labor docente es una propuesta clásica que se trabaja en las escuelas y de manera general queda en una propuesta de acción sin mayores aprendizajes significativos, se reconoce así, que para propiciar cambios en los alumnos se debe trabajar en primer lugar con maestros o en este caso con quienes tienen un trabajo formativo es decir las madres sustitutas.

Objetivo general

Propiciar una transición de la educación ambiental ecologista a una sistémica en maestros y alumnos, promoviendo condiciones para que el alumno se apropie de nuevos conocimientos y se enfrente a situaciones que le generen procesos de análisis, reflexión y construcción de conocimientos desde una experiencia práctica.

Objetivos específicos

- Permitir al alumno el reconocimiento del ambiente como sistema.
- Fomentar el aprendizaje de conocimientos.

- Relacionar la cultura y vida cotidiana del alumno por medio de situaciones que le permitan reflejar contextualmente un crecimiento científico y social.

Debido a la necesidad de formar en educación ambiental que interrelacione las distintas variables donde se contemplen aspectos más allá de lo biológico, es pertinente trabajar con estrategias que propicien una transición de lo clásico a lo innovador llegando a fortalecer los propicios conocimientos de los estudiantes con las vivencias diarias.

Para propiciar un cambio en el alumno es importante replantear las concepciones de los maestros, con un rediseño en conjunto de los maestros de estrategias como las huertas escolares (trabajada generalmente de manera clásica es posible que el alumno tenga un reconocimiento de sí mismo como sujeto social, la idea es fomentar en el alumno una conciencia social que lo lleve a ser sujeto de acción, permitiéndole interactuar con el medio reconociéndolo como parte de él, donde se presente una relación mutualista.

Metodología

Como metodología para el presente proyecto se realizaron estudios de casos con madres sustitutas entre los 40 y 45 años.

La metodología con la cual se realizara el trabajo de campo es a partir de un estudio de caso por la cual se realizara un análisis del contexto para ubicar la problemática a trabajar.

- Realización de entrevista y encuesta a las madres y tías sustitutas para reconocer en ellas el papel ambiental que tienen y como es su rol dentro de las aldeas identificando su labor e importancia con los niños que están a su cargo y como brindan sus conocimientos a ellos.
- Se realiza el análisis del contexto, dar cuenta de las edades de los chicos y las etapas por las que usualmente han atravesado para de esta forma plantear soluciones que lleven a cabo el mejoramiento del plan ambiental junto con las mamás de las aldeas.
- Se identifica los principios de educación ambiental con el que se encuentran y de ahí se procede hacer la capacitación docente con principios de educación ambiental sistémicos, en donde se interrelacionan diversos aspectos.
- Se realiza el diseño en conjunto con maestros de una propuesta para actividades con huerta escolar en función de un enfoque sistémico de la educación ambiental: diseño en función una problemática relacionada con la huerta y actividades guiadas a la resolución de la misma. Esto se hace a través del desarrollo del programa de formación
- Ejecución de la propuesta, en donde se reconoció un cambio en la percepción de las madres frente al enfoque ambiental que juega un rol socio cultural, promoviendo un cambio en el interior de su hogar.

Fundamentación del proyecto:

- Visión sistémica del ambiente.
- Formación integral del individuo: ser, saber, saber hacer concepción de escuela abierta: abrir las experiencias del aula, una escuela flexible.
- Desarrollar competencias de pensamiento científico y ciudadano.
- Formación ética del individuo.

Resultados

Realizado los pasos de la metodología con la que se llevó a cabo el proyecto, se dio cuenta del cambio de percepción que se logró dentro de las madres de la fundación Aldeas Infantiles, pues a partir de los autores como Morín se logró que se propiciaran nuevos conceptos frente a lo que se planteaba como

problema ambiental a partir de un contexto social, reconociendo ellas su papel ambiental dentro de su hogar, identificando los problemas ambientales con los que día a día se enfrentan.

Se logró cumplir con el objetivo que era contrastar lo que concebían de ambiental que era solo la percepción ecológica, a tener una concepción ambiental más a fondo reconociéndose dentro del medio como un sujeto en acción que puede causar diversos problemas ambientales y que se debe tener un enfoque sistémico para lograr abarcar a gran escala el problema y poder darle solución en conjunto en comunidad.

Análisis del Contexto

La ejecución de la propuesta metodológica planteada será llevada a cabo en la ciudad de Cali, en las aldeas infantiles SOS Colombia, ubicada en Cl 1 D 79-06, barrio Nápoles, comuna 18. La asociación Desarrolla desde 1969 en el país un modelo de protección de los niños y niñas en riesgo social basado en el cuidado familiar. Con este propósito han diseñado y validado dos estrategias implementadas en nueve regiones del país aunque cuentan con presencia en 133 países: Basan su trabajo en la Convención Internacional de los Derechos del Niño y con ello, en un enfoque de derechos que reconoce a los niños, niñas y adolescentes como sujetos participantes de las propuestas para potenciar su desarrollo y la garantía de sus derechos. Sus programas se desarrollan en sitios donde, según análisis de situación, son pertinentes y pueden generar cambios.

En Colombia, la labor de aldeas infantiles S.O.S. comprende:

- Desarrollo de un modelo de atención familiar único en el mundo y aportes de conocimiento técnico en pro de la infancia y la adolescencia.
- Inversión social a través de desarrollo de programas y recursos económicos.
- Atención directa a niños, niñas y adolescentes que han perdido el cuidado de sus padres o que están en riesgo de perderlo.

La sede de Aldeas Infantiles en Cali cuenta con amplios espacios, zonas verdes y huerta escolar en estado de deterioro, se tienen dos tipos de servicios según las necesidades de niños, niñas y adolescentes que han perdido el cuidado de sus padres o están en riesgo de perderlo su población infantil está en el rango de 2-17 años.

Familias de Acogida: Se crean familias de acogida, lideradas por Madres Sociales quienes promueven el desarrollo, garantizan los derechos y construyen un vínculo duradero con aquellos niños, niñas y adolescentes que ya perdieron total o temporalmente el cuidado de sus padres o su familia de origen, en este programa se cuenta con 78 niños.

Fortalecimiento de Familias de Origen: Promueven procesos de fortalecimiento de las familias de origen que por diversas causas de vulnerabilidad están en riesgo de perder el derecho a cuidar de sus hijos e hijas. Este trabajo también cubre a las familias de los niños y las que han perdido el cuidado de sus padres de forma temporal y que tienen claras opciones de regresar a sus familias cuando éstas desarrollen las competencias para cuidar y proteger a sus hijos e hijas. Específicamente se trabajaría con niños de este programa, conformado por 204 niños.

El programa que ejecutan actualmente referente al ambiente es un plan ecológico, conservacionista donde se refleja un enfoque tradicional del uso de la huerta, la cual tienen abandonada por falta de conocimientos y de ciertas variables, los indicadores con los que trabajan son:

- Zonas limpias.
- Zonas verdes recuperadas.
- Disminuir en un el uso de papel.
- Campañas educativas ambientales.

Esto da cuenta de que aún continúan teniendo una concepción ambiental de la huerta, por ello se busca trabajar de la mano con los docentes para involucrarlos en el tema y que logren trabajar desde otra perspectiva la huerta escolar para proyectar un individuo crítico y social.

Identificación de las concepciones de las madres y tías: se realizó el diseño de un cuestionario que buscaba reconocer que concebían como problemas ambientales, que consideraban un problema ambiental dentro de un contexto y se encontró que lo planteaban desde el ecologismo, desde lo verde lo natural donde el hombre no tiene cabida; por esto se llevó a cabo un proceso durante varios meses en donde se les trabajó con documentos del SINA, de Morín, de autores que permitían dar cuenta de un problema ambiental sistémico, que concebía al hombre como parte esencial causante o afectada de sus mismas acciones, a partir de ellos y de los ejercicios que les pusimos a las madres en donde ellas identificaban los problemas ambientales en sus hogares, se logró evidenciar el cambio en su percepción en donde con propiedad identificaban que era un problema ambiental desde el enfoque sistémico y daban ejemplos de ellos.

Durante el programa de formación se realizaron varias jornadas en donde se intervenía con el fin de diseñar nuevas estrategias en la metodología para lograr confrontar las percepciones de problemas ambientales que tenían las madres, se trabajó fuertemente con ellas a partir de documentos escritos, se abordaron métodos didácticos como teste de inteligencias múltiples, teste realizados por nosotras donde se buscaba que reconocieran su percepción antes y que después de nuestra intervención lograran ellas mismas identificar sus errores con respecto a lo que habían respondido, de esta manera se diseñó el plan entre todos para incluir su participación y plantear lo que reconocieron ellas dentro de sus hogares.

En el plan ambiental, se reconocieron algunas falencias que tenía su creación, pues se evidenciaba solo el enfoque ecológico, conservación de la naturaleza, pero se dejaba de lado las personas que habitan en la aldea, el enfoque socio cultural, que es clave dentro de la fundación, por ello se buscó reformar el plan ambiental con ayuda de las madres y tías, reconcomiendo las falencias del plan lo que permitió evidenciar los conocimientos de las madres y los niños adquiridos en el programa de formación, donde tenían presente que debía de haber un fuerte énfasis en los valores pues la manera en que ellos viven en algunas ocasiones se pierden y eso genera un problema de fondo dentro de su vivencia.

Metodología de ejecución

1. En la búsqueda de fomentar concepciones ambientales sistémicas se diseñó el siguiente programa de formación para madres, tías y niños de aldeas infantiles S.O.S, se tuvo en cuenta el contexto, las problemáticas detectadas en la observación y las necesidades.
2. Dar cuenta de la concepción que la madre tienen sobre educación ambiental (cuestionario)
3. Mostrar video de una problemática social para luego discutirla y reconocer si esta es reconocida como problemática ambiental (fragmento del video voces contra la globalización)https://www.youtube.com/watch?v=zjZOzt_au0w
Objetivo: reconocer si una problemática social, política, cultural se reconoce como problemática ambiental.
4. Dar a conocer las consecuencias que trae dicha concepción, como se limita lo que se concibe como un problema ambiental.
5. Conceptualizar términos como ambiente en términos de un sistema (en sus dimensiones naturales, económicas, políticas, sociales y culturales) y educación ambiental como proceso reflexivo (documento realizado por las estudiantes a cargo del programa).
6. Reflexionar sobre qué se debe fortalecer para ampliar el panorama sobre ambiente y educación ambiental.
7. ¿El proyecto ambiental de aldeas infantiles concuerda con la idea planteada de educación ambiental? análisis del plan ambiental de las aldeas en función de que objetivos persiguen y cuál es la concepción de ambiente que los guía. (mesa redonda).

8. Plantear estrategias para el fortalecimiento del plan ambiental de las aldeas (mesa redonda, dialogo y análisis grupal)
9. Detectar un problema ambiental propio de aldeas infantiles y su contexto (caminata por las instalaciones o análisis del comportamiento de los niños) Detectar características del contexto, para diseñar estrategias de acción que faciliten el trabajo posterior con los niños trabajando en función de resolver estas
10. Diseño de la propuesta por parte de las madres según el perfil de los niños a su cargo (planteamiento y propuesta de actividades) Aprovechamiento de los recursos que se tiene al alcance: plantear a quienes están en el proceso de formación la construcción de materiales educativos que permitan construir y diseñar formas lúdicas de aprendizaje, materiales comunes como cajas, juegos, o frutas y reconocer como este lo utilizaría para su enseñanza
11. Ejecución de la propuesta diseñada, análisis de resultados.

Propuesta diseñada por madres sustitutas

Tras haber sido participes del proceso formativo en materia ambiental el cual se enfatizó en ampliar su concepción de ambiente hacia aspectos sistémicos y con un acompañamiento, las madres sustitutas diseñaron una serie de estrategias alternativas a las planteadas en el plan ambiental de la fundación la cual consideraba una serie de caminatas ecológicas y actividades de ornamentación principalmente. La fundación se encuentra dividida en casas, cada una de las cuales cuenta con una madre sustituta y una determinada cantidad de niños y jóvenes a su cargo, por ello las estrategias fueron propuestas por casa y así en conjunto se elaboró un plan ambiental nuevo del cual solo se mostraran algunas actividades por asuntos de extensión, es de anotar que las madres asumieron como problemáticas ambientales las problemáticas sociales presentes en los niños y jóvenes a su cargo y por lo tanto algunas veces vivenciadas en sus hogares.

Estrategias

Estrategia casa # 12
Nombre de la estrategia: coreografía musical
Diseñado por: Claudia Toro
Tiempo de ejecución : 1 Mes

Estrategia casa # 1			
OBJETIVO	DESCRIPCIÓN	EVALUACIÓN	COSTOS/PRESUPUESTO
Fortalecer relaciones sociales y vínculos entre niños conflictivos	A partir de los gustos de los niños, hombre y mujeres de la casa se dividirán, los hombres crearan música y las niñas diseñan coreografía y vestuario para realizar una presentación en las aldeas, el trabajo es en equipo se dará un incentivo al equipo que mejor trabajo realice.	Ver la actitud y desempeño posterior a la actividad. Seguimiento 1 semana despues,1 mes después.	Vestuario: \$400.000 Incentivo: \$100.000
Nombre de la estrategia: Pijamada reflexiva			
Diseñado por: Karol Bastidas			
Tiempo de ejecución : 1 mes			

OBJETIVO	DESCRIPCIÓN	EVALUACIÓN	COSTOS/PRESUPUESTO
Fortalecer unión entre los habitantes de las casas, minimizar la agresividad e intolerancia	Hacer selección de una película con un mensaje y divertida que permita una reflexión y dialogo entre los habitantes de cada casa por medio de un foro luego de verla, luego unir a todos los habitantes de la casa en torno a la selección y la preparación de comida.	Seguimiento al proceso luego de la actividad para ver la mejora y la adquisición de valores. Una semana, luego un mes.	Película: \$5000 Comida: \$40.000

Estrategia casa # 4

Nombre de la estrategia: Maratón de juegos

Diseñado por: Valeria Valencia

Tiempo de ejecución: **1 mes.**

OBJETIVO	DESCRIPCIÓN	EVALUACIÓN	COSTOS/PRESUPUESTO
Minimizar conflictos entre habitantes de la casa, procurar tolerancia y respeto entre todos	Jornada de juegos de mesa: domino, parques, y posteriormente un espacio para la creación de un juego que permita unir a todos. Creación de un juego como la lotería de valores que permita destacar las cualidades del otro.	Medir grado de compromiso con la actividad y seguimiento tras la realización de la misma	Juegos de mesa: \$25.000 Materiales: \$12.000 Refrigerio: \$15.000

Estrategia casa # 13

Nombre de la estrategia: Noche de Fogata

Diseñado por: Martha Muñoz

Ejecución : Diciembre - Enero

OBJETIVO	DESCRIPCIÓN	EVALUACIÓN	COSTOS/PRESUPUESTO
Minimizar los conflictos entre los habitantes del hogar fomentando a su vez la tolerancia y el respeto de cada uno, inculcando los valores desde una percepción de cada uno.	Una noche donde se reunirán como familia, cada uno tendrá una labor en pareja de traer la leña de prender con cuidado y ayuda de la mama la fogata y poner los masmelos en lo pinchos para comenzar a opinar unos de otros pero con respeto, asumiendo las cosas positivas de cada uno como integrante del hogar	Durante el transcurso de la semana dar cuenta del compromiso como personas y del apoyo como familia.	Materiales (leña): \$10.000 Refrigerio: \$12.000

Estrategia casa # 14

Nombre de la estrategia: Día de cualidades

Diseñado por: Alba Mendez

Tiempo de ejecución : **1 mes**

OBJETIVO	DESCRIPCIÓN	EVALUACIÓN	PRESUPUESTO
Lograr una unión familiar con valores en donde el respeto lidere los compromisos de los niños.	En el día se observara a cada integrante de la familia y en la noche, cada uno en un papelito dirá las cualidades que cada uno tiene y le entregara un detalle que pueden ser dulces, ello reflejara la participación de todos y tendrá presente que más que familia son personas que necesitan apoyarse y comprenderse.	Se registrara semanalmente las cualidades de cada uno y se tendrá presente el comportamiento social que reflejen.	Materiales: \$10.000 Refrigerio: \$10.000

Estrategia en conjunto planteada por las madres sustitutas

Nombre de la estrategia: Conformación del comité Ecológico Social

Diseñado por: **Madres sustitutas**

Tiempo de ejecución : **2 meses**

OBJETIVO	PARTICIPANTES	RESPONSABLES	RECURSOS
Capacitar a toda una población respecto al empelo de una huer-ta comunitaria, con el fin de lograr vínculos sociales sobre el cuidado y la pertenencia.	Colaboradores y NNAJ pertenecientes al Programa.	Coordinadoras, comité ecológico, tías, mamás.	Capacitadores: \$80.000

Estrategia en conjunto planteada por todas las madres sustitutas

Nombre de la estrategia: Capacidad social frente al uso del reciclaje

Diseñado por: **Madres sustitutas**

Ejecución : Diciembre - Enero

OBJETIVO	PARTICIPANTES	RESPONSABLES	RECURSOS
Capacitación en las aldeas sobre como emplear el reciclaje para un bien común y no dejarlos solo en clasificación, donde se debe trabajar de fondo y no por encima en lo ecológico.	Colaboradores y NNAJ pertenecientes al Programa.	Coordinadoras, comité ecológico, tías, mamás.	Capacitadores: \$80.000

Algunas consideraciones finales

Se obtienen como resultados acercamientos de madres y algunos niños a concepciones de ambiente sistémicas reflejados en entrevistas y resolución de cuestionarios un mes después de finalizado el programa de formación, igualmente se obtiene el diseño y la creación en conjunto de un plan de manejo ambiental con posturas de ambiente sistémicas abordando problemáticas que afectan el contexto., del mismo modo se refleja agradecimiento hacia los conocimientos adquirido y la utilidad del mismo en la medida en que se reconocen y se abordan problemáticas ambientales de una manera diferente a la que se hacía previo al programa de formación y al diseño del plan ambiental. Se reconoce participación, motivación y nuevas actitudes de los sujetos que cooperaron en el programa de formación, lo que permite asumir que tienen una conciencia un poco más crítica y reconocen su papel como sujetos partícipes de un mundo complejo, de un ambiente que se comporta como sistema y de una sociedad cambiante.

Conclusiones

La enseñanza aunque no se piense, es un trabajo de alta complejidad se está en la necesidad tanto de permitir la construcción de conocimiento por parte de quien aprende y crear un espíritu reflexivo e investigativo como de formar personas integras que puedan superar los grandes retos y novedades que se presentan en la vida cotidiana, retos como una adecuada formación de educación ambiental acorde con el contexto y la situación actual.

Desde diversos autores se han planteado una serie de objetivos para la educación ambiental que constituyen un cambio en la concepción de este campo y que es importante hagan parte esencial y sean un eje articulador en el diseño de prácticas y en la manera de concretar estas, entre ellas se pueden destacar:

- Reconocer el ambiente como sistema.
- Trabajar de manera interdisciplinar.
- Formar valores.
- Comprensión de problemas.
- Relacionar la perspectiva histórica y la vida cotidiana.

Ahora bien la educación ambiental necesita un cambio en las medidas desde las que se vienen trabajando, ya sea en las diversas instituciones educativas o una formación ciudadana en general, es importante que el sujeto educador o no reconozca en sí mismo un carácter formativo sobre el otro a fin de proveer avances sociales, así la educación ambiental ha de contemplarse desde lo sistémico, es por ende que se necesita la apropiación de unas consideraciones claras sobre la educación ambiental que lleven a la toma de acciones y estrategias acorde con las necesidades actuales de este campo.

Bibliografía

- Bermúdez, P (2003). *Cultura y ambiente: la educación ambiental en Colombia contexto y perspectivas*. IDEA-Universidad Nacional de Colombia. Pág. 36.
- Blanco, R. (1999). *Hacia una escuela para todos y con todos*. Boletín 48, Abril, 1999. Santiago de Chile.
- Gadotti M (2002). *Pedagogía de la tierra*. Siglo XXI editores
- García L; Azcarate Z; Moreno M, (2006). *Creencias concepciones y conocimiento profesional de profesores que enseñan cálculo diferencial a estudiantes de ciencias económicas*. Relime vol. 9.
- Leff, E (1999). *La Racionalidad Ambiental y el Fin del Naturalismo Dialéctico*. Persona y Sociedad, Número especial, marzo, Santiago de Chile.
- Martínez, M. (2009). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. México: Trillas

- Ministerio de educación nacional (1998) *lineamientos curriculares en Ciencias Naturales y Educación Ambiental*. Colombia, Santa Fe de Bogotá, D.C.
- Ministerio del medio ambiente, Ministerio de educación ambiental. (2002). Política nacional de educación ambiental. Colombia.
- Moriello, S (2003). *Sistemas complejos, caos y vida artificial*. *Revista red científica. Ciencia tecnología y pensamiento*. Recuperado el 13 de agosto de 2015 de http://www.pensamientocomplejo.com.ar/docs/files/Moriello_Sistemas%20Complejos.pdf
- Pedraza, I (2003). “Los Proyectos Ambientales Escolares en el marco de la gestión ambiental municipal”. En: Colombia Esquemas Pedagógicos ISSN: 0124-7026 Ed: v. fasc.4 p.44 – 55.
- Ponte, J. P. (1992). *Concepções dos professores de matemática e processos de formação*. In J. P. Ponte (Ed.), *Educação matemática: Temas de investigação* (pp. 185-239). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional. Recuperado el 17 julio de mayo de 2015 en <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte>
- Ponte, J. P. (1994). *Mathematics teachers' professional knowledge*. In J. P. Ponte & J. F. Matos (Eds.), *Proceedings PME XVIII* (Vol. I, pp. 195-210). Lisboa, Portugal. Recuperado el 27 de julio de 2015 de <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte>
- Porlan R, Rivero A, Martin del Pozo R. (1997). *Conocimiento profesional y epistemología de los profesores I: teorías, métodos e instrumentos*. Enseñanza de las ciencias, vol. 15.
- Riechmann, J (2008). ¿Cómo cambiar hacia sociedades sostenibles? Reflexiones sobre biosíntesis y autolimitación. *Democracia Ecológica. Formas y experiencias de participación en la crisis ambiental*.
- Teitelbaum, A. (1978) *El papel de la educación ambiental en América Latina*. Paris: Unesco.
- Tello, G., E, y Rodríguez, H., B., Aguilar C., S. (2011). *Huerto agroecológico “un pasito en grande”: estrategia educativa por un futuro sostenible y una vida saludable*. En Pérez O., Ma. A (Coord). *Horticultura, Huerto escolar: estrategia educativa para la vida 32 Experiencias productivas con fines educativos y de capacitación*. Pp51-87. Colegio de Posgraduados en Ciencias Agrícolas, Montecillos, Estado de México.
- Thompson, A. G. (1982). *Teachers' conceptions of mathematics and mathematics teaching: Three case studies*. Tese doctoral, University of Georgia, USA.
- Torres, M (2005). *La educación ambiental en Colombia: “un contexto de transformación social y un proceso de participación en construcción, a la luz del fortalecimiento de la reflexión - acción”*. Recuperado el 13 de junio de 2015 de [file:///E:/Documents%20and%20Settings/JS%20NavasV/Mis%20documentos/Downloads/LA_EDUCACION_AMBIENTAL_EN_COLOMBIA%20\(1\).PDF](file:///E:/Documents%20and%20Settings/JS%20NavasV/Mis%20documentos/Downloads/LA_EDUCACION_AMBIENTAL_EN_COLOMBIA%20(1).PDF)

La investigación en la constitución de subjetividades funcionales al orden académico y social

The research on the constitution of functional subjectivities in the social and academic order

María Mercedes Rosero Sosa

Institución Universitaria CESMAG

Colombia, San Juan de Pasto

mmrosero@iucsmag.edu.co

Resumen

Una de las funciones asignadas al docente universitario, es la investigación, práctica que se relaciona con la producción del conocimiento, formación de capital humano, competitividad, tecnología e innovación, entre otras, las cuales ocupan un papel preponderante en la economía del conocimiento, que se sustenta en el trabajo inmaterial, y funciona como dispositivo en la conducción de una cultura emprendedora y responsable.

En igual sentido, las disposiciones políticas, jurídicas y económicas permean las actividades investigativas y regulan la capacidad productiva a través de técnicas de cálculo, estandarización, estímulos, prácticas organizacionales de gestión, -la medición de grupos de investigación de Colciencias-Colombia-; técnicas que operan en las instituciones de educación superior y en los docentes en la constitución de subjetividades que están supeditadas a mecanismos de poder y saber, y, a la vez, son el resultado de prácticas de resistencia que afectan y crean nuevos modos de vida en los investigadores.

Palabras clave: investigación, subjetividades, competitividad

Abstract

One of the roles given to professors is research, a praxis related with production of knowledge, development of human capital, competitiveness, technology and innovation among others, which have a leading role in the economy of knowledge, fostered in the immaterial labor, and working as a mechanism in the conduction of a responsible and entrepreneurial culture.

At the same time, the political, juridical and economic dispositions instill the research activities and regulate the production capacity through the techniques of calculus, standardization, stimulus, organizational practice management, -the measuring of research groups of Colciencias-Colombia-; techniques operating in the institutions of higher education as well as in the professors, on the constitution of subjectivities conditioned to mechanisms of power and knowledge and simultaneously, are the result of resistance practices affecting and creating new ways of life in the researchers.

Key words: research, subjectivities, competitiveness

Introducción

¿Cuál es la posibilidad de pensar, hacer y decir pensamiento crítico desde la investigación? ¿dónde y cómo surgen en la institución universitaria los nuevos modos de existencia que indiquen los gérmenes de unas nuevas subjetividades?

Intentar responder estos interrogantes desde y para la institución universitaria no es un asunto menor que sólo lo pueda afrontar una sola disciplina, sino que requiere un arduo trabajo, una pluralidad de

académicos y un conjunto muy amplio de relaciones interdisciplinarios, pero al lado de esto, la profunda convicción de que estamos frente a transformaciones sociales e individuales (estructurales también) inéditas que es urgente y necesario crear nuevos modos de pensar que sean, a su vez, nuevas formas de vida. Pero también es preciso tomar una actitud crítica y creativa con relación a este nuestro presente, llevar adelante una interrogación que problematice a la vez el modo de ser sujetos, las formas de saber, los dispositivos de control y de conducción de los individuos y la constitución de cada uno como persona individual en y con relación a la colectividad.

La investigación en la constitución de subjetividades funcionales al orden académico y social, significa ir más allá de nosotros mismos, de las identidades que nos han sido impuestas, que sólo aceptamos, sino que sostenemos y defendemos como si se tratara de nuestra esencia más singular, aprendimos a aferrarnos a pequeñas esclavitudes y las llamamos libertades, es decir, vivimos ignorantes de nosotros mismos.

En los tiempos contemporáneos el problema de quienes somos en este momento debe ser algo inquietante (se constituye), pertenecemos a este presente, a este horizonte histórico-social que es el nuestro, muy conflictivo.

De ahí que el pensamiento reflexivo se torna problemático, nos plantea investigaciones que apuntan a configurar nuevos modos de pensarnos, de pensar, percibir y de actuar.

Pensar el presente desde la investigación académica no significa hacer una descripción de los hechos, ni elaborar una representación del actual estado de cosas; significa alumbrar, ver, oír los signos del devenir que son las señales transformaciones en donde la posibilidad de ser distintos de como somos.

La investigación, abierta, crítica problematiza el presente, capta los signos que señalan las transformaciones propias de la vida académica.

La investigación debe ser un ejercicio de producción de pensamiento crítico y creador, apartado de los condicionamientos institucionales (de poder-saber-instrumental, de toda investigación científica) para pensar distinto de como se piensa, para devenir (sujeto libre y autónomo) y crear algo que dilucide la realidad o la ponga en cuestión, debe dársele la oportunidad al pensamiento realice su potencial creador.

La crítica es el elemento insoslayable y positivo de la creación. De esta manera el pensamiento, en su realización afirmativa y creativa, toma distancia de toda postura dogmática, de aquellos saberes y discursos con pretensiones categóricas y totalitarias que pretenden interpretar desde su locus de enunciación, toda realidad y dar una respuesta última y definitiva bajo la forma de un saber absoluto, sin errores.

Toda actividad científica crea y cuestiona críticamente desde su campo de investigación todo aquello que se considera normal aquello que el mundo cree que es obvio y forman parte de la opinión generalizada.

La investigación crítica le presta mucha atención al instante en el que aparece cierta indagación, surge la interrogación y se genera un problema que hay que dilucidarlo y explicarlo.

Una investigación crítica debe procurar crear nuevos modos de pensar, estos a su vez nuevas maneras de ser, sentir y de vivir.

¿Quiénes somos en este momento histórico-social los que investigamos desde la institución universitaria? ¿cuál es este espacio, este lugar y este momento en el que vivimos y hacemos investigación científica en la universidad?

La Investigación en la constitución de subjetividades funcionales al orden académico y social

Describir las prácticas de investigación (Romero, 2012) implica indagar sobre las formas de actuar y pensar del docente universitario, respecto a la labor investigativa, conocer cómo generan hábitos, se suscitan cambios, se organizan e instauran vínculos, saber cómo se desencadenan acciones, crean

resistencias y estrategias de poder y saber que intervienen en la producción del sujeto-investigador como *empresario de sí mismo*.

El adelantar un estudio histórico y analítico de las prácticas investigativas de los docentes universitarios en la producción de subjetividades, mediante el uso de la arqueología y genealogía (Foucault, 1994/2001) como caja de herramientas metodológica que tiene en cuenta a un corpus investigativo disperso en diversos documentos que emergen del archivo y atraviesan la institucionalidad y al docente, como producto de prácticas históricas discursivas y no discursivas de saber- poder y que cobran materialidad en una experiencia particular alejada de pretensiones universalistas. Pero además considerar la interacción simbólica, los imaginarios culturales, las prácticas simbólicas, los marcos interpretativos y los problemas propios de la intersubjetividad (Saldarriaga, O., & Saénz, J., 2005).

La investigación asume como referente de análisis, al contexto internacional, especialmente en América Latina, y sitúa a las prácticas de investigación del docente universitario desde las dimensiones: política, económica, social y educativa.

De esta manera, los discursos de entidades como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), el Banco Mundial, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), la Organización de Naciones Unidas (ONU), la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), entre otras, indican, bajo un modelo neoliberal, cómo maximizar las potencialidades y mejorar las posibilidades ocupacionales y competitivas de los seres humanos a partir de una formación basada en competencias laborales; política que vincula en el siglo XXI educación y *desarrollo humano*, convirtiendo al *aprendizaje permanente* en un enunciado que reconfigura las investigación.

En este contexto la IES se encuentran insertas en la geopolítica de saber y poder, con una marcada exigencia para responder a los retos de una economía globalizada; según Mollis (2006), “en el presente las universidades latinoamericanas afectadas por las políticas de corte neoliberal (...) han desnaturalizado los saberes universitarios para convertirlos en conocimientos mercantilizados. El saber se mide con el lenguaje de las finanzas; se calcula por medio de indicadores” (p. 87).

Ahora bien, los saberes del docente igualmente se han modificado por la función que se le ha asignado; a través de la historia se encuentra que su competencia solo estaba centrada en la transmisión de saberes disciplinares provistos desde la profesión; sin embargo, su dominio se amplió a un saber pedagógico -que se supone se va adquiriendo por la experiencia, la formación continua y condiciones del contexto- y a un saber sobre cómo investigar, producir conocimiento y, a su vez, formar a los estudiantes en investigación; todo esto como fruto de las transformaciones generadas por el paso de un capitalismo industrial a uno cognitivo (Vercellone, 2004, 2011) que tiene que ver con el trabajo inmaterial en una sociedad del conocimiento, la información y la comunicación; discursos en los cuales subyacen dos conceptos de fuerza y relación entre *investigación y docencia* e *investigación y producción*.

Es preciso señalar, que un punto crucial que transforma las prácticas de investigación en los docentes universitarios, surge a mediados del siglo XX con la instalación de políticas en cuanto a Ciencia y Tecnología para América Latina; por ejemplo a inicios de la década de los noventa en Colombia existen disposiciones que se han ido perfeccionando a través de estrategias y procedimientos que promueven las prácticas de investigación en las instituciones de educación superior, con los docentes, estudiantes y el sector empresarial, acciones que ha liderado especialmente Colciencias.

En este marco discursivo se regulan prácticas que se relacionan con la Investigación y Desarrollo (I+D), la función que le confiere a las instituciones de educación superior y, especialmente, a los docentes (investigación, estímulos o incentivos y producción del conocimiento), los modelos de incorporación de la tecnología y la innovación como actividad económicamente productiva, el vínculo entre el capital humano y el crecimiento económico, el financiamiento de organismos o instituciones dedicadas a la investigación, el desarrollo tecnológico y la innovación, entre otros.

Realizar una pesquisa al interior de las prácticas de investigación lleva adentrarse a la configuración de un problema inherente a los docentes universitarios en Colombia describir sus particularidades en las que subyacen prácticas homogenizadas (Guzmán, 2012), instrumentalizadas, (Díaz 2006), de resistencia

(Morales, 2012), entre otras que invaden la vida de los sujetos como investigadores. Dinámica que se despliega bajo la racionalidad neoliberal en un escenario que toca a América Latina con un panorama que guía y que de cierta manera ha incidido, en la conducta de sujetos epistémicos y éticos en la producción de conocimiento, a través de la actividad investigativa pero que a la vez, moviliza nuevas formas de vida de los docentes.

De esta manera, la regularización de las prácticas investigativas de los docentes universitarios, se ha dispuesto en un contexto donde la economía del conocimiento y los factores de producción representan un indicador de crecimiento para los estados que captura como estrategia gubernamental *la ciencia, la tecnología y la innovación* para gestionar y orientar las dinámicas de las instituciones de educación superior y especialmente, el trabajo del docente que cada vez se torna inmaterial; transformando su fuerza individual y colectiva, sus tiempos y espacios que operan principalmente con las nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), modulando las conductas de los docentes hacia la competencia, la formación y la producción del conocimiento y en últimas orientando las prácticas investigativas hacia la configuración de un capitalismo cognitivo.

Discursos que para el caso de Colombia se ha ido perfeccionando hacia un modelo de medición a grupos de investigación (Colciencias, 2008), cuya estrategia se orienta a evaluar y clasificar la capacidad productiva de los investigadores, reconociendo plenamente -quienes son los sujetos investigadores, qué producen, la forma en que producen y el tipo de productos-. Es así como para el periodo de estudio, el modelo de medición del 2008, estandariza los productos (artículos, libros, capítulos de libros, patentes, ponencias, asesorías, etc.) por categorías. En el mismo sentido, la formación y la producción del docente se encuentra atravesada y tensionada por técnicas jurídicas, políticas y económicas como el estatuto y el escalafón docente, la acreditación de las IES, la gestión y desarrollo de la ciencia en Colombia, la política Nacional de productividad y competitividad, las normas de propiedad intelectual, los programas de becas para la formación de alto nivel (maestrías, doctorados y postdoctorados), la indexación de revistas con su consecuente clasificación, la medición y comparación de capacidad investigativa por indicadores de citación como el factor de impacto de artículos y libros a nivel mundial, etc.

De esta manera, emergen subjetividades; entendidas como las formas o maneras en que docentes se producen y a la vez son producidos como *sujetos investigadores*, instalando unos modos de vida y creando “unas necesidades, unas relaciones sociales, cuerpos y mentes” (Negri & Hardt, 2002, p. 43) que permiten evidenciar formas de actuar o de obrar de los sujetos partir de un movimiento histórico determinado y unas relaciones de saber y poder que en el marco de la racionalidad liberal, lleva responder a lo que Martínez (2010) menciona como la producción de subjetividades productivas que se forman bajo el telón de la producción económica, netamente capitalista y cuyo nicho se centraría en las prácticas de investigación en el ámbito de la educación superior.

La constitución de subjetividades se pueden encontrar, en la formación del profesor que se gesta como un deseo (Deleuze & Guattari, 1972/1985) propio de superación, una vía autónoma de conducción de la propia conducta que según la teoría del capital humano (Becker, 1983; Mincer, 1954; Shultz, 1981) se orienta a fortalecer las capacidades de la población y su productividad (Sen, 1998) lo que generaría un bienestar en la vida del docente porque obtendría un reconocimiento intelectual o un estatus, mejoraría sus condiciones de vida económica, social, familiar, etc.

En este contexto se generan formas de producción biopolítica que se orientan a unas relaciones de poder configurando una red de cooperación responsable de la reproducción social, como se puede analizar en las estrategias de control utilizadas para regular el trabajo del profesor universitario.

Si bien es cierto, se exponen algunas tecnologías de gobierno, es importante indicar que el problema no se subsume a una analítica de prácticas de investigación donde las tecnologías constituyen a los docentes como empresarios de sí mismos (Foucault, 2004/2008; Hart & Negri, 2002; Vázquez, 2005) por la vía de la sujeción al poder a través de prácticas externas, sino también, indagar sobre cómo son el resultado de prácticas internas sobre uno mismo; bitácora que toca las prácticas de resistencia a partir de prácticas de libertad en los procesos de transformación y de afectación, que permiten crear nuevas subjetividades como bien lo menciona Foucault (1977/1991b) en cuanto a la instancia donde se dan las relaciones de poder, allí mismo se pueden producir acciones de resistencia, modificando las

condiciones mediante unas determinadas estrategias como el ejercicio de la palabra (Fortanet, 2012; Moreno, 2013) o como Foucault (1990) la denomina, el narrarse así mismo.

En este sentido, se han invisibilizado las maneras en que los docentes universitarios son afectados y se transforman por medio de una experiencia reflexiva consigo mismo. Estas implicaciones, en el plano de las prácticas investigativas, se deben entender desde el sujeto-docente y cómo éste ha incorporado nuevas formas de interpretarse, de inventar nuevas formas de experimentar en lo real modificando sus modos de actuar, decir y pensar en un espacio ético y político.

La investigación como una de las funciones sustantivas de la universidad ha cumplido por varias décadas y lo sigue siendo productora de conocimiento, a partir de las prácticas investigativas que esencialmente realizan los docentes; sin embargo, estas formas de conocimiento y subjetividad se han modificado para responder a requerimientos económicos y políticos del sistema capitalista; instalando dispositivos biopolíticos para orientar la conducta, frenar mecanismos de resistencia y en sí intervenir y regular la vida de los docentes a través de las cuales se crean nuevas subjetividades científicas, pedagógicas, un nuevo tipo de hombre comprometido con la relatividad de la verdad productivas que es necesario develar de manera particular en los países en estudio y que resulta un punto crucial para que los docentes, Instituciones de Educación Superior, centros de investigación, organismos de Ciencia y Tecnología y otros organismos, visibilicen las formas en que los docentes universitarios se ha constituido y producido como *sujetos investigadores* y puedan tomar posiciones críticas, constructivas y propositivas frente a las prácticas investigativas.

Existen una serie de condiciones y realidades que rodean la investigación, entre ellas la emergencia inminente del capitalismo cognitivo unido al panorama que representa las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs) para el docente en su rol de investigador, donde su actividad no solo se reduce al consumo de mercancías (artículos, libros, revistas, etc.) sino, a la producción de conocimiento que lo lleva a enfrentarse a un proceso de mercantilización y por ende, a un mercado global de la educación, potenciando “nuevas formas de producción (...) en torno al trabajo intelectual, inmaterial y/o cognitivo” (Galcerán, 2010, p. 90) y resaltando la competencia por los productos derivados de la investigación que cobra un papel preponderante para la IES, los docentes y los grupos de investigación.

Por otra parte, vale identificar que la economía del conocimiento tiene como correlato la formación de capital humano y su inversión, la cual va más allá del deseo de preparación de los docentes (de tipo educativo) en la que se despliega una intervención de dispositivos gubernamentales que tocan la vida misma de los docentes universitarios; creando condiciones, intereses y necesidades que transforman sus conductas hacia una capitalización de su capacidad intelectual y productiva.

La importancia de emprender este tipo de investigación configura un aporte al conocimiento, contextualizado a través de una lectura comparada de las prácticas investigativas de los docentes universitarios que se identifica en los discursos vínculos, regularidades, divergencias y transformaciones en la constitución de subjetividades. Tal perspectiva permitirá revisar el impacto de las políticas de regulación de la investigación de las prácticas investigativas como régimen de las condiciones sociales, económicas y culturales que se han producido en determinados periodos históricos, visibilizando las formas organizativas de empresa que se han instalado en el docente universitarios para regular su trabajo como investigador, en un marco social de producción y reproducción de fuerzas que gobiernan la acción colectiva de las actividades investigativas y que conlleva a realizar un análisis crítico y consiente del papel de los docentes y de la IES frente a la investigación

Metodología

Método Arqueológico y Genealógico

La propuesta acoge como metodología el procedimiento de la caja de herramientas planteado por Foucault, quien lo utilizó en diversos estudios de historia crítica a partir de la perspectiva arqueológica y genealógica, lo cual, hoy en día, es aplicado en múltiples investigaciones a nivel mundial, como una postura crítica para realizar estudios históricos que dan cuenta de la ontología del presente y de la constitución de subjetividades en los docentes universitarios.

De este modo, la arqueología se ocupará por la descripción de los discursos alrededor de las prácticas investigativas desde unas condiciones históricas de saber en Colombia y Argentina. El estudio utilizará unas reglas específicas de *formación discursiva*, y tomará como elemento fundamental el *enunciado* que, para el análisis arqueológico, tendrá en cuenta los registros disponibles del archivo y el dispositivo, en un marco estratégico que le da sentido y abre espacios de interacción e intercambio en las prácticas de investigación, lugar en el que circulan y operan prácticas discursivas y no discursivas que, a la vez, transitan sobre racionalidades y realidades determinadas.

Para lo anterior, se acude al uso del dispositivo o agenciamiento estratégico donde se configuran múltiples y diversas relaciones a manera de red, con elementos heterogéneos conectados con “discursos, instalaciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas, lo dicho y lo no dicho” (Foucault, 1977/1991, p. 128). Así, los dispositivos tienen la capacidad de producir determinados procesos que influyen sobre las prácticas investigativas.

Así pues, Foucault (1966/1968) menciona que con la arqueología se devela un saber que no deviene específicamente de un discurso científico o de teorías que hacen parte de la historia de la ideas, sino de otros discursos instalados en las instituciones que se encuentran en *acontecimientos y prácticas* económicas, sociales, políticas y otras. Además, entre las reglas discursivas se tienen ciertas precauciones que se alejan de un análisis gramatical, un recuento sucesivo de hechos históricos por origen o evolución, análisis de motivaciones, propósitos, fines y causalidades o de una tarea netamente hermenéutica.

De este modo con el análisis el discurso propuesto por Foucault se aleja de toda pretensión lingüística e interpretativa (Deleuze, 1987) ya que el autor (1976) plantea su propio método de reglas discursivas (Deleuze, 1987) donde el enunciado se convierte en la unidad nuclear del discurso diferente a la suma de “frases.. proposiciones..specsh act [actos del lenguaje]” (Foucault, 1979, p.33; Morey, 1983) que no corresponde a un sujeto parlante, sino anónimo que se materializa en los enunciados a través de diferentes espacios y criterios de formación discursiva, pues no se pretende “ir del discurso hacia su núcleo interior y oculto, hacia el corazón de un pensamiento o de una significación que se manifiestan en él” (Foucault, 1992, p.33) como una tarea propia de la hermenéutica.

Lo anterior permite aclarar que con el método arqueológico se acudirá a una descripción de los enunciados, tomando distancia de la perspectiva interpretativa y de métodos que desde la investigación cualitativa se acogen.

Como otra de las perspectivas a utilizar y que complementa al estudio arqueológico, lo constituye la genealogía, la cual, según Romero (2012), *explica* “las relaciones de fuerzas en el ejercicio del poder que se dispone en un escenario de confrontación, contingencia y singularidad” (p. 69); condiciones que tendrán en cuenta formas de poder en cuanto a mecanismos y estrategias de control y resistencia.

Conclusiones

Existen una serie de condiciones y realidades que rodean la investigación, entre ellas la emergencia inminente del capitalismo cognitivo unido al panorama que representa las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) para el docente en su rol de investigador, donde su actividad no solo se reduce al consumo de mercancías (artículos, libros, revistas, etc.) sino, a la producción de conocimiento que lo lleva a enfrentarse a un proceso de mercantilización y por ende, a un mercado global de la educación, potenciando “nuevas formas de producción de conocimiento.

La investigación en la constitución de subjetividades funcionales al orden académico y social están investidas por prácticas, saberes, normas sociológicas, policiales, administrativas que solicitan e incitan a los docentes investigadores de las universidades a mantener su lugar en la sociedad, es decir a trabajar para su propia servidumbre como si se tratará de su propia libertad..

Las formas de producir conocimiento científico están supeditadas a las formas, a los lineamientos que se definen desde el Estado y que la Universidad reproduce, de tal manera que el docente universitario es considerado como una pieza, como un engranaje del agenciamiento investigación.

Bibliografía

- Apreda, G. (s.f). *La concepción de sujeto en Michel Foucault*. Recuperado de <http://borromeo.kennedy.edu.ar/Articulos/SujetofoucaultApreda.pdf>
- Banco Interamericano de Desarrollo. (2010). La política de la productividad. En C. Pagés (Ed.). *La era de la productividad. Como transformar las economías desde sus cimientos* (pp. 349-376). Washington, D.C: Autor. Recuperado de http://www.iadb.org/research/dia/2010/files/dia_2010_spanish.pdf
- Becker, G. (1975). *Human capital: a theoretical and empirical analysis with special reference to education*. Estados Unidos: Universidad de Chicago.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (1985). *El Anti Edipo. Capitalismo y esquizofrenia* (Trad. F. Monge). Barcelona: Paídos. (Trabajo original publicado en 1972).
- Díaz, J. (2006). La subjetividad docente y resistencias culturales: entre la construcción instrumental y la posibilidad de sentido como creación. *Actualidades Pedagógicas*, 48, 95-103.
- Foucault, M. (1968). *Las palabras y las cosas* (Trad. E. Frost). Argentina: Siglo XXI editores, S.A. (Trabajo original publicado en 1966).
- Foucault, M. (1990). *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Barcelona: Paidós.
- Foucault, M. (1991a). *Saber y verdad*. Madrid: La Piqueta. (Trabajo original publicado en 1977).
- Foucault, M. (1991c). *Arqueología del Saber* (Garzón, A., Trad.). Madrid: Siglo XIX editores, S.A. (Trabajo original publicado en 1969).
- Foucault, M. (2007). *Nacimiento de la biopolítica*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Guattari, F. (1996). *Caosmosis*. (Trad. I. Agoff). (Reimpreso por Manantial, Ed.,1992, Argentina).
- Guzmán, C. (abril, 2012). La configuración del campo de legitimidad de la producción del saber científico. *Nómadas*, 36, 57-73
- Hart, M. & Negrit, A (2002). *Imperio*. Buenos Aires: Paídos.
- Martínez, J. (2010). *Análisis de los discursos gubernamentales sobre la educación superior como lugar de producción biopolítica de la subjetividad en Colombia, 1991-2005*. (Tesis doctoral). CINDE y Universidad de Manizales.
- Mollis, M. (2006). Geopolítica del saber: biografías recientes de las universidades latinoamericanas. En L. Cuhna et al *Universidad e investigación científica* (pp. 85-102). Buenos Aires: CLACSO.
- Morales, M. (2012). *Prácticas de resistencia docente en la universidad orientada al mercado*. (Tesis doctoral), Universidad de Barcelona, Barcelona., España.
- Moreno, J. L. (2013). Isegoría y parresia: Foucault lector de Ión. *Revista de Filosofía Moral y Política*, 49, 509-532. doi: 10.3989/isegoria.2013.049.0
- Morey, M. (1983). *La lectura de Foucault*. Madrid:Taurus Ediciones
- Núñez, M. & Tani, R. (2005). *Apuntes para una arqueología de la producción social de las interpretaciones*. Recuperado de <http://www.ucm.es/info/especulo/numero31/apuntes.html>.
- Palacios, C. (2003). *Currículum unificado y programa de incentivos*. Recuperado de http://repositoriorecursos-download.educ.ar/repositorio/Download/file?file_id=373f7145-7a08-11e1-814b-ed15e3c494af
- Piedrahita, F. (2010). *Foro de financiación para la educación superior*. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-218346_archivo_pdf11.pdf

- Romero, C. (2012). *Las prácticas pedagógicas en la constitución del sujeto-profesor: una arqueología y genealogía en la universidad colombiana, 1990-2005*. (Tesis doctoral inédita). RUDECOLOMBIA-Universidad de Caldas, Manizales, Colombia.
- Schultz, T. (1960). Capital formation by Education. *Journal of Political Economy*, 6, 112-132.
- Sen, A. (1998). Capital humano y capacidad humana. (Trad. C. Ramírez). *Cuadernos de Economía*, XVII (29), 67-72.
- Universidad Nacional de Colombia. (2011). *Informe de gestión año 2010*. Bogotá: El Author.
- Vázquez, F. (2005). "Empresarios de nosotros mismos". Biopolítica, mercado y soberanía en la gubernamentalidad neoliberal. En J. Ugarte (Ed.) *La administración de la vida. Estudios biopolíticos* (pp.73-102) Barcelona: Anthropos.
- Vercellone, A (2004). Las políticas de desarrollo en tiempos de capitalismo cognitivo (Trads. E. Rodríguez, B. Baltaza & A. García,). En O. Blondeau, C. Dyer-Whiteford, A. Vercellone, A. Corsani, E. Moulier-Boutang & M. Lazzarato (Eds.). *Capitalismo cognitivo, propiedad intelectual y creación colectiva* (pp. 63-74). Madrid: Traficantes de Sueños.
- Vercellone, A (2011). Elementos para una lectura marxiana de la hipótesis del capitalismo cognitivo. En El Autor. *Capitalismo Cognitivo* (pp. 57-82). Buenos Aires: Prometeo
- Zuluaga, O. L. (1999). *Pedagogía e Historia: La historicidad de la pedagogía, la enseñanza, un objeto de saber*. Santafé de Bogotá: Universidad de Antioquia

Aproximaciones iniciales a la *Bildungsroman*⁷

Initial approaches to the *Bildungsroman*

Luis Alberto Montenegro Mora

Docente Investigador, Facultad de Educación, Universidad Mariana
Doctorando en Educación, Universidad de San Buenaventura – Cali
lmontenegro@umariana.edu.co

Resumen

El presente escrito es una revisión de tema, la cual se aproxima de forma inicial a la idea de *Bildungsroman*, cabe mencionar que se realizó una búsqueda documental simple para desarrollar la trazabilidad del concepto y su tratamiento en relación con el contexto de referencia.

Palabras clave: Bildungsroman, novela de formación, Educación, Pedagogía, cultura.

Abstract

This paper is a review of the topic, which approaches the idea of Bildungsroman initially, it is worth mentioning that a simple documentary search was carried out to develop the traceability of the concept and its treatment in relation to the reference context.

Key words: Bildungsroman, educational novel, Education, Pedagogy, culture.

Desarrollo

El *Bildungsroman* cuenta sobre un momento histórico de Alemania, por lo que sería más que necesario poder indagar sobre todas aquellas situaciones que gestaron el surgimiento de dicha propuesta de la literatura en lo pedagógico. La novela de formación se establece como un género que se centra en el desarrollo del individuo (Salmerón, 2002), amplio en el tiempo, y con matices autobiográficos. De esta manera, la novela de formación posibilita la conexión entre las vivencias relatadas y la experiencia del lector, al parecer, de uno u otro modo, éstas podrían ser sentidas u evocadas bajo el deseo del reconocimiento del sujeto en el otro.

De este modo, emerge la condición de trascendentalidad de la obra, en donde su naturaleza artística le ciñe a las diversas conexiones que le permiten al lector identificarse con las situaciones que acontecen en el relato, no obstante, como bien lo expresa Salmerón (2002), no son los artificios literarios los que establecen dicha condición, sino el elemento común que está presente en la mayoría de las experiencias humanas y es encontrado en el viaje en sí mismo que hace el autor, es decir, en sus trayectos de vida, en sus paredes que le contienen y le dan forma.

El *Bildungsroman* es el término alemán para definir un conjunto de novelas en las que se plasma la evolución de un personaje (López, 2013), pero más que una evolución, es en sí, el retrato dinámico del desarrollo de éste hasta que alcanza la “madurez”, no obstante, el entramado que se gesta en el camino que dicho personaje transita, hace pensar que es el viaje -la experiencia de la aventura- el que preña el proceso de formación, lo configura y le imprime los elementos requeridos para ser experiencia vital. Así las cosas, son variadas las perspectivas que han ubicado en foco el fenómeno del *Bildungsroman*, adjetivando e instalando ciertas particularidades, entre las más distinguibles encontramos a: Bellver (2006), Lee (2004), Martínez (2000) y Rodríguez (2000) quienes mantiene una postura más clásica al respecto, en sincronía con la opinión de Bajtín (2003) como novela de desarrollo del hombre o novela de educación; por otro lado, Larrosa (2003) la entiende desde el ámbito pedagógico, muy similar a la opinión de Hurtado y Giraldo (1997) en donde ubican la intención del autor de la obra con el objetivo de educar o hablar sobre el hecho educativo; Rodríguez (1996) la reseña como género literario y Castro (2000) como un subgénero de la novela.

⁷ Documento de reflexión realizado en el marco de la formación doctoral en educación, Doctorado en Educación, Universidad de San Buenaventura Cali

No obstante, cabe mencionar que fue Dilthey en 1870 quien popularizó el término, claro está, retomando la base conceptual que había establecido Morgenstern en 1803, este último, a quien se relacionó como padre de dicha locución, quien a su vez calificaría la novela *Wilhelm Meister Lehrjahre* (1795) de Goethe como la obra genesisista del *Bildungsroman* (López, 2013; Bellver, 2006). Por otro lado, el crítico literario Franco Moretti realiza un trabajo más que significativo al respecto, en donde estudia rigurosamente el fenómeno de la *Bildungsroman* en la cultura europea, consignando sus principales tesis en la obra *The Way of the World*. En sincronía con lo anterior, para Dilthey (citado por Mahoney, 1991) el *Bildungsroman* se define como:

...they all portray a young man of their time: how he enters life in a happy state of naiveté seeking kindred souls, finds friendship and love, how he comes into conflict with the hard realities of the world, how he grows to maturity through diverse life-experiences, finds himself, and attains certainty about his purpose in the world... (p. 98).

Efectivamente, es desde esta idea donde se puede pensar la vida misma como el escenario de formación natural del hombre, en donde las múltiples relaciones con las distintas emociones, vivencias, personas, lugares, entre otros, dilatan al ser humano hasta el encuentro consigo mismo y su idea de propósito, desde el transitar, trasegar, recorrer, palabras más palabras menos, desde el vivir la vida.

De este modo, y en especial para Dilthey (citado por López, 2013) existen tres características fundamentales en el *Bildungsroman*:

La primera, hace alusión al personaje principal, el cual es joven y normalmente varón, no obstante, esta segunda condición está regulada por el momento histórico de conceptualización, ya que en esa época la mujer no poseía la libertad necesaria para realizar diversidad de experiencias vitales significativas, sin embargo, obras como la de la escritora estadounidense Lousie May Alcott *Little Women: or Meg, Jo, Beth and Amy* (1868) y *Good Wives* (1869), asimismo, como *The Fortunes and Misfortunes of the Famous Moll Flanders* (1722) del inglés Daniel Defoe, son ejemplo de la posibilidad de una *Bildungsroman* con protagonistas femeninos, gestoras de perspectivas contestarías a su lugar social, político, económico, cultural y moral.

La segunda, se basa en que la historia comienza con la tensión entre protagonista y contexto, en donde éste es afectado por los acontecimientos, y a partir de ellos aprende, concluyendo que, es la vida misma, el mundo en sí, que se establece como su mentor y ubica en las experiencias las más grandes lecciones que configuran el carácter del personaje, el cual sufre por las brechas entre su vida deseada y la vida que le toca vivir.

Por último, la tercera, está vinculada a la idea del final feliz, o un final sin consecuencias netamente desalentadoras y trágicas imposibles de sortear, razón por la que no se contempla la muerte del protagonista entre otras cosas. Asimismo, el relato no obedece a una lógica cronológica de acontecimientos, sino que prevalece su intención en el viaje –espiritual- que el protagonista realiza para alcanzar sus propósitos –madurez-. Lo anterior, permite que sea factible la escritura de otras novelas que den continuidad a las historias relatadas, éste es el caso de *Wilhelm Meister Lehrjahre* (1795), la cual consta de ocho libros, en donde los primeros cinco están relacionados con algunos episodios de la vida del escritor alemán Johann Wolfgang von Goethe autor de la mencionada obra.

Por otra parte, Bajtín (2003) propone que este tipo de novela más que decir de un cambio biográfico por parte del protagonista, habla de una transformación de corte histórica, puesto que si bien parte del mundo interior del personaje, en su transitar –viaje-, la angustia interna y la tensión individual van más allá y toca la existencia del sujeto como ser histórico –lo que tipifica dicha novela como realista-. Al respecto, Moretti (2000) sostiene que el protagonista en su experiencia vivencial toma una serie de decisiones relacionadas con hechos u acontecimientos que le van sucediendo, pero dichas decisiones no son propias, es decir, están reguladas por el contexto que le rodea.

De este modo, surgieron con mayor frecuencia distintas denominaciones para señalar la *Bildungsroman* (Arango, 2009), entre las más reconocidas están: novela de formación sentimental posmodernista (Ramírez, 2005), novela de autoformación (Rodríguez, 1996), novela de concienciación o *Bildungsroman* femenino (Pratt, 1981; Ciplijauskaitė, 1988; Allende, 2000; Castro, 2000).

El ubicar y definir “radicalmente” los conceptos es complejo, ejemplo de ello es el pretender limitar semánticamente el término alemán *Bildung*, el cual no puede estar ceñido exclusivamente como instrucción o presunción, puesto que éste se haya en mayor afinidad con la idea de cultura, y esta no se remite necesariamente a la bina accionaria citada anteriormente. Es así, como se intuye un primer rasgo de crítica implícito en el concepto de *Bildung*, y no sólo eso, sino también, esa dinámica propia de su práctica – esta podría ser una razón de su supervivencia hasta los tiempos contemporáneos-. Primeramente, al referirse a *Bildung* es ubicar en un plano alemán, lo que implica cierta dificultad al momento de equiparar semánticamente dicho concepto con uno similar en otras lenguas, no por ello, lo anterior, resulta ser una aproximación válida para su interpretación y comprensión.

Es así como, al traducir *Bildung* como *education* –para el caso del inglés y el francés-, se realiza un énfasis sustancial a la idea de instrucción, cuestión limitada y contraria a la que propone el término alemán. Por otro lado, la palabra *self-education* –próxima al concepto de autodidacta- se propuso como un posible sinónimo del término, no obstante, es *self – formation* aquella propuesta semántica que se vincula más estrechamente con *Bildung*, y no sólo eso, su influencia en la construcción del concepto alemán del siglo XVIII es notoriamente visible. Aún más, términos como *individual experience of self formation* evocado por Disraeli (citado por Koselleck, 2012) enclave del concepto de *Bildung* propuesto por Goethe también han sido considerados; al igual que *self-cultivation*⁸, traducido por Bruford (1975). De igual forma, si se reemplaza por *civilisation* se evoca la idea de que es un accionar dinámico que está relacionado con algunos ámbitos propios de la vida social, pero que en el plano occidental, en la procedencia de lo que se conocería como *societas civilis* – término propio de las sociedades burguesas, aunque es destacable cuestiones como las consideradas por Wagner (citado por Koselleck, 2012) al emplear tanto civilización como *Bildung* de formas contrarias y alejadas, especialmente, como comentario indirecto a la batalla de Sadowa-.

Así pues, al traducir *Bildung* como *culture* se hace referencia al resultante de las acciones de los grupos sociales y a los productos tanto materiales como espirituales que dichas acciones en sus dinámicas generan; es justamente aquí donde se designa igualmente a la autorreflexión como actividad individual que puede ser retratada en el concepto alemán. Así las cosas, *Bildung* forja la idea de educación desde el exterior –en sintonía con las apreciaciones conceptuales propias del siglo XVIII-, en un enfoque de apropiación del mundo desde la autonomía, por lo que *education* es una traducción que está alejada de las percepciones que el concepto alemán ha propuesto. Paralelamente, un signo distintivo del *Bildung* es igualmente la trascendencia del campo de la comunicación social -lo que se define como *societas civilis*- a la comprensión desde la diversidad de *Bildung* presente en los grupos sociales, marcando así distancia con conceptos como *civility* y *civilisation*. Además, otro de los elementos identitarios del *Bildung* es el nexo que establece entre aquellas actividades propias de la cultura con la autorreflexión en la construcción de lo que se conoce como cultura social.

Se debe agregar que, esos cambios y transformaciones vertiginosas que a nivel conceptual y semántico han tenido las palabras concebidas lingüísticamente en occidente, establecen algunos de los justificantes sobre el estado actual de las cosas, entre estos está la sustitución del latín, no obstante, es preciso mencionar que ésta aún determina la conservación dedicada de muchos de los conceptos gestados en dicha lengua, más allá del hecho de que el latín ya no fuese la lengua común en Europa, y las lenguas nacionales comenzaran a ser tendencia.

Considerando lo anterior, en Occidente se hacía la transformación de palabras a partir de las ya existentes, caso contrario presentaba Alemania, en donde se tuvo que realizar la incorporación de palabras extranjeras o la estilización de palabras propiamente alemanas para su teorización y posterior reflexión. De esta manera, en lo referido a *Bildung*, este es un concepto gestado en Alemania que se aleja de cualquier idea semántica occidental, caso similar se presenta con el concepto de *geschichte*⁹, en donde, tanto éste como *Bildung* estaban vinculados directamente, tanto así que el hablar del uno implicaba la comprensión del otro, en donde cada uno propone la reflexión como garante de las movilizaciones y sus distintas maneras de acción.

⁸ En su obra *The German Tradition of Self-Cultivation. “Bildung” from Humboldt to Tomas Mann*, Bruford (1975) presenta como una idea principal la incidencia del autocultivo de sí en el pensamiento de una serie de personajes destacados de la cultura alemana en un contexto como el siglo XIX y sus vertiginosos cambios y manifestaciones.

⁹ Propuesto como: historia, además, relacionado con acepciones occidentales como *history* e *histoire*.

Al respecto, Koselleck (2012) define *geschichte* como “el ámbito en el que tienen lugar tanto las acciones reales como su reflexión histórica” (p. 54) y se refiere a *Bildung*¹⁰ textualmente bajo la idea de que “...no es una forma previamente dada que haya que realizar, sino un estado procesual que mediante la reflexividad se modifica de forma constante y activa” (p. 54); considerando lo anterior, uno de los elementos principales en los dos conceptos es el de reflexión, y es éste justamente el que vincula las ideas propias de dichos conceptos con el ejercicio filosófico para el trascender¹¹. En relación con la idea anterior, y desde la perspectiva propuesta por Herder (1982), tanto *Bildung* como *geschichte* deben comprenderse desde su relación, por el hecho de que *Bildung* se establece en la evolución diacrónica, lo que la determina como histórica; y por su parte *geschichte* como espacio diacrónico donde se realizan acciones enrutadas a la autodeterminación reflexiva de sus actores – quienes son conscientes de este proceso-¹².

Dicho lo anterior, una de las principales características que posee el concepto de *Bildung* es que su génesis se enmarca en un contexto teológico, por su carácter ideológico crítico, porque en sí mismo representa una idea, la cual parte de un significado activo trascendental. Es así como, la *Bildung* desde su raíz *bilden* expresa la idea de crear y dar forma, cuestión que sería adoptada para el plano espiritual, especialmente desde lo concebido en la teología de la creación¹³; de allí que, se gestasen diversidad de conceptos referidos a esta idea, este es el caso de *entbilden* –deshacerse de la imagen-, *einbilden* –formar la imagen - y *überbilden* –transformarse en la imagen-.

En consonancia con lo expresado, *Bildung* ha conservado su definición religiosa consignada en dos focos temáticos, el primero, la transformación como el trasegar hacia un punto evolutivo, y el segundo, el renacimiento, como una construcción mejor, es decir, una reconfiguración a partir de la experiencia¹⁴. Al respecto, *bilden* adquiere una potencia significativa desde el léxico místico, en donde se ubica la idea de que ésta se refiere a “Formar la imagen de Dios en uno mismo, transformarse a través de Cristo para participar de Dios, más aún, apropiarse de Dios para poder vivir como hombre” (Koselleck, 2012, p. 56), de este modo, primero, se presenta la cuestión de ubicar a Dios en el ser, remitiendo a la necesidad de reivindicar aquella imagen de Él que desde la creación el ser humano lleva consigo; segundo, que es posible aproximarse y formar parte del Padre por intercesión de Cristo como medio que posibilita la transformación; tercero, la condición de hombre desde su ser y estar a partir de la comprensión de Dios.

Así pues, esta idea de *Bildung* se aleja de cierta manera de las concepciones propiamente burguesas de la Edad Media, igualmente, de aquellas referidas a la modernidad, ya que se vincula con aquel conocimiento que dinamiza el accionar del ser humano hacia la gracia de Dios. En efecto, bajo esta perspectiva, se encuentran comentarios como el de Herder (citado por Lichtenstein, 1993): “Todo hombre lleva en sí mismo la imagen [Bild] de lo que debe y deberá ser. En tanto todavía no lo sea, habrá intranquilidad en sus huesos” (p. 41) entonces, sí aquella imagen referida es la de Dios, y la no consecución de dicho propósito es conducente a el permanente conflicto entre lo que se es y lo que se debiese ser, el devenir de ser humano estaría en esa construcción permanente de la imagen de Dios en sí mismo. De igual manera, Von Humboldt (1960) sostiene que “...toda *Bildung* únicamente tiene su origen en el interior del alma y las manifestaciones externas solo pueden motivarla, pero no producirla” (p. 25), así las cosas, hay una distinción clara sobre la *Bildung* en cuanto que, esta no puede ser concebida por fuera del ser, además, la idea moral del ser humano se gesta en clave de la imagen de la divinidad.

De este modo, *Bildung* desde su historia conceptual, determina la autorreflexión como el elemento identitario de una etapa de modernidad, no obstante, anterior a esta concepción, se marcan dos etapas a saber, la primera, la teológica, y la segunda, la pedagógica ilustrada. Es preciso señalar que, el carácter teológico también formó parte de la Ilustración alemana y su lenguaje, argumento por el cual, tanto la idea de redención como la de reivindicación para el caso de la educación están presentes en

¹⁰ Esta percepción de Koselleck está atravesada por la idea de *Bildung* elaborada por Goethe (1806-1807) en su texto *Ideen über organische Bildung* y posteriormente editada por Kuhn (1987).

¹¹ Idea que se aplica de similar manera para el concepto de *geist* –entendido como espíritu-, y la cual se trabajará en párrafos posteriores en su relación con *Bildung*.

¹² Ni *Bildung* ni tampoco *geschichte* son constructos propiamente de aquella burguesía alemana que se estableció en los panoramas políticos y sociales, caso contrario a conceptos como *civilisation*, *révolution* y *république*.

¹³ Desde la propuesta explícita el libro del Génesis en su capítulo 1 versículo 27 cuando declara que el hombre ha sido creado a imagen y semejanza de Dios.

¹⁴ Koselleck (2012) señala que tanto transformación como renacimiento –significados de *bildung*-, han determinado la percepción luterista de conceptos como *verbilden* –deformar- y *verklären* –glorificar y transfigurar-.

un punto de interés que es el *Bildung*, ante lo cual, Koselleck (2012) sostiene que “Es la reivindicación de la educación de los que se ven a sí mismos como ilustrados la que sitúa el concepto de *Bildung* en el ámbito pedagógico” (p. 57), por otro lado, Mendelssohn (citado por Altmann, 1983) entiende por *Bildung* el “... esfuerzo de desarrollar las acciones y las ideas de forma que coincidan en la consecución de la felicidad y que eduquen y gobiernen a los hombres” (p. 110).

Gadamer (2003) trata el asunto de formación desde los conceptos básicos del humanismo, eso sí, reconociendo la importancia de la génesis de los conceptos y su trasegar histórico, como elementos fundamentales al momento de comprenderlos y contextualizarlos; de este modo, podría considerarse que los conceptos en atributo posibilitan la aproximación a los objetos de estudio y sus ambientes históricos (Koselleck, 2012). Así las cosas, la formación como concepto parte del término alemán *Bildung*, no obstante, no es la única acepción que éste posee, ya que también está estrechamente relacionado como cultura, en donde es el constructo de la formación condicionada por las herencias transgeneracionales de su contexto; de este modo, la dualidad presente en dicho concepto se compone de la relación entre *Bildung* como proceso orientado a la adquisición de cultura y cultura entendida como distintivo e identidad del hombre culto.

De manera similar, Gadamer (2003) se vincula al recorrido histórico sobre la conceptualización de formación propuesta por Schaarschmidt (1931), en donde destaca la génesis del concepto en la mística medieval, posteriormente, su continuidad y desarrollo en la mística del barroco, la espiritualización desde la religión¹⁵, y el romanticismo alemán¹⁶. De modo que, es notable la relación entre el concepto formación contemporáneo –desde las complejidades semánticas del mismo- y el momento religioso acontecido en el siglo XIX, en donde se ha reconfigurado, delimitado y alimentado.

En lo referido a formación, hay una idea inicial que apunta su configuración semántica a la relación con lo natural, es decir, a las manifestaciones de tipo físico externas, probablemente, lo que propone la idea de la forma y la función, lo completo e incompleto; aunque, se encontraría en la periferia de la formación como concepto de la cultura. Así pues, el vínculo entre formación y cultura se haría cada vez más intenso, para postular el hecho de que la condición humana hace maleable las disposiciones naturales.

Por su parte Kant (1921) habla de cultura como acto de libertad por parte del sujeto, lo que implica la práctica de todos aquellos talentos que éste posee; por otro lado, en el caso de Hegel (1832), sí referencia tanto la palabra formación como formarse desde la idea de aquellos compromisos del sujeto consigo mismo; no obstante, es von Humboldt (1903) que establece diferencia en el significado entre el concepto de formación y cultura, sugiriendo para el primero, la idea de que está referenciado directamente con algo superior y profundo, en donde el conocimiento al igual que la espiritualidad son sus fuentes generadoras, lo que define el carácter del ser humano; de este modo, se distancia del concepto de cultura como desarrollo de aquellas capacidades que forman el ser.

De esta manera, Gadamer (2003) intuye que el resurgimiento del concepto de formación está orientado al reconocimiento de la tradición mística del hombre con su creador, especialmente, en la idea de que el ser humano tiene en su alma la imagen de Dios, y como creación debe reconstruirla en sí mismo, es decir, retomar lo divino que habita en él – formas de ser que llevan la impronta de Dios y lo vincula con Él – y hacer presencia de estos elementos que lo identifican como creación. Considerando lo anterior, la idea de formación en símil con la imagen, definiría algunas otras características propias de este concepto.

Para agregar, es preciso señalar que el concepto de forma deja su sentido naturalista superficial y es atravesado por la dinámica y praxis del mismo, adquiriendo profundidad y estableciendo una polisemia, prueba de ello son las respectivas equivalencias que en su momento se establecieron desde el latín con la palabra *formatio*, en inglés con *form* y *formation*, en alemán con variantes del concepto de forma como *formierung* y *formation*; pero es justamente cuando *Bildung* presenta sus dos consideraciones semánticas, la primera, como imagen imitada (*nachbild*), y la segunda, como modelo por imitar

¹⁵ Referida desde la obra *Der Messias* de un joven Klopstock, en donde a través del lenguaje poético y bajo la influencia de obras como *El Paraíso Perdido* de Milton, trabaja variedad de temas bíblicos; la importancia de la obra radica principalmente en sus primeros diez cantos, su versatilidad y novedad provocó que se comparase con las epopeyas más icónicas, su ruptura de los tradicionales versos alejandrinos provocó las más acaloradas conversaciones.

¹⁶ Representado a través de Herder como asenso de la humanidad.

(*vorbild*), desde el referente de la imagen, que aplaca todas esas variantes conceptuales emergentes, y propone una conceptualización interesante desde el punto de vista hermenéutico, ya que la naturaleza del concepto *Bildung* propone el devenir como énfasis de acción que el mismo ser como meta.

Desde la perspectiva propuesta, el concepto de *Bildung* como Formación centra interés en su propia naturaleza procesual definida como cambio continuo, desarrollo, progreso o tránsito, y no se determina exclusivamente por la obtención de objetivos. Es así que, al hablar de objetivo(s) de la formación podría estar refiriéndose superficialmente a una acción puramente técnica, ya que se dejaría de lado la idea de ser en trayecto reflexivo y continuo, inacabado y en constante reconfiguración; entonces, la formación trasciende más allá de aquellas acciones que la ubican como desarrollo de cualidades o capacidades, esta idea la comenta Gadamer (2003) cuando expresa que:

La materia docente de un libro de texto sobre gramática es medio y no fin. Su apropiación sirve tan sólo para el desarrollo del lenguaje. Por el contrario, en la formación uno se apropia por entero aquello en lo cual y a través de lo cual uno se forma. En esta medida todo lo que ella incorpora se integra en ella, pero lo incorporado en la formación no es como un medio que haya perdido su función. (p. 40).

Es así como, pensar en formación es considerar el hecho de que todos aquellos tránsitos y procesos desarrollados se depositan y guardan, pero no sólo esto, sino que son nutridos constantemente a través de su práctica. Desde el plano de las Ciencias del Espíritu, esa acción de depositar o guardar la formación determina la naturaleza histórica de dicho concepto.

Así las cosas, y retomando los planteamientos de Hegel (1832) en cuanto al vínculo estrecho entre formación y filosofía, siendo el primer elemento fundamental de ser de la segunda; posteriormente Gadamer (2003) amplía este vínculo a las Ciencias del Espíritu, de lo cual basa la idea de que el ser humano no es lo que debe ser y justamente allí es necesaria la formación. Entonces, Hegel (1832) considera que la generalidad es el alma del concepto de formación, en donde ese trasegar que posibilita la trascendencia de dicha generalidad no es exclusiva de la teorización o de la práctica, sino que además configura una idea de totalidad desde la racionalidad.

Más aún, en este plano, la idea de formación para el desarrollo permanente del ser espiritual desde la generalidad –totalidad-, concluye que aquellos que están limitados por lo particular, presentan incapacidad para abstraer desde la generalidad aquellos elementos que lo definen, siendo esta una de las razones por las que se referencia esto como una tarea propiamente humana, en donde la particularidad debe ser ofrecida para la trascendencia a la generalidad; considerando lo anterior, Hegel (1832) presenta la idea de formación como propósito del trabajo, relacionado esto con una autoconciencia libre en y para sí misma, en donde aquella conciencia que trabaja vuelve a su encuentro pero desde la autonomía, en donde atraviesa la inmediatez de su condición de estar ahí –particularidad- para superar y llegar a la generalidad, es decir, en la dinámica de formar a la cosa se forma a sí misma, lo que refiere a la idea de que mientras el hombre apropia una habilidad –“poder” en términos De Gadamer (2003)-, simultáneamente adquiere un sentido de sí mismo –propio-, en contraste con la autoignorancia de la conciencia que es limitada por un sentido ajeno.

En la línea de lo expuesto anteriormente, Hegel (1832) considera que la esencia de la formación práctica reside en la generalidad que se confiere a sí misma, en donde, se supera la particularidad a partir de la apropiación de aquello externo a ella. Es así, como se vislumbra la determinación fundamental del espíritu histórico, desde dos ideas nucleares, la primera, la reconciliación con uno mismo; la segunda, el reconocimiento en el otro de sí mismo.

Ahora bien, en contraste con lo anterior, la formación teórica se presenta como aquel quehacer orientado a la atención de aquellas cuestiones que están presentes en lo extraño, el pasado, el pensamiento entre otras. Es de esta manera, a través de la formación teórica, como el ser humano trasciende más allá de aquellas cosas que sabe y experimenta de forma directa, en donde aprende a aceptar la validez de otras cosas externas a él y ubicar vínculos que le permitan aprehender el objeto; es así como, a través de los intereses teóricos la adquisición de la formación puede ser factible.

Dicho lo anterior, Gadamer (2003) consolida la idea de que es a partir del reconocimiento del otro como propio, hasta el punto de vincularlo como familiar que el ser retorna así mismo desde el ser del

otro, a esto, se refiere como aquel movimiento fundamental del espíritu. Considerando lo expuesto, la formación teórica es un proceso que tiene sus comienzos mucho antes de lo que se podría considerar; al momento en que el ser humano trasciende de su ser natural al ser espiritual, ubicándose en un mundo de tradiciones por adquirir desde el lenguaje hasta la cultura, hace posible que las comunidades o grupos humanos perduren bajo un campo de ideas sobre la vida y su existencia, en donde aquello que el sujeto ha elaborado y puesto de sí mismo está altamente influenciado por esas apropiaciones de aquello externo dado por el mundo mismo.

Así que, el ascenso del espíritu de lo particular a lo general no es la única idea que se instala en la formación, sino que además, se conjuga con aquellos movimientos que realiza el ser humano que está en este elemento. No obstante, al hablar de formación como un elemento propio del espíritu, no determina obligación de comulgar con aquellas ideas hegelianas del espíritu absoluto, incluso, para aquellas opiniones que se alejan de esta postura, y esto debido a que la formación como elemento es un gran campo donde se proyectan igualmente este tipo de ciencias –históricas del espíritu-. Caso similar es el que se expone con formación completa, donde, desde una perspectiva de los fenómenos corpóreos, es un estado final –terminado de desarrollar- que permite el correcto funcionamiento de algo; de esta forma, es precisamente como las ciencias del espíritu suponen la idea de que la conciencia científica ya se encuentra formada.

Por su parte, Helmholtz (citado por Gadamer, 2003, p.44) enuncia que la movilidad del espíritu –liberada- está vinculada con la sensibilidad y el tacto artístico, sin embargo, no es preciso concebir que éstos son simples aditivos de capacidad anímica, que se ejecutan en una memoria y establecen conocimientos inciertos. Aún más, en similar situación se ubica la idea de memoria, en donde se la determina como capacidad general, “Retener, olvidar y recordar pertenecen a la constitución histórica del hombre y forman parte de su historia y de su formación” (Gadamer, 2003, pp. 44-45); de este modo, la memoria como simple habilidad no forma parte de lo propio, es decir, la memoria debe ser formada, y esta a su vez debe ser selectiva con lo que quiere guardar y aquello que quiere olvidar en términos de Nietzsche (1874) como rasgo de la vida del espíritu-.

Considerando lo anterior, al hablar de tacto se presupone como sensibilidad, en donde aquellas situaciones de las cuales el ser humano no cuenta con experiencia previa, las desarrolla de acuerdo a su percepción desde esos saberes ubicados en algunos principios generales, razón por la que el tacto cuenta con la particularidad de que no puede ser representado ni representarse; aún más, el tacto lo que determina es la distancia, es decir, establece el límite de lo excesivamente próximo y lo extremadamente lejano.

Antes bien, las ideas de tacto expuestas anteriormente, convergen en algunos elementos en común, uno de ellos es la conciencia, puesto que el tacto no se desarrolla desde un sentir inconsciente ya que se establece como forma de conocer y ser; es así como Helmholtz (citado por Gadamer, 2003) sostiene que tacto involucra formación –en dos instancias, la estética, y la histórica-. De este modo, es a través del sentido estético e histórico que se forja el tacto para el trabajo tanto espiritual como científico, ya que este sentido no es una condición natural del ser humano, cuestión por la cual se habla de una conciencia desde esos dos lugares de enunciación; no obstante, la conciencia opera de manera que distingue y valida a pesar de no dar razón del objeto, esto se debe a que ésta se orienta con la agilidad de los sentidos.

El que tiene sentido estético sabe separar lo bello de lo feo, la buena de la mala calidad, y el que tiene sentido histórico sabe lo que es posible y lo que no lo es en un determinado momento, y tiene sensibilidad para tomar lo que distingue al pasado del presente. (Gadamer, 2003, p. 46).

Así las cosas, el foco de atención en la formación se ubica en el devenir más que en cuestiones procedimentales o comportamentales, es decir, la continuidad en su ser, el tránsito permanente. Aún más, una de las principales características de la formación –desde la perspectiva hegeliana- es la apertura hacia la generalidad, trascendiendo más allá de las particularidades y las realidades inmediatas, en donde reside un sentido claro sobre lo próximo y distante que puede encontrarse el ser humano sobre sí mismo, lo que le permitiría dicha trascendencia; no obstante, las generalidades a las cuales el ser humano se pretende enrolar no son cuestiones propiamente acabadas, con criterios de validez inamo-

vibles, finitos, irrefutables, ya que son posibilidades varias. Por tanto, cuando se hace referencia a la conciencia formada se remite a esa superioridad que esta representa como un sentido general, puesto que no posee aquellas limitaciones propias de los sentidos.

En suma, la configuración de la idea de formación se encuentra dispuesta en un extenso contexto histórico, esto es lo que efectivamente la potencia como sentido general y comunitario. En efecto, desde las consideraciones propuestas por Helmholtz (citado por Gadamer, 2003), es indispensable identificar y caracterizar ese trasegar histórico de la formación, como una contextualización que permita interpretar y comprender las tensiones entre la filosofía y las ciencias del espíritu -principalmente aquella referida a la metodología del siglo XIX-; de esta manera, es en la tradición humanista del concepto de formación que radica la adjetivación de ciencias a las del espíritu, y no propiamente desde la ciencia moderna en la idea de método.

En coherencia con lo anterior, es interesante la postura que se desarrolla en torno a la escolástica, puesto que, fue adquiriendo notoriamente atención por parte del humanismo a través de la crítica, ubicando la idea de que en la escuela no es posible alcanzar la sabiduría y esta a su vez era el ideal que se había proclamado por parte de la escolástica, demostrando una vez más, la perdurabilidad de esta encrucijada que ya mucho tiempo atrás estaba concebida. Esta cuestión se trató con mayor ahínco en el escenario de la conciencia metódica propuesta por la ciencia natural del siglo XVII, que serviría de nicho para la configuración de las ciencias del espíritu del siglo XIX, ya que la percepción de formación desde la conceptualización humanista, implicaba una propuesta de verdad implícita en el debate de la ciencia y su método.

De este modo, y entrando en materia, en la propuesta de Chávez, Deler, y Suárez (2009) referida a las principales corrientes y tendencias tanto de la pedagogía como de la didáctica a principios del siglo XXI, manifiestan que en el desarrollo de la idea de la corriente naturalista de la educación fue impulsada por la novela pedagógica¹⁷ *Emilio* de Juan Jacobo Rousseau; puntualmente comentan que la obra logra la reflexión sobre la formación, al inferir que en esta se presenta el naturalismo en la medida en que “el hombre es bueno por naturaleza, sin culpa original y capaz de auto-liberarse. La educación y la enseñanza coinciden con el desarrollo natural al que se adaptan” (p.4), en adición a lo anterior, agregan “La naturaleza es la madre del hombre. La moral coincide con el instinto, el saber con la vida y la religión, cuando se admite, se incluye dentro de los límites de la razón, sin revelación y sin redención” (p. 4), y de igual forma añaden “La educación naturalista quiere formar al hombre robusto, sano, emprendedor, sin preocupaciones morales que limiten su libertad de elección y procura la auto -afirmación de sí mismo por todos los medios (p. 4).

Bibliografía

- Arango, S. (2009). La novela de formación y sus relaciones con la pedagogía y los estudios literarios Bildungsroman and its relations to pedagogy and literary studies. *Folios*, 2(30), 139–146. Retrieved from <http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n30/n30a09.pdf>
- Bajtín, M. (2003). La novela de educación y su importancia en la historia del realismo. En *Estética de la creación verbal* (pp. 200-248). México: Siglo XXI Editores.
- Bellver, P. (2006). El Bildungsroman y la aparición de un espacio puertorriqueño en la literatura de los EEUU. *Atlantis*. 1(28), 101-113.
- Bohórquez, D. (2005). Novela de formación y formación de la novela en los inicios del siglo XX en Venezuela. Cuadernos de Cilha, 7-8.
- Bruford, W. (1975). *The German Tradition of Self-Cultivation. "Bildung" from Humboldt to Tomas Mann*. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.
- Candido, A. (2007). *Literatura y sociedad. Estudios de teoría e historia literaria*. Traducción, presentación y notas de Jorge Ruedas de la Serna. México D.F.: UNAM
- Carranza, M. (2006). La literatura al servicio de los valores, o cómo conjurar el Recuperado de <http://www.imaginaría.com.ar/18/1/literatura-y-valores.htm>

¹⁷ Aceptión o sinónimo reconocido para la novela de formación.

- Castro, C. (2000). La novela de formación en la narrativa de Rocío Vélez, Ketty Cuello, Silvia Galvis y Consuelo Triviño. En: M. M. Jaramillo, B. Osorio y A. Robledo (ed.), *Literatura y cultura. Narrativa colombiana del Siglo XX. Volumen III. Híbridez y alteridades* (Vol. III, pp. 356-391). Bogotá: Ministerio de Cultura.
- Ciplijauskaitė, B. (1988). *La novela femenina contemporánea (1970-1985). Hacia una tipología de la narración en primera persona*. España: Anthropos.
- Eagleton, T. (2002). *Una introducción a la teoría literaria*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Fernández, J. (2002). La novela de formación. Una aproximación a la ideología colonial europea desde la óptica del Bildungsroman clásico. España: Universidad de Alcalá.
- Fernández, N. (2008). *El canon literario: un debate abierto*. Recuperado de <https://mbaezarroyo.files.wordpress.com/2009/05/el-canon-literario.pdf>
- Fernández, R. (1995). *Para una teoría de la literatura hispanoamericana y otras aproximaciones*. Bogotá: Instituto Caro y Cuervo.
- Gadamer, H. (2003). *Verdad y método I* (10ma ed.). Salamanca, España: Ediciones Sígueme.
- Gómez, J. (1998). Garabato, ¿Una novela de formación?. *Estudios de Literatura Colombiana*, 2, 41-52.
- Gómez, J. (2002). Sobre el concepto de formación en el Wilhelm Meister de Goethe. *Revista Educación y Pedagogía*, 32(XIV), 41-51.
- Herder, J. (1982). *Obra selecta*. Madrid, España: Alfaguara.
- Koselleck, R. (2012). *Historia de conceptos. Estudios sobre semántica y pragmática del lenguaje político y social*. (Trad. Luis Fernández Torres). Madrid, España: Editorial Trotta.
- Lee, S. (2004). El Bildungsroman y el realismo: la mujer como agente del libre albedrío en Pepita Jiménez de Juan Valera. *Divergencias. Revista de Estudios Lingüísticos y Literarios*, 2, 119-128. Recuperado de <https://divergencias.arizona.edu/sites/divergencias.arizona.edu/files/articles/Pepita.pdf>
- Lukács, G. (1989). *La théorie du roman*. Paris: Denoël, Collection.
- Lutes, L. (1995). *El Bildungsroman en la narrativa feminista latinoamericana: Reina de corazones (1986), Eva Luna (1987), Señora de la miel (1993)*. Estados Unidos de América: UMI.
- Milton, J. (1674). *Paradise Lost* (2da ed.). Londres, Inglaterra: Simmons.
- Pöppel, H. (2004). ¿Enseñar literatura?. En *Literatura y educación. La literatura como instrumento pedagógico* (pp. 109-131). Medellín: Comfama.
- Ramírez, R. (2005). La nueva novela de formación sentimental posmodernista. *Revista de Filología y Lingüística de la Universidad de Costa Rica*, 1(XXXI), 101-113. Recuperado de <file:///C:/Users/USUARIO%201/Downloads/4409-Texto%20del%20art%C3%ADculo-6705-1-10-20121206.pdf>
- Salmerón, M. (2002). *La novela de formación y peripecia*. Madrid, España: A. Machado Libros, S. A.



Reflexionando la Educación

**Memorias de los Encuentros Nacionales e
Internacionales en Pedagogía Investigación y Cultura**



Alternativas determinantes para elaborar publicaciones ilustradas para docentes de educación superior del norte de Ecuador

Alternatives to develop publications determining illustrated for teachers of higher education northern Ecuador

Gloria Esperanza Aragón Cuamacás

Msc, Docente Investigadora. Universidad Técnica del Norte-FACAE, Ecuador. gearagon@utn.edu.ec
Ecuador – Ibarra

Carmen Ramos Quistial

Msc, Docente Investigadora. Universidad Politécnica Estatal del Carchi, Ecuador, sramos272@hotmail.com
Ecuador – Ibarra

Resumen

El desarrollo del conocimiento científico en todas las disciplinas del saber, a nivel mundial mostró la transformación estructural, en el Ecuador las reformas legales en el ámbito educativo, las políticas estatales y el enfoque de fortalecimiento científico, generaron expectativas y responsabilidad compartida en los Establecimientos de Educación Superior, con aplicación de estrategias de cumplimiento de los estándares de calidad y excelencia académica a través de la labor investigativa, con resultados probados que garanticen la evolución de la enseñanza y aprendizaje permanente.

La exploración para extraer las opiniones de los educandos, identificó las dificultades en los aspectos de escritura, de los docentes pertenecientes a los establecimientos de educación superior, ubicados al norte del Ecuador, porque el análisis de los instrumentos de investigación aplicados a los profesionales, caracterizó el nivel de utilización de las bases científicas, la frecuencia de uso de las herramientas disponibles, el tiempo utilizado, el soporte técnico de las capacitaciones y las experiencias prácticas experimentadas en la preparación de los artículos académicos; para determinar las propuestas alternativas a considerar, en la elaboración de los productos científicos, como el soporte de fortalecimiento, para contrarrestar las restricciones y limitantes actuales, en la evolución y generación de las publicaciones ilustradas.

Palabras clave: Determinantes, publicaciones ilustradas, investigación, docencia.

Abstract

The development of scientific knowledge in all disciplines of knowledge, worldwide showed structural transformation in Ecuador legal reforms in education, government policies and approach to scientific strengthening, raised expectations and shared responsibility in the establishments Higher education, with implementation of strategies for compliance with standards of quality and academic excellence through research work, with proven that guarantee the evolution of education and lifelong learning outcomes.

Exploration to extract the opinions of students, identified the difficulties in the areas of writing, teachers belonging to institutions of higher education, located north of Ecuador, because the analysis of the investigative tools applied to professionals, characterized the level of utilization of the scientific basis, the frequency of use of available tools, time used, support of training and practical experiences encountered in the preparation of academic papers; to determine the alternative proposals to consider, in the development of scientific products, such as strengthening support to counter the current restrictions and limitations in the development and generation of illustrated publications.

Key words: Determinants, illustrated publications, research, teaching.

Justificación

El estudio de campo y el análisis efectuado, conlleva la generación de conciencia ciudadana para fortalecer las competencias profesionales en el ámbito investigativo, para identificar los casos posibles de resolver, mediante las propuestas efectivas que incentiven la exploración de nuevos trabajos probados. Desde la perspectiva legal, la tarea científica se apoya en las fuentes del conocimiento, para analizar la documentación e instrumentos utilizados, con observancia a la normativa jurídica vigente, la valoración de las competencias y el empoderamiento de los docentes profesionales, para contribuir eficazmente en el proceso de generación de aportes científicos con resultados de calidad, con sujeción y cumplimiento de los estándares de calidad de enseñanza, conforme a las disposiciones de la Ley Orgánica de Educación Superior Ecuatoriana.

La aplicación de la investigación en el ámbito social, exige a los profesionales inmersos en el quehacer académico enmarcarse en la capacitación permanente, la auto preparación y adiestramiento en la lectura científica, para la elaboración de publicaciones ilustradas, acorde a la detección de los problemas sociales determinados mediante los estudios exploratorios de campo. Conforme al examen aleatorio realizado a los catedráticos, se determinó el tiempo de dedicación a la lectura investigativa, la utilización de fuentes de consulta, la frecuencia e importancia de las capacitaciones para la elaboración de trabajos científicos, la evolución práctica en la preparación de los manuscritos y la cantidad de productos publicados.

Estos parámetros motivaron a determinar las alternativas que incentiven a los docentes de los centros de educación superior del norte del Ecuador, hacia el emprendimiento de nuevas propuestas que aporten a la ciencia, minimizando las restricciones actuales que se presentan en el proceso de preparación y utilización de las bases científicas, para enmarcarse en la elaboración de las publicaciones que formen parte de las revistas científicas indexadas y la exposición de las obras en eventos de relevancia.

Antecedentes

La elaboración de las publicaciones científicas en el ámbito mundial, son el soporte de desarrollo social, con la evolución y muestra de nuevos experimentos que conllevan las propuestas de solución de los problemas sobre los casos específicos analizados, los científicos se enmarcan en los procesos severos de la investigación para obtener nuevos descubrimientos, para mostrar los aportes sobre las causas y efectos de los sujetos de estudio, para reflejar los cambios radicales en el mundo moderno con disposición de la tecnología e innovación permanente, los saberes notables también proveen la conciencia social y el alerta en la preservación y sostenibilidad del medio ambiente fuente de vida, conforme se reveló en la investigación de (T. W. Crowther, 2015).

Las publicaciones mundiales en diferentes medios, expresan la opinión de expertos que dejan notar el avance y producción de artículos científicos como es el caso de Reino Unido con mayor cantidad de publicaciones ilustradas de alto impacto, por otra parte las referencias de (Soshifandub, 2016) muestra los seis países con avance tecnológico significativo y empresas industriales exitosas entre los cuales están: Japón, Estados Unidos, Corea del Sur, Alemania, La India e Inglaterra, todos estas naciones con una serie de empresas poderosas, con avanzados sistemas de espionaje; la producción de computadoras, trenes, robots, internet rápido, la producción de armamento militar y tecnología de punta, con dominio en las ciencias de la guerra y la producción de documentos científicos más citados y la tecnología avanzada en los negocios.

La historia y la época contemporánea dejan evidenciado, la evolución de la ciencia en todos los ámbitos, porque la capacidad del individuo transforma el mundo, mediante el proceso cambiante de la exploración continua y aporte al conocimiento; es evidente entonces que el alto porcentaje e inversión en la investigación, promueve el alto desarrollo de las naciones; a diferencia de los países latinoamericanos donde la inversión en ciencia y tecnología es mínima, por lo tanto, los resultados de impacto científico en Sudamérica son muy reducidos, bajo esta perspectiva es propicio, generar conciencia en todos los actores, para aplicar la medición y cumplimiento de políticas públicas y privadas, con énfasis en la investigación, los estímulos y apoyo profesional dirigido a los intelectuales, para verificar el grado de competencias y cumplimiento del rigor científico en los procesos de generación de las obras, para medir el nivel de avance y contribución a la ciencia, porque el rol social del docente exige cada vez más compromisos, en la exploración de casos por solucionar y la publicación de trabajos científicos.

Actualmente en Ecuador, el desarrollo de los trabajos ilustrados, es una exigencia para todas las Instituciones de Educación Superior, en el artículo Nro. 350 de (Constituyente, 2008) enfatiza la finalidad de la formación académica con visión científica y tecnológica. En el enunciado Nro. 347 de (Nacional, 2008) plantea la calidad en la educación e incentiva la búsqueda constante de la excelencia, el desarrollo del pensamiento crítico, reflexivo e innovador con mejoramiento permanente; conforme a las políticas estatales referidas en (Educación, 2007) que incentiva la revalorización de la profesión docente, acorde a (Nacional, 2010) que muestra el derecho a los beneficios e incentiva el perfeccionamiento y el desarrollo del pensamiento; las expresiones de (Superior, 2016) muestran también el escalafón y la escala remunerativa de los docentes de educación superior; pues la misión institucional con el soporte de la planta docente, se obliga a generar publicaciones científicas que exigen, la auto preparación, la capacitación permanente y el avance hacia nuevos retos, para desarrollar los trabajos de investigación que corroboren con las producciones ilustradas en diferentes áreas del conocimiento.

Es fundamental la identificación de dificultades, para aplicar las medidas correctivas que muestren el incentivo académico y reflejen el apoyo financiero para la participación docente, en los eventos de desarrollo y exposición de las investigaciones, que permiten crear espacios de opinión y compartir experiencias en diferentes campos del quehacer académico e investigativo, para formar parte de las redes de investigación que promueven el conocimiento multidisciplinario en el ámbito global para afianzar los nuevos espacios de trabajo conjunto y publicación de los resultados, que contribuyan al adelanto de la ciencia en el ámbito nacional e internacional.

Los aspectos identificados mediante el trabajo de campo con el análisis correspondiente, a través de la encuesta directa a treinta docentes de tres establecimientos de educación superior del norte de Ecuador de una población de setenta usuarios de cada unidad académica, extrajo las opiniones sobre el entrenamiento práctico de escritura, el limitado compromiso de lectura, la exigua supervisión de generación de resultados y otras restrictivas sobre el tiempo asignado con distribución mínima para generar trabajos científicos para exponerlos hacia la publicación, estas referencias de limitantes determinados, incentivaron la determinación de la propuestas alternativa, para considerar su aplicabilidad por parte de cada usuario en el cumplimiento de su rol y emprendimiento de estudios ilustrados, para la publicación pertinente con respuesta positiva a la hipótesis planteada:

“Los docentes de los establecimientos de educación superior, ubicados en el norte del Ecuador muestran dificultad en la preparación de publicaciones ilustradas porque no se muestra en su totalidad los productos científicos debidamente publicados”.

Objetivos de la Investigación

Establecer las alternativas determinantes para la elaboración de publicaciones ilustradas para los docentes de educación superior en el norte del Ecuador, para disminuir las limitantes actuales que experimentaron los profesionales en la dedicación y producción de los trabajos científicos.

Para el desarrollo del trabajo investigativo se consideró los siguientes objetivos específicos:

- Aplicar el estudio diagnóstico para la identificación de las dificultades de escritura científica que atraviesan los docentes de los establecimientos de educación superior del norte del Ecuador.
- Establecer el análisis de resultados del estudio de campo, con la medición de los indicadores básicos para la elaboración de publicaciones ilustradas, verificando la frecuencia y calificación de las capacitaciones, el nivel de conocimientos de los requisitos metodológicos, dedicación, cantidad de manuscritos y tiempo utilizado en la elaboración de los productos científicos.
- Establecer las alternativas determinantes para la elaboración de las publicaciones ilustradas para los docentes de educación superior del norte del Ecuador.

Presentación de la Metodología

El estudio de investigación fue cualitativo y cuantitativo, se aplicó las técnicas de investigación, a través de la entrevista, la observación directa y la encuesta aleatoria, para extraer la opinión de las experiencias de 30 docentes inmersos en las unidades académicas de administración y pedagogía de tres centros de educación superior seleccionados de un universo de 70 participantes; para el estudio res-

pectivo fue indispensable el acceso a las listas de registros de los docentes y el diario de campo para recoger las evidencias para el análisis diagnóstico, mediante el cual, se midió la frecuencia de las capacitaciones, los tiempos destinados a la producción científica, las dificultades expuestas en el proceso de escritura y la verificación de la cantidad de publicaciones ilustradas.

Marco Teórico

Diferentes tratadistas ponen énfasis en la calidad de la información que se emite, porque conlleva la alta preparación técnica de los participantes, la importancia del cumplimiento de valores y principios que gobiernan el proceder del ser humano, es fundamental generar conciencia ciudadana, porque en la actualidad el comportamiento de los individuos refleja diferentes formas de actuar, incurriendo en muchos casos a la falta de ética y el deterioro de valores, con los resultados de las investigaciones que mostraron grandes casos de corrupción identificados en todo el mundo, conforme mencionó (Penagos & Danilo, 2013) la responsabilidad de identificar y verificar las señales de alerta, recae en primera instancia sobre los sujetos obligados; por lo tanto, es importante la investigación responsable, el ejercicio del control de cumplimientos en todos los escenarios con la actuación ética del ser humano, de tal forma que los participantes realicen la debida diligencia y muestren sus acciones con plena consistencia para evitar situaciones o riesgos futuros que afecten a la imagen corporativa de las instituciones.

Es preciso que los emprendimientos de estudios científicos muestren claramente el proceso de desarrollo, con las evidencias de campo para contrastar los resultados de las investigaciones, de tal forma que el nuevo conocimiento generado sea refutado y difundido a la colectividad para emprender cada vez en mejoras continuas en el campo de la ciencia. Las referencias de (Norte, 2015) mostró que la investigación en la educación superior será diseñada y ejecutada en el contexto social y cultural, la normativa vigente, expresa la importancia de la aplicabilidad práctica y el aporte de la academia, en fomentar los ejes educativos de docencia, gestión y la investigación de donde procede la vinculación con la sociedad, para promover el sentido de responsabilidad social y la evaluación periódica permanente.

La labor docente exige una alta preparación multidisciplinaria y entrenamiento permanente en varios campos para generar productos satisfactorios en la investigación, (Guanoluiza, 2012) reflejó: “la evaluación bien entendida y aplicada no es solo para los que aprenden, sino también para los que enseñan”, porque la responsabilidad académica e investigativa es compartida y colaborativa, para desarrollar el pensamiento reflexivo, crítico e innovador en los futuros profesionales; el rol del docente moderno implica la amplia experiencia y la capacidad que tiene, para asumir nuevos retos en el ámbito científico y sobrepasar las barreras tradicionales del pensamiento repetitivo y centralista. Los académicos se apoyan en las TICs, “ante tales desafíos educativos se ha vuelto necesario por parte de los educadores diseñar ambientes de aprendizaje más efectivos, donde los estudiantes desarrollen procesos de aprendizaje acordes con las exigencias actuales” (Inzunza, 2009, p. 424).

La redacción científica de (Vega, 2014), informó el resultado de la investigación con claridad y precisión, para una fácil comprensión de los lectores, que receptan la información. La presentación de (Universitaria, 2014) mostró la importancia de los datos completos referenciados del autor, de acuerdo a las exigencias de publicación de obras, porque todo trabajo científico conlleva la identificación de quien escribe. Es importante el desarrollo de las competencias profesionales, para la elaboración de artículos académicos con la familiaridad del avance tecnológico, porque las fortalezas investigativas de los individuos permiten la obtención de información importante, conforme el uso de las técnicas y herramientas que reflejan los resultados finales cognoscitivos de los casos estudiados, en donde se expresa el esfuerzo, la capacidad creativa, la actualización permanente, la colaboración efectiva y la motivación del talento humano para lograr la exposición de obras con ideas nuevas e innovadoras.

El aporte científico de (Repiso & María, 2012) mostró las estrategias para lograr la investigación cualitativa de acuerdo a los siguientes criterios:

Credibilidad, transferibilidad, dependencia y confirmabilidad, el autor determinó los indicadores a observar en cada uno de los aspectos expuestos en la investigación conforme se muestra en la Ilustración Nro. 01.

Ilustración Nro. 01 Criterios de Investigación Cualitativa



Fuente: Repiso (2012).

Las exposiciones de los autores permiten al investigador crear nuevos espacios de reflexión para adaptar el procedimiento y estrategia más idónea el momento de llevar a cabo el trabajo investigativo de campo y considerar los puntos importantes a considerar para contrastar los resultados alcanzados.

Resultados

La presente investigación se realizó en las unidades académicas de tres centros de educación superior con el apoyo de las técnicas de trabajo de campo, con la aplicación de entrevistas y la observación de actividades desarrolladas. El análisis de datos obtenidos con la entrevista y las encuestas aplicadas a los docentes seleccionados, determinó la frecuencia y calificación de las capacitaciones, el grado de utilización de las bases científicas, el tiempo de dedicación a la lectura probada, la cantidad de trabajos académicos elaborados y se identificó las dificultades que atravesaron los profesionales, el momento de elaborar los trabajos para exponerlos a la publicación.

La opinión de treinta profesionales seleccionados de forma aleatoria, en base a las listas de asistencia académica se refleja en las tablas y gráficos correspondientes.

(1) Los resultados de opinión de los docentes participantes, mostraron la frecuencia de las capacitaciones, la mayor ponderación de acceso semestral a los cursos y seminarios sobre temas relacionados con la investigación, mientras que once participantes revelaron el grado de capacitación trimestral, cuatro usuarios hicieron referencia a la capacitación anual y un mínimo porcentaje de cooperación, reflejó otro tipo de entrenamientos académicos.

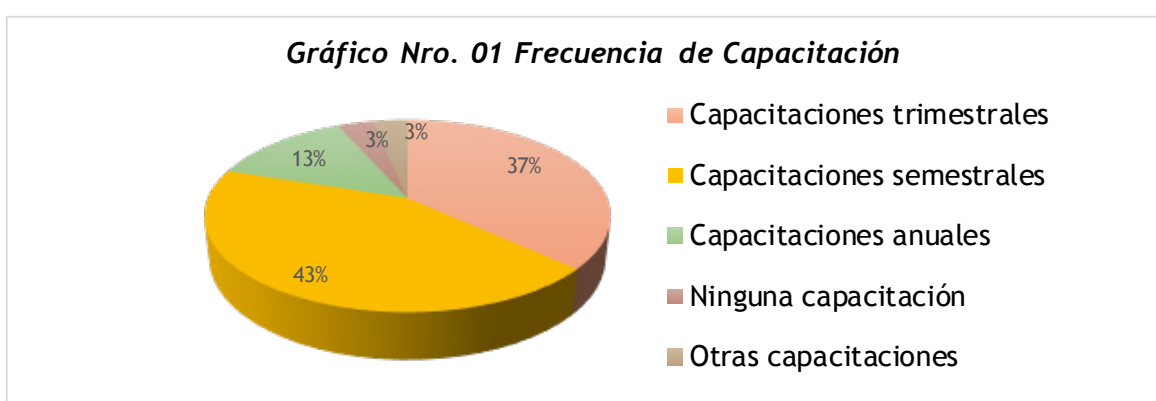
El estudio expresó la motivación de algunos establecimientos en temas de índole científico, porque en el último período académico, se notó mayor énfasis en los centros de estudio, para facilitar e impulsar el acceso a los adiestramientos de los docentes, conforme a las enseñanzas y el impacto reflejado sobre las instrucciones recibidas en los temas relacionados con la elaboración de trabajos para publicarlos, acorde a la Tabla y Gráfico Nro. 01.

Tabla Nro. 01

¿Ha recibido capacitaciones para la elaboración de publicaciones ilustradas?

Nro.	Capacitaciones para elaboración de publicaciones ilustradas	Opinión	
		Total	Porcentaje
1	Capacitaciones trimestrales	11	37%
2	Capacitaciones semestrales	13	43%
3	Capacitaciones anuales	4	13%
4	Ninguna capacitación en este tema	1	3%
5	Otras capacitaciones	1	3%
	Total	30	100%

Fuente: Encuesta de opinión de los docentes de Educación Superior (Octubre 2016)



Fuente: Tabla Nro. 01 Capacitaciones para elaboración de publicaciones ilustradas

(2) Las referencias de calificación sobre las capacitaciones impartidas con acceso docente mostró una aceptación porcentual del 63% de los asistentes que recibieron los cursos y seminarios, seguido de las manifestaciones de conformidad de adiestramiento científico y con menor proporción de aceptabilidad de los involucrados, que consideraron el promedio regular de asistencia a los eventos, con realce aplicativo de redacción y medición de los productos científicos, con aplicación y cumplimiento de los requisitos necesarios acorde a los lineamientos de las normas de escritura para la publicación.

Según la descripción del Gráfico Nro.02 se mostró la mayor proporción de satisfacción de las capacitaciones recibidas por los académicos, que cubrieron las expectativas para centrarse en el desarrollo de las tareas científicas.

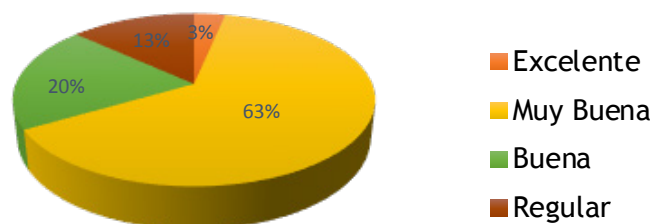
Tabla Nro. 02

¿Cuál es la calificación sobre las capacitaciones recibidas para la elaboración de publicaciones ilustradas?

Nro.	Calificación de capacitación para la elaboración de publicaciones ilustradas	Opinión	
		Total	Porcentaje
1	Excelente	1	3%
2	Muy Buena	19	63%
3	Buena	6	20%
4	Regular	4	13%
	Total	30	100%

Fuente: Encuesta de opinión de los docentes de Educación Superior (Octubre 2016)

Gráfico Nro. 02 Calificación de capacitación



Fuente: Tabla Nro. 02 Calificación de capacitaciones para elaboración de publicaciones ilustradas

(3) El análisis de los procedimientos a seguir para la elaboración de publicaciones científicas, comprobó el nivel de conocimiento de los pasos necesarios para la preparación de los documentos, confirmando la observancia de los pasos básicos al momento de preparar el trabajo académico escrito, con las exigencias de publicación para las revistas científicas y eventos institucionales; el sondeo aplicado sobre la verificación de los ordenamientos a seguir para la elaboración de publicaciones ilustradas, expresó la opinión del 50% de los profesionales colaboradores, con dominio básico de los pasos a seguir para preparar este tipo de trabajos, mientras que las demás opiniones, expresaron el conocimiento parcializado sobre los pasos, para preparar los manuscritos y un porcentaje mínimo de opinión, desconoce la estructura básica para la preparación de los documentos, conforme a la ratificación del 3% que no aplicó los lineamientos para la elaboración y divulgación de los trabajos científicos acorde con el Gráfico Nro. 03.

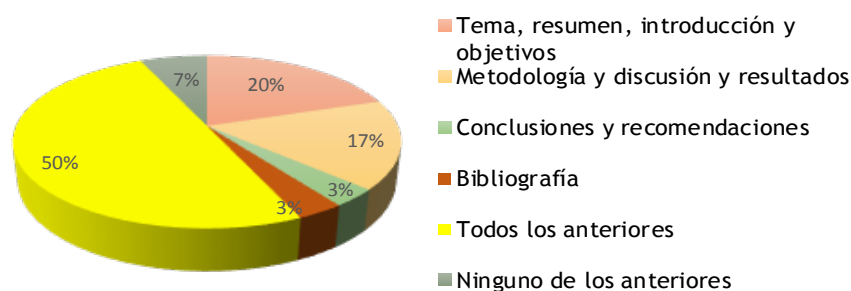
Tabla Nro. 03

¿Conoce los procedimientos a seguir para elaboración de publicaciones ilustradas?

Nro.	Conocimiento de los procedimientos para elaboración de publicaciones ilustradas	Opinión	
		Total	Porcentaje
1	Tema, resumen, introducción y objetivos	6	20%
2	Metodología y discusión y resultados	5	17%
4	Conclusiones y recomendaciones	1	3%
5	Bibliografía	1	3%
6	Todos los anteriores	15	50%
7	Ninguno de los anteriores	2	7%
	Total	30	100%

Fuente: Encuesta de opinión de los docentes de Educación Superior (Octubre 2016)

Gráfico Nro. 03 Conocimiento de procedimientos a seguir



Fuente: Tabla Nro. 03 Conocimiento de los procedimientos para elaboración de publicaciones ilustradas

Los docentes muestran el conocimiento básico en la realización de publicaciones porque la mayor proporción expuso su opinión, sin embargo no se ha logrado obtener las obras científicas publicados en revistas de alto impacto investigativo.

(4) Los resultados de opinión mostraron el 43% de docentes con tiempo de dedicación mínima para la lectura de metodologías de la investigación, por cuanto la mayor proporción de respuestas se inclinó por la dedicación hasta cinco horas para leer metodologías, el 27% de opinión realizó la lectura con un promedio de diez horas y seis docentes indicaron el tiempo ocupado para este fin, hasta quince horas, porque afirmaron la importancia y prioridad de la lectura científica, con la capacidad básica de atención a los requerimientos de la investigación, para generar las publicaciones con rigor científico.

Las horas de dedicación a la lectura de metodologías de la investigación de la mayoría de los participantes son mínimas, por lo tanto el efecto reducido en leer muestra el resultado final de desarrollo investigativo mínimo conforme a la Gráfica Nro. 04.

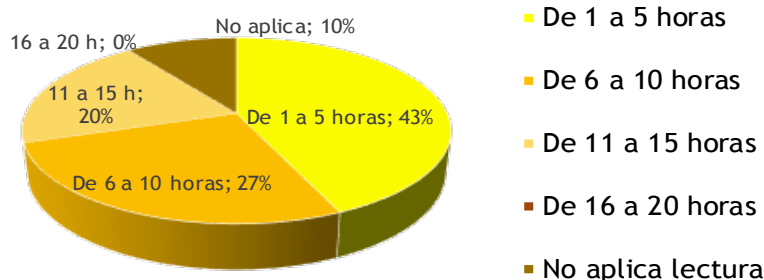
Tabla Nro. 04

¿Cuántas horas al mes dedica a la lectura sobre las metodologías para la investigación ?

Nro.	Horas de dedicación a la lectura de metodologías de la investigación	Opinión	
		Total	Porcentaje
1	De 1 a 5 horas	13	43%
2	De 6 a 10 horas	8	27%
3	De 11 a 15 horas	6	20%
4	De 16 a 20 horas	0	0%
5	No aplica lectura	3	10%
	Total	30	100%

Fuente: Encuesta de opinión de los docentes de Educación Superior (Octubre 2016)

Gráfico Nro. 04 Horas dedicadas a lectura de metodologías



Fuente: Tabla Nro. 04 Horas de dedicación a la lectura de metodologías de la investigación

(5) El análisis del tiempo de dedicación a la lectura de revistas científicas, de acuerdo a la opinión de los profesionales seleccionados, mostró la mayor proporción en afirmaciones del tiempo utilizado hasta cinco horas, el 40% de participantes leyeron estos documentos hasta diez horas, los demás usuarios mostraron la tendencia decreciente con escasa dedicación y revisión de material científico, con limitado adiestramiento para la realización de las obras.

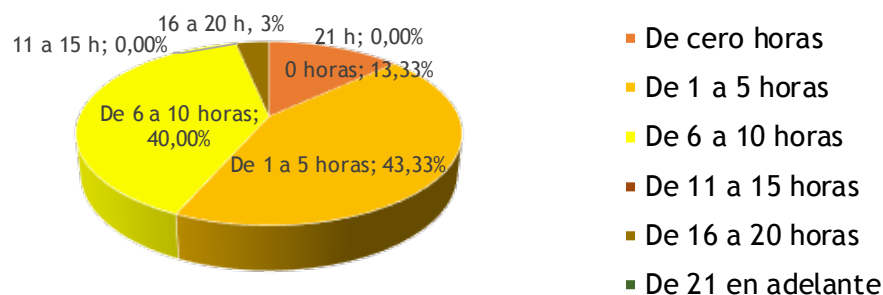
Tabla Nro. 05

¿Cuántas horas al mes realiza lectura sobre revistas científicas ?

Nro.	Horas de dedicación a la lectura sobre revistas científicas	Opinión	
		Total	Porcentaje
1	De cero horas	4	13%
2	De 1 a 5 horas	13	43%
3	De 6 a 10 horas	12	40%
4	De 11 a 15 horas	0	0%
5	De 16 a 20 horas	1	3%
6	De 21 en adelante	0	0%
	Total	30	100%

Fuente: Encuesta de opinión de los docentes de Educación Superior (Octubre 2016)

Gráfico Nro. 05 Horas de lectura de revistas científicas



Fuente: Tabla Nro. 05 Horas de dedicación a la lectura sobre revistas científicas

(6) El análisis de datos estableció los tiempos que utilizan los académicos en preparar un manuscrito para publicarlo, las expresiones consideraron el grado de complejidad de los productos científicos para utilizar mayor tiempo, que puede variar entre tres y seis meses, otras tendencias enunciaron la demora en elaboración hasta dos meses y pocos participantes hicieron hincapié del tiempo invertido hasta treinta días, sin embargo en la actualidad, los profesionales desarrollan los documentos académicos con el afán de divulgarlos, porque al menos un producto fue presentado para la revisión, sin embargo un porcentaje considerable de docentes todavía no lograron publicar sus trabajos científicos.

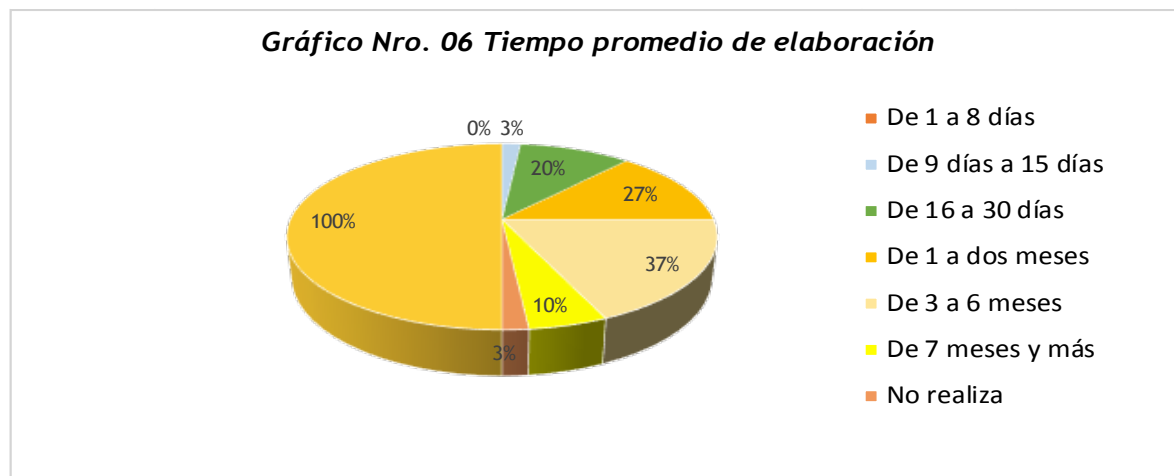
El tiempo promedio de demora en elaborar un manuscrito varía de acuerdo al grado de complejidad de las obras que se exponen según los criterios expuestos.

Tabla Nro. 06

¿Cuánto tiempo promedio estima utilizar para la elaboración de publicaciones

Nro.	Tiempo promedio para la elaboración de publicaciones ilustradas	Opinión	
		Total	Porcentaje
1	De 1 a 8 días	0	0%
2	De 9 días a 15 días	1	3%
3	De 16 a 30 días	6	20%
4	De 1 a dos meses	8	27%
5	De 3 a 6 meses	11	37%
6	De 7 meses y más	3	10%
7	No realiza	1	3%
	Total	30	100%

Fuente: Encuesta de opinión de los docentes de Educación Superior (Octubre 2016)



Fuente: Tabla Nro. 06 Tiempo promedio para la elaboración de publicaciones ilustradas

(7) El estudio comprobó que la publicación de obras científicas en la última temporada, aún sigue siendo escasa, puesto que el 53% de los participantes lograron realizar un trabajo científico que aún no ha sido publicado, pocos docentes expusieron sus participaciones realizadas en congresos, seminarios y encuentros, en donde mostraron los productos elaborados, con la exposición oral de las investigaciones; pero de acuerdo a los requisitos exigidos para mostrar las obras indexadas, son pocas las publicaciones en revistas de alto impacto, porque un porcentaje equivalente al 33% de docentes, no generaron los trabajos científicos de ningún tipo y solo el 10% de participantes expresaron haber realizado más de un manuscrito, por lo tanto el panorama de generación de publicaciones mejoró en este período, pero no al ritmo que se esperaba, para hacer efectivos los enunciados de las últimas disposiciones legales vigentes en el Ecuador.

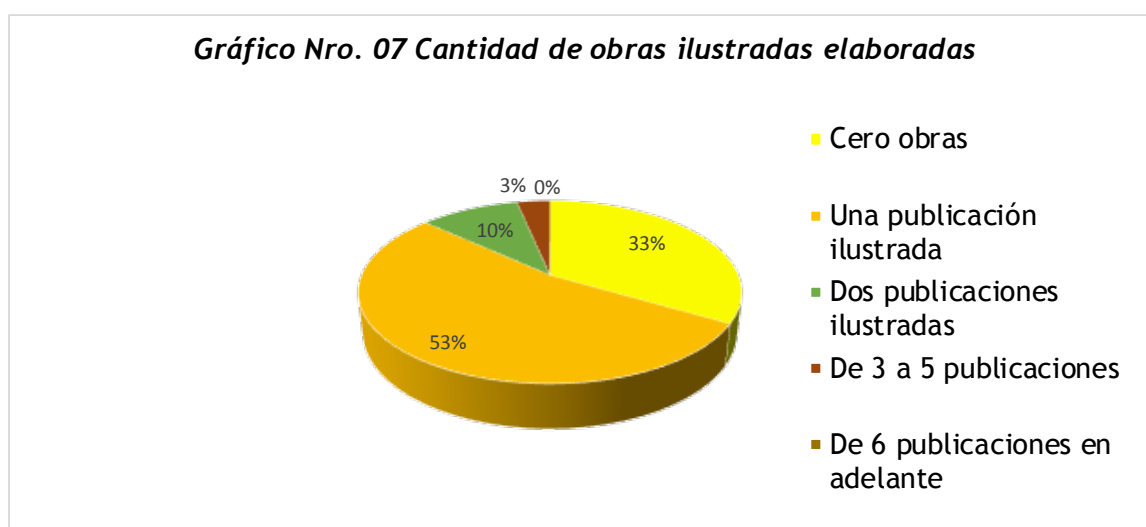
El análisis en estos casos, sobre las obras elaboradas y expuestas se deduce que los docentes que más se centraron en la lectura científica elaboraron más de un manuscrito, mientras que, quienes dedicaron menos tiempo a la lectura, no lograron mostrar sus productos investigativos, si bien exponen haber elaborado publicaciones ilustradas, estas no han sido publicadas aún en revistas de alto impacto investigativo, los docentes expresaron la demora en la aprobación de las publicaciones para exponer los trabajos, que en varios casos están sujeto a cambios y ajustes correspondientes con sugerencias de revisión.

Tabla Nro. 07

¿Cuántas obras para publicaciones ilustradas elaboró en el semestre anterior?

Nro.	Cantidad de obras ilustradas elaboradas en el semestre anterior	Opinión	
		Total	Porcentaje
1	Cero obras	10	33%
2	Una publicación ilustrada	16	53%
3	Dos publicaciones ilustradas	3	10%
4	De 3 a 5 publicaciones	1	3%
5	De 6 publicaciones en adelante	0	0%
	Total	30	100%

Fuente: Encuesta de opinión de los docentes de Educación Superior (Octubre 2016)



Fuente: Tabla Nro. 07 Cantidad de obras ilustradas elaboradas en el semestre

(8) La tabulación de datos y el análisis también corroboró en el conocimiento de las dificultades que atravesaron los profesionales en la preparación de los artículos académicos, referente a las limitantes existentes para elaborar publicaciones por parte de los docentes, se evidenció el escaso entrenamiento en la teoría para aplicar la práctica, un porcentaje reducido expuso la poca dedicación de lectura científica, mientras que la mayoría de los colaboradores, se inclinó por exponer la escasa gestión y verificación de los trabajos, porque hicieron hincapié en la importancia, de contar con la ayuda económica necesaria, para efectuar trabajos de investigación, que responden a los interés de los establecimientos y por otra parte la restrictiva distribución de tiempos y horarios para ejecutar los trabajos científicos.

El 33% de los encuestados, enfatizó el escaso adiestramiento y compromiso de lectura científica que limita aplicar la redacción, existe el mínimo tiempo ocupado en otras actividades, dejando en segundo plano la investigación, que es prioritario la familiaridad de la teoría para la aplicación práctica, el 27% del total de encuestados hizo referencia a la importancia de la supervisión y control para medir el logro de los resultados alcanzados, de la misma forma el 13% del total de los participantes, ratificó la importancia de contar con los materiales disponibles para efectuar los trabajos, con el afán de mostrar las obras y productos científicos con alta calidad.

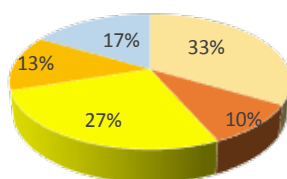
Tabla Nro. 08

¿Cuál es la dificultad que experimentó en el desarrollo de las publicaciones ilustradas?

Nro.	Nivel de dificultades en el desarrollo de publicaciones ilustradas	Opinión	
		Total	Porcentaje
1	Debilidad de entrenamiento práctico continuo para aplicar la teoría investigativa	10	33%
2	Escaso compromiso y dedicación para desarrollar la lectura científica	3	10%
3	Limitada gestión y evaluación de resultados de investigación para retroalimentación	8	27%
4	Falta de materiales disponibles y uso de medios tecnológicos	4	13%
4	Otras (asignación de tiempo en otras áreas, no distribución de tiempo para este fin)	5	17%
	Total	30	100%

Fuente: Encuesta de opinión de los docentes de Educación Superior (Octubre 2016)

Gráfico Nro. 08 Dificultades en el desarrollo de publicaciones



- Debilidad de entrenamiento práctico continuo para aplicar la teoría investigativa
- Escaso compromiso y dedicación para desarrollar la lectura científica
- Limitada gestión y evaluación de resultados de investigación para retroalimentación
- Falta de materiales disponibles y uso de medios tecnológicos
- Otras (asignación de tiempo en otras áreas, no distribución de tiempo para este fin)

Fuente: Tabla Nro. 08 Nivel de dificultades en el desarrollo de publicaciones ilustradas

(9) Como se puede constatar en la Tabla Nro. 09, la mayoría de docentes no reflejaron obras debidamente publicadas, el 20% de participantes al menos generó una obra científica y son escasas las publicaciones continuas que realizan los profesionales.

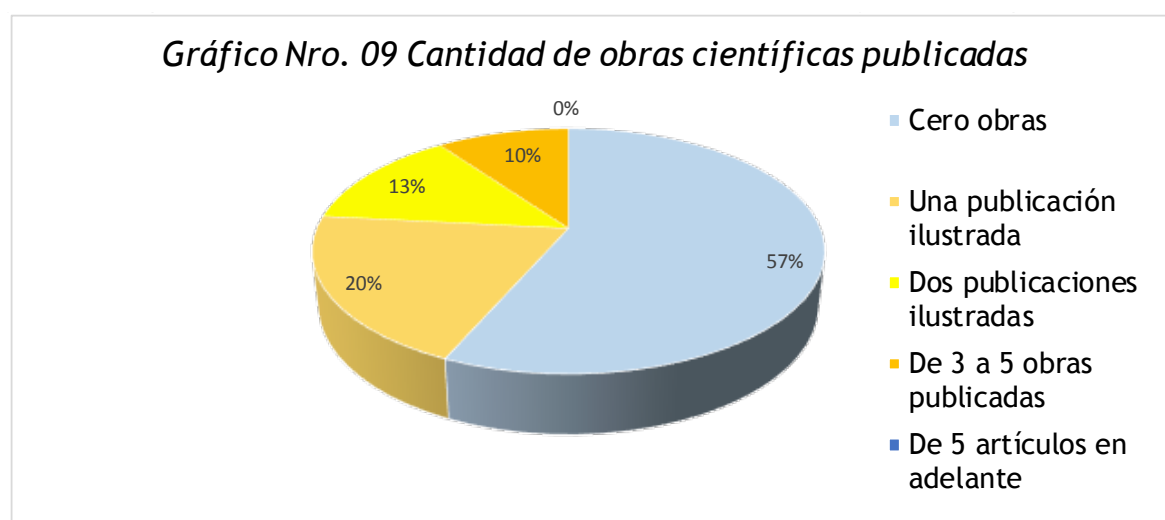
Es prioritario la aplicación de estrategias para fortalecer el conocimiento científico en las unidades académicas de los establecimientos de educación superior, para mostrar resultados científicos que contribuyan a la solución de problemas que afectan a la sociedad.

Tabla Nro. 09

¿Cuántas obras ilustradas que realizó en los dos últimos años fueron publicadas ?

Nro.	Cantidad de obras científicas publicadas	Opinión	
		Total	Porcentaje
1	Cero obras	17	57%
2	Una publicación ilustrada	6	20%
3	Dos publicaciones ilustradas	4	13%
4	De 3 a 5 obras publicadas	3	10%
5	De 5 artículos en adelante	0	0%
	Total	30	100%

Fuente: Encuesta de opinión de los docentes de Educación Superior (Octubre 2016)



Fuente: Tabla Nro. 09 Cantidad de obras científicas publicadas

Los resultados expuestos, ponen de manifiesto también, las alternativas propuestas para los docentes con el afán de enmarcarse en el desarrollo competitivo con propuestas de aplicación investigativa de orden innovadoras, en varias áreas del conocimiento acorde a las líneas de investigación expuestas en cada ente, para contribuir con el soporte y evolución del conocimiento científico.

(10) Alternativas determinantes para la elaboración de publicaciones ilustradas

Con los resultados obtenidos de aplicabilidad diagnóstica, en donde se mostró los limitantes básicos experimentadas por los académicos a la hora de elaborar publicaciones, se expone las propuestas alternativas determinantes a considerar para afianzar el trabajo colaborativo de todos los actores que contribuyen en el proceso de generación de las obras científicas para la debida publicación.

Las determinantes de elaboración de publicaciones ilustradas se muestran en la matriz expuesta según la Tabla Nro. 10

Tabla Nro. 10 Matriz de alternativas determinantes para la elaboración de publicaciones ilustradas para docentes de educación superior del norte de Ecuador.

Nivel de dificultad en el desarrollo de publicaciones ilustradas	Marco Normativo	Instrumentos de acción	Documentos	Actividades	Alternativas para la elaboración de publicaciones ilustradas
Escaso acceso a la capacitación en el área científica que incentive el proceso de escritura.	Constitución del Ecuador, Ley Orgánica de Educación Superior, Reglamento de Carrera y Escalafón del Profesor e Investigador del Sistema de Educación Superior, Normativa Institucional.	Exigibilidad de exhibición del plan de capacitación que ofrecen las academias con el cronograma propuesto para el cumplimiento de los temas de investigación científica.	Políticas definidas de autoestima al personal, Plan de capacitación y cronograma.	Desarrollo de las capacitaciones continuas conforme al cronograma propuesto que incentive a los profesionales hacia la investigación permanente.	Desarrollo de la capacitación permanente y auto preparación de forma presencial y virtual sobre temas relacionados con la investigación científica con evaluación práctica y calificación.
Escasa familiaridad con las líneas de investigación vigentes.	Resoluciones Internacionales (Unesco), Normativa Ecuatoriana Externa e Interna.	Matrices de distribución de líneas de investigación conforme a Unesco. Manual de Investigación aplicado en cada academia.	Convenios, enlace a redes de investigación.	Identificación de necesidades, verificación de los temas de estudios de campo, asignaturas y enlace a las líneas de investigación propuestas y proyectos de investigación correspondientes.	Involucramiento en el área científica, aplicación de los temas de estudios de campo, identificación de casos por resolver, generación y ejecución de líneas de investigación propuestas y proyectos de investigación correspondientes.
Debilidad de entrenamiento práctico para aplicar la teoría científica.	Constitución del Ecuador, Ley Orgánica de Educación Superior, Reglamento de Carrera y Escalafón del Profesor e Investigador del Sistema de Educación Superior, Reglamento del Sistema de Evaluación Estudiantil, Normativa Institucional.	Extracción y aplicación de normas de escritura científica, preparación de bosquejos, formatos de entrenamiento científico, revisión de los estándares considerados para la publicación de manuscritos en diferentes revistas científicas.	Normas de escritura, bosquejos, formatos, esquemas de presentación de obras.	Verificación de las normas de escritura y investigación, aplicación de los formatos de exhibición, revisión de esquemas y formatos de aplicación permanente de herramientas investigativas que permitan el entrenamiento creativo, crítico e presentación, dedicación innovador, llevar los requerimientos al aula de mas tiempo a la enseñanza aprendizaje para fortalecer el interés lectura y desarrollo de investigativo, generar al menos un producto análisis de los diferenes científico publicado en revistas indexadas en escenarios expuestos.	Dedición obligatoria de horas a la investigación, aplicación de las normas de escritura científica, verificar los trabajos presentados con alto rigor científico, desarrollo de herramientas investigativas que permitan el entrenamiento creativo, crítico e presentación, dedicación innovador, llevar los requerimientos al aula de mas tiempo a la enseñanza aprendizaje para fortalecer el interés lectura y desarrollo de investigativo, generar al menos un producto análisis de los diferenes científico publicado en revistas indexadas en cada semestre consecutivo por cada docente.
Falta de adiestramiento y compromiso con la lectura científica.	Constitución del Ecuador, Ley Orgánica de Educación Superior, Reglamento de Carrera y Escalafón del Profesor e Investigador del Sistema de Educación Superior, Reglamento del Sistema de Evaluación Estudiantil, Normativa Institucional.	Autodesignación de horas para trabajo investigativo autónomo del investigador, asignación de horas prácticas acorde a distributivo académico, cursos de empoderamiento permanente, formatos de control de productos en las horas de dedicación investigativa, visitas diarias en bases de datos bibliográficas actualizadas.	Uso de bases de datos, análisis de trabajos de interés generados, horas autodistribuidas, horas según distributivo académico, cursos de empoderamiento científico, propuesta de trabajos innovadores alternativos, formato de control del tiempo y los productos generados.	Asignación y disciplina en el uso y cumplimiento de las horas diarias para los trabajos de campo participativos de docentes y lectura científica, estudiantes debidamente revisados, disciplina en medición de resultados el uso de horas autodesignadas por el de la generación de investigador y distributivo expuesto, exhibición trabajo de la planta de las evidencias propuestas según formato de docente. control, retroalimentación y participación de expertos para concretar las publicaciones.	Hábito diario de lectura científica, uso de bases de datos probadas y metodologías de el uso y cumplimiento de los responsables, entrenamiento aplicativo de los trabajos de campo participativos de docentes y estudiantes debidamente revisados, disciplina en el uso de horas autodesignadas por el de la generación de investigador y distributivo expuesto, exhibición trabajo de la planta de las evidencias propuestas según formato de docente. control, retroalimentación y participación de expertos para concretar las publicaciones.
Limitada gestión y evaluación de resultados de investigación.	Ley Orgánica de Educación Superior, Reglamento de Carrera y Escalafón del Profesor e Investigador del Sistema de Educación Superior, Normativa Institucional.	Aplicación de guías de funciones, plan estratégico de cada programa a ejecutar, formatos de autoevaluación y supervisión permanente, verificación de tiempos de proyectos a elegir para la ejecución de funciones para la verificación de resultados y retroalimentación, búsqueda de revistas de mayor impacto científico para analizar los trabajos presentados, llevar el detalle de los eventos compartidos científicos y revistas de mayor impacto a los profesionales. con conocimiento de la planta docente, Memorias de congresos, evidencias de pedidos de recursos y reuniones con los productos generados.	Formatos de supervisión permanente, designación de responsables para programas, formatos de autoevaluación y supervisión permanente con seguimiento de tiempos utilizados, documentos de designación, plan de retroalimentación con evidencias; plan de divulgación, detalle de eventos, redes y revistas científicas, evidencia de conocimiento participado a los docentes.	Guía de funciones de investigación, plan estratégico de los programas, formatos de autoevaluación y supervisión permanente con seguimiento de tiempos utilizados, documentos de designación, plan de retroalimentación con evidencias; plan de divulgación, detalle de eventos, redes y revistas científicas, evidencia de conocimiento participado a los docentes.	Elaboración y aplicación de la guía de funciones, plan estratégico, desarrollo del plan de supervisión con designación de los responsables, aplicación de formatos de autoevaluación y seguimiento de los tiempos de dedicación científica, inclusión de los docentes y los proyectos en redes de investigación, revisión de las publicaciones y resultados, ejecución del plan de retroalimentación, participación abierta de los académicos en foros, seminarios y congresos científicos nacionales e internacionales con trabajos de divulgación, ejecución del plan de divulgación y exposición del detalle de rubros ejecutados acorde a los requerimientos de recursos de cada programa o proyecto de investigación.
Falta de materiales disponibles y uso de medios tecnológicos.	Constitución del Ecuador, Ley Orgánica de Educación Superior, Reglamento de Carrera y Escalafón del Profesor e Investigador del Sistema de Educación Superior, Normativa Institucional.	Utilización de reportes por rubros detalle de cada programa o proyecto de investigación con observancia de la normativa jurídica, soporte de la formulación de pedidos de asignación de materiales para el trabajo científico.	Registro de pedidos, detalle de rubros ejecutados por cada programa o proyecto con observancia a la normativa jurídica, soporte de pedidos de los usuarios.	Solicitud de pedidos, registro detallado de solicitudes con soporte de ejecución, verificación y alimentación de los rubros asignados por cada programa con detalle de los recursos, herramientas entregados, soporte de los materiales para la capacitación e investigación.	Ejecución de solicitudes de pedidos oportuna, registro de la acción de pedidos y resultados de asignación de recursos ejecutados por cada programa o proyecto, seguimiento a los pedidos formulados y los materiales utilizados, divulgación de la inversión en recursos de apoyo a la generación de resultados investigativos con observancia a la normativa jurídica, participación pública ejecutada, considerando que donde no hay inversión no se genera conocimiento científico.
Otras dificultades de tiempo asignado y distracción de acción en otras áreas.	Constitución del Ecuador, Ley Orgánica de Educación Superior, Reglamento de Carrera y Escalafón del Profesor e Investigador del Sistema de Educación Superior, Normativa Institucional.	Autodesignación de horas para trabajo investigativo detalle de distributivo académico disciplinado para que los docentes se empoderen del accionar en resultados generados, sin interferencias, detalle de limitantes que apoyan a retroalimentación permanente.	Cronograma de autodesignación del distributivo con referencias disciplinado con acción distributivo académico disciplinado con acción investigativa, reporte de evaluación interferencias, reporte de observaciones en el docente con medición y evaluación de resultados accionar docente con para apoyar al plan de retroalimentación.	Aplicación y cumplimiento de la autodesignación de horas para trabajo investigativo, observancia del distributivo académico cumplimiento de los tiempos expuestos en el disciplinado con acción distributivo académico disciplinado con acción investigativa, reporte de evaluación interferencias, reporte de observaciones en el docente con medición y evaluación de resultados accionar docente con para apoyar al plan de retroalimentación.	Aplicación de cronogramas, efectuar la autodesignación de horas para trabajo del distributivo académico cumplimiento de los tiempos expuestos en el disciplinado con acción distributivo académico disciplinado con acción investigativa, reporte de evaluación interferencias, reporte de observaciones en el docente con medición y evaluación de resultados accionar docente con para apoyar al plan de retroalimentación.

Fuente: Investigación propia (Guía del marco normativo académico ecuatoriano y la práctica investigativa).

Conclusiones

Los resultados reflejados en el presente estudio determinaron las limitaciones en la elaboración de publicaciones científicas, por cuanto se alcanzó el 20% de desarrollo de trabajos, porque los docentes aportaron al menos con un manuscrito elaborado, es importante la pericia necesaria para la elaboración de los productos científicos con observancia de los requisitos básicos.

El aporte científico fue escaso, se necesita mejoras para futuras publicaciones, porque el 57% de participantes no expusieron sus aportes investigativos publicados en revistas indexadas, los manuscritos fueron elaborados de acuerdo a los resultados porcentuales conforme a las tablas y gráficos expuestos, pero no lograron publicarse en su totalidad.

El análisis determinó también la poca familiaridad en la elaboración de estos instrumentos investigativos, la limitada dedicación de tiempo y revisión del material científico, porque los profesionales necesitan el estímulo, la motivación y el compromiso del rol docente, que les fortalezca en el afán del trabajo conjunto con acciones de creatividad, originalidad y gran sentido de responsabilidad social, que impulse el interés académico hacia el desarrollo y aporte de la ciencia, con el cumplimiento de los indicadores de evaluación que son obligatorios en las academias de educación superior, como soporte para enmarcar el accionar investigativo en las soluciones de los problemas que afectan en todos los aspectos del ámbito social.

Los resultados finales permitieron la determinación de las alternativas a considerar para la elaboración, seguimiento y evaluación de los trabajos científicos, con sugerencias de aplicación acorde a las líneas de investigación existentes, para exponer los trabajos originales que aporten al conocimiento, considerando, el involucramiento, generación y ejecución de proyectos investigativos, el hábito de la lectura científica, la generación de herramientas y aplicabilidad práctica, que permita la participación docente en redes de investigación, foros, seminarios y congresos científicos con aportes investigativos, con la gestión y seguimiento permanentes, la capacitación continua, auto preparación de forma presencial y virtual con evaluación probada sobre los temas relacionados con la investigación, que promuevan e incentiven al lector hacia la búsqueda constante de bases de datos bibliográficas y la aplicación de las normas de escritura científica, facilitando el entrenamiento creativo, crítico e innovador para mostrar publicaciones científicas idóneas, que se reflejen en las obras publicadas en las revistas científicas y eventos trascendentales.

Recomendaciones

El estudio demostró la necesidad de auto preparación por parte de los docentes, para la elaboración de trabajos científicos, la capacitación es fundamental para aplicarlo en forma intensiva, se hace necesarios una serie de ejercicios prácticos que los docentes deben desarrollar, ajustado a un tiempo superior al que actualmente han invertido en la elaboración de sus productos científicos, es importante, asumir con responsabilidad el rol del educador frente a la sociedad, la preparación y actualización permanente, con nuevos retos en el campo investigativo y tecnológico, crear conciencia y colaboración mutua, para mostrarse en el mundo actual como entes innovadores de nuevos conocimientos, siempre abiertos en el campo competitivo para cumplir a cabalidad con la misión institucional.

Los estudios ilustrados, deben enmarcarse en disciplinas multivariadas, acorde a las líneas de investigación, según los avances científicos en todas las áreas del conocimiento, es importante el desarrollo y ejecución de proyectos de investigación interinstitucional, como soporte hacia la innovación y la alta tecnología, con la preservación del medio ambiente para la protección del recurso natural.

Los establecimientos de educación superior necesitan la ejecución de planes de capacitación y estímulo docente continuos, el soporte en temas de investigación, con énfasis en la producción y publicaciones científicas, con la aplicación de herramientas de seguimiento y control para retroalimentar los procesos y resultados a corto plazo.

Es importante mostrar planes de incentivo y ejecución que apoyen a los docentes a través de la aplicación de estrategias para promover la implicación y sensibilización de los profesionales referente a la necesidad continua de enmarcarse en la producción científica y la capacidad de cimentar la iniciativa en los futuros profesionales hacia la investigación permanente.

Bibliografía

- Aragón Gloria, A. O. (2016). Desafíos de las Asociaciones Campesinas Fronterizas para la reactivación productiva agropecuaria del Norte del Ecuador. En M. d. Cuba, Universidad 2016, Memorias del 10mo Congreso Internacional de Educación Superior La Habana Cuba. La Habana, Cuba: Universidad . doi:ISBN: 978-959-16-3011-7
- Aragón Gloria, C. L. (2015). EL Impacto Económico Actual en las Asociaciones Campesinas que integran el Cordón Fronterizo Colombo Ecuatorino. En U. d. Universidad El Externado, & B. D. otros (Ed.), Formación Integral de investigadores y construcción de comunidad académica en Administración, Encuentro Internacional de Investigadores en Administración 2015 (Primera ed., pág. 2838). Bogotá, Colombia: Programa Editorial. doi:ISBN: 978-958-772-451-6
- Constituyente, A. (2008). Constitución del Ecuador. Quito, Ecuador: Ediciones Legales. Recuperado el 20 de 10 de 2016
- Educación, C. N. (2007). Ministerio de educación, Plan Decenal de Educación del Ecuador 2006 2015. (M. d. Educación, Editor) Recuperado el 31 de 10 de 2016, de <https://educacion.gob.ec>: <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/03/portugues.pdf>
- Nacional, A. (2010). Ley Orgánica de Educación Superior. Quito, Pichincha, Ecuador: Editora Nacional.
- Norte, U. T. (2015). Reglamento de Régimen Académico de Grado y Posgrado de la UTN. Recuperado el 31 de 10 de 2016, de <http://www.utn.edu.ec/web/uniportal/>.
- Penagos, L. A., & Danilo, L. (2013). Prevención de Lavado de Dinero, Blanqueo y Legitimización de Capitales (1 ed., Vol. Pág. 22). (U. I. Comn.Affairs, Ed.) Washington D. C., Estados Unidos: Office of Copyright. doi:SR #1 - 794107481
- Repiso, G. V., & María, S. (2012). Investigación y tecnologías de la Información y Comunicación al Servicio de la Innovación Educativa. (U. d. Salamanca, Ed.)
- Soshifandub. (16 de 02 de 2016). 6 Países con mayores avances tecnológicos. Recuperado el 01 de 11 de 2016, de <https://youtu.be/rT7BZtgufJM>
- Superior, C. d. (11 de 05 de 2016). Reglamento de Carrera y Escalafón del Profesor e Investigador del Sistema de Educación Superior. Obtenido de http://www.ces.gob.ec/index.php?option=com_phocadownload&view=category&id=12&Itemid=496.
- T. W. Crowther, H. &. (10 de 09 de 2015). La Densidad de Árboles de Análisis Gráfico a Escala Global. Nature, 525, Nature. doi:10.1038/nature14967



Reflexionando la Educación

**Memorias de los Encuentros Nacionales e
Internacionales en Pedagogía Investigación y Cultura**



Dificultades en el desarrollo de la competencia Resolución de Problemas en la Multiplicación. Un análisis a partir del enfoque ontosemiótico

Difficulties in the development of the competence Resolution of Problems in the Multiplication. An analysis based on the ontosemiotic approach

Helen Yohana Burgos Delgado

Licenciada en Educación Básica Primaria de la Universidad Mariana
Docente Instituto Bet-el de Pasto.

Ruth Pantoja Burbano

Asesora de investigación, Docente Investigadora Facultad de Educación, Universidad Mariana. Docente Institución Educativa Municipal Libertad.
rpantoja@umariana.edu.co

Resumen

La presente ponencia aborda desde una perspectiva reflexiva, las dificultades que presentan los estudiantes para el desarrollo de la competencia resolución de problemas en la multiplicación a partir del Enfoque Ontosemiótico, en el grado tercero de primaria del Centro Educativo Bett_el de Pasto. En este sentido se analizó desde las estrategias didácticas utilizadas por los docentes en el desarrollo de la competencia, el proceso de resolución de problemas que desarrollan los estudiantes abordado desde la secuencia lógica que plantea el enfoque ontosemiótico. En esta medida, la ruta metodológica implementada se marcó desde el paradigma cualitativo, el enfoque crítico social y la tipología de investigación acción; con la implementación de técnicas de recolección de la información como: la entrevista, la observación directa y la revisión documental.

Entre los hallazgos más importantes se encontraron, en primera instancia, el uso de estrategias para la enseñanza de la matemáticas tales como: dictado, guías saturadas de ejercicios tradicionales, resolución de ejercicios de las operaciones básicas en el tablero, ábaco, memorización mecánica de escritura de números, método de evaluación arbitraria y correctiva; en cuanto a las dificultades, se analiza desde la comprensión global del problema y su representación, el análisis del problema y el razonamiento matemático.

A partir del análisis de los resultados, se diseñó e implementó la propuesta didáctica “Cracs Multitemáticos”, con el propósito de trabajar las dificultades que presentan los estudiantes en el proceso de la multiplicación y el desarrollo de la competencia resolución de problemas a través de situaciones de la vida cotidiana.

Palabras clave: Competencias, resolución de problemas, Matemáticas, multiplicación, enfoque ontosemiótico.

Abstract

The present paper approaches from a reflective perspective, the difficulties that the students present for the development of the competence problem solving in the multiplication from the Ontosemiotic Approach, in the third grade of primary Education Center Bett_el de Pasto. In this sense, from the

didactic strategies used by teachers in the development of competence, the problem solving process developed by students was analyzed from the logical sequence posed by the ontosemiotic approach. In this measure, the methodological route implemented was marked from the qualitative paradigm, the critical social approach and the typology of action research; with the implementation of information gathering techniques such as: interview, direct observation and documentary review.

Among the most important findings were, in the first instance, the use of strategies for the teaching of mathematics such as: dictation, saturated guides of traditional exercises, solving exercises of basic operations on the board, abacus, mechanical memorization of writing of numbers, arbitrary and corrective evaluation method; Regarding the difficulties, it is analyzed from the global comprehension of the problem and its representation, the problem analysis and the mathematical reasoning.

From the analysis of the results, the didactic proposal “Multipractical Cracs” was designed and implemented, with the purpose of working the difficulties that the students present in the process of multiplication and the development of the competence problem solving through situations of everyday life.

Key words: Competencies, problem solving, Mathematics, multiplication, ontosemiotic approach.

Prácticas pedagógicas a partir del saber pedagógico de los docentes de las instituciones educativas adscritas a la Secretaría de Educación de Ipiales – Nariño

Pedagogical practices based on the pedagogical knowledge of the teachers of the educational institutions attached to the secretariat of education of Ipiales - Nariño

Álvaro Hugo Gómez

Docente Investigador Facultad de Educación, Universidad Mariana
Email: agomez@umariana.edu.co

Viviana Chaves Martínez

Investigadora, Docente Investigadora, Facultad de Educación, Universidad Mariana
Email: ingridvivianmartinez@gmail.com

Amanda Cortez Bravo

Docente Investigadora Facultad de Educación, Universidad Mariana.
Email: aecortes@umariana.edu.co

Ruth Pantoja Burbano

Docente Investigadora Facultad de Educación, Universidad Mariana.
Docente Institución Educativa Municipal Libertad.
Email: rpantoja@umariana.edu.co

Resumen

En la presente ponencia se aborda el análisis de las prácticas pedagógicas a partir del saber pedagógico de los docentes de las instituciones educativas adscritas a la secretaría de educación de Ipiales – Nariño en el año 2015. De esta manera, se establece una posible aproximación a la formación epistemológica de la pedagogía, los modelos pedagógicos predominantes en la práctica pedagógica y las teorías y estrategias de aprendizaje aplicadas en dicha práctica. En esta medida, la ruta metodológica se desarrolló desde el paradigma cualitativo, el enfoque Hermenéutico y el tipo de investigación descriptiva.

Entre los hallazgos más representativos, se encuentra que la formación epistemológica es una categoría compleja pero necesaria en el análisis de la práctica pedagógica e involucra ejes de análisis como el saber pedagógico, la relación entre la teoría y la práctica y la formación docente, en este sentido, se define como una construcción social y cultural que se manifiesta en las concepciones sobre el conocimiento y la ciencia, en la actitud de los docentes frente al conocimiento, las formas de explicar la realidad y la relación con los saberes; y en cuanto al modelo pedagógico que aseguran desarrollar se enfocan desde el tradicionalista, el constructivista y a su vez eclético que se ven reflejados desde las estrategias didácticas que dicen implementar en sus práctica pedagógica para el desarrollo de su experiencia de formación.

Palabras claves: Práctica pedagógica, modelos pedagógicos, estrategias didácticas, formación epistemológica.

Abstract

This paper addresses the analysis of pedagogical practices from the pedagogical knowledge of teachers of educational institutions attached to the secretariat of education of Ipiales - Nariño in 2015. In this way, a possible approach to the epistemological formation of pedagogy, the pedagogical models predominant in pedagogical practice and the theories and learning strategies applied in said practice. In this measure, the methodological route was developed from the qualitative paradigm, the Hermeneutic approach and the type of descriptive research.

Among the most representative findings, it is found that epistemological training is a complex but necessary category in the analysis of pedagogical practice and involves axes of analysis such as pedagogical knowledge, the relationship between theory and practice and teacher training, in this meaning, it is defined as a social and cultural construction that manifests itself in the conceptions about knowledge and science, in the attitude of teachers towards knowledge, the ways of explaining reality and the relationship with knowledge; and as for the pedagogical model that they claim to develop they focus on the traditionalist, the constructivist and at the same time eclectic that are reflected from the didactic strategies they say they implement in their pedagogical practice for the development of their training experience.

Key words: Pedagogical practice, pedagogical models, didactic strategies, epistemological training.

Procesos de enseñanza aprendizaje de la Historia del municipio de Santiago (Putumayo) desarrollados con un grupo estudiantil del grado segundo de la Institución Educativa Ciudad Santiago

Processes of teaching learning of the History of the municipality of Santiago (Putumayo) developed with a student group of the second degree of the Educational Institution Ciudad Santiago

Zamary Yamileth Córdoba Trejos

Licenciada en Educación Básica Primaria de la Universidad Mariana.
zacordoba@umariana.edu.co

Ruth Pantoja Burbano

Asesora de investigación, Docente Investigadora Facultad de Educación, Universidad Mariana. Docente Institución Educativa Municipal Libertad.
rpantoja@umariana.edu.co

Resumen

La presente ponencia aborda desde una perspectiva reflexiva, los procesos de enseñanza aprendizaje de la Historia del Municipio de Santiago (Putumayo) desarrollados con un grupo estudiantil del grado segundo de la Institución Educativa Ciudad Santiago. Así las cosas, se inició con los conocimientos que poseían los niños sobre el tema objeto de estudio, las temáticas abordadas desde el área de Ciencias Sociales y las estrategias que utilizó la docente para el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje. En esta medida, la ruta metodológica implementada se marcó desde el paradigma cualitativo, el enfoque crítico social y la tipología de investigación acción; con la implementación de técnicas de recolección de la información como: la entrevista, la observación directa y la revisión documental.

Entre los hallazgos más importantes se evidenció el escaso conocimiento de los estudiantes respecto a los elementos que componen la Historia de su municipio, la confusión de conceptos y la asociación con el aprendizaje de mitos y leyendas regionales desvirtuando los hechos históricos; paralelamente a lo anterior, los docentes no abordaban en plenitud los contenidos referidos a la Historia municipal.

A partir del análisis de los resultados, se diseñó e implementó la propuesta didáctica “Rescatando la Historia de mi Pueblo”, con el propósito de trabajar el componente histórico del municipio en mención a partir de elementos como: nivel de escolaridad, aspectos históricos –culturales relevantes del municipio y los estándares básicos de competencia para el área de Ciencias Sociales.

Palabras clave: Enseñanza, aprendizaje, Historia, Putumayo, Educación.

Abstract

This paper addresses from a reflective perspective, teaching-learning processes of the History of the Municipality of Santiago (Putumayo) developed with a student group of the second degree of the Educational Institution Ciudad Santiago. Thus, things started with the knowledge that children possessed about the topic under study, the topics addressed from the area of Social Sciences and the strategies used by the teacher for the development of the teaching-learning process. In this measure, the metho-

dological route implemented was marked from the qualitative paradigm, the critical social approach and the typology of action research; with the implementation of information gathering techniques such as: interview, direct observation and documentary review.

Among the most important findings was the lack of knowledge of the students regarding the elements that make up the history of their municipality, the confusion of concepts and the association with the learning of myths and regional legends distorting historical facts; In parallel with the above, teachers did not fully address the contents related to municipal history.

Based on the analysis of the results, the didactic proposal “Rescuing the History of my People” was designed and implemented, with the purpose of working on the historic component of the municipality in terms of elements such as: level of schooling, historical-cultural aspects relevant aspects of the municipality and the basic competence standards for the area of Social Sciences.

Key words: Teaching, learning, History, Putumayo, Education.

El docente como mediador y orientador de conflictos

The teacher as mediator and conflict counselor

Liz Oriana Perdomo

Docente orientadora en Secretaria de Educación de Cundinamarca

Julio César Acosta

Docente de Humanidades en Secretaria de Educación de Cundinamarca

Andrés Molano

Docente Asociado Universidad de Los Andes

Resumen

El estilo docente es un factor clave para favorecer el desarrollo de competencias ciudadanas y propiciar la resolución pacífica de los conflictos entre estudiantes (Chaux, 2012). Sumando a esto, existe un interés creciente en la literatura por el abordaje del papel de las creencias en la labor docente (Flores y Fernández-Castro, 2014), así como por la prevalencia del síndrome de burnout o síndrome de desgaste profesional en las profesiones asistenciales, específicamente en la docencia (Mariana y Herruzo, 2004). De manera que en esta investigación se exploran las asociaciones entre los niveles de desgaste profesional que experimentan los docentes y la existencia de creencias irracionales frente a su profesión, con respecto a la identificación del estilo docente que los caracteriza (autoritario, democrático y permisivo/negligente). Se emplea una estrategia de análisis de regresión multinivel y los resultados sugieren que existen relaciones de dependencia lineal entre los factores de estudio, lo cual implica que para desarrollar un rol de mediador y orientador de conflictos entre estudiantes, no sólo se requiere tener el conocimiento para intervenir, sino contar con recursos personales para hacerlo, como por ejemplo el bienestar psicológico.

Palabras clave: Convivencia; conflictos; estilo docente; síndrome de desgaste profesional; creencias irracionales.

Abstract

The teaching style is a key factor to favor the development of civic competences and to favor the peaceful resolution of conflicts between students (Chaux, 2012). Adding to this, there is a growing interest in literature for the approach of the role of beliefs in teaching (Flores and Fernández-Castro, 2014), as well as the prevalence of burnout syndrome or occupational burnout syndrome in the professions assistance, specifically in teaching (Mariana and Herruzo, 2004). So this research explores the associations between the levels of professional burn experienced by teachers and the existence of irrational beliefs about their profession, with respect to the identification of the teaching style that characterizes them (authoritarian, democratic and permissive / negligent). A multilevel regression analysis strategy is used and the results suggest that there are linear dependency relationships between the study factors, which implies that in order to develop a role of mediator and conflict counselor among students, not only is it necessary to have the knowledge to intervene, but have personal resources to do it, such as psychological well-being.

Key words: Coexistence; conflicts; teaching style; professional burnout syndrome; irrational beliefs.



Reflexionando la Educación

**Memorias de los Encuentros Nacionales e
Internacionales en Pedagogía Investigación y Cultura**



Actividad física y capacidad cardiovascular en estudiantes de secundaria del Colegio Los Centauros (Vista Hermosa-Meta)

Physical activity and cardiovascular capacity in high school students of Los Centauros School (Vista Hermosa-Meta)

Samuel Urrego Martin

Lic. en Educación Física (UPN)

Candidato a Magister en Pedagogía de la Cultura Física (UPTC)

Programa Maestría en Pedagogía de la cultura física (UPTC)

Saumar7@hotmail.com

Vista Hermosa-Meta

Resumen

El objetivo del estudio fue determinar la correlación que existe entre la actividad física (AF) expresada en gasto energético (GE) medida en kilojulios (Kj), con la capacidad cardiovascular (CCV) expresada en el consumo máximo de oxígeno (VO₂ máx: ml.kg-1min-1), de una muestra de 25 estudiantes de secundaria (13 mujeres y 12 hombres) del colegio Los Centauros del municipio de Vista Hermosa del departamento del Meta. El cuestionario QAPACE se utilizó para medir la actividad física diaria y el test de 20m de ida y vuelta o course navette para medir la CCV. Se midió peso, talla e índice de masa corporal (IMC) y se obtuvieron los siguientes resultados: edad para mujeres y hombres 16.3±0.48 y 17.08±0.76 respectivamente; peso 58.8 ±29.6 kg y 58.0 ± 25.30 kg respectivamente; talla 161.2 ± 0.07 cm y 173.0 ± 0.48 cm respectivamente; GE por encuesta 142.39 ± 6.40 KJ.kg-1d-1 y 155.82 ± 23.70 KJ.kg-1d-1 respectivamente; el VO₂ máx. estimado 33.1 ± 2.9 ml.kg-1min-1 y 42.32 ± 3.6 ml.kg-1min-1 y la velocidad final alcanzada (VFA) fue de 9.62±0.5 (Km.h⁻¹) y 11.3±0.7 (Km.h⁻¹) respectivamente. Los resultados muestran que no hubo correlación significativa entre las variables de vo₂ máx. y Gasto energético. Así mismo, se concluye frente a la necesidad de medir el nivel de actividad física (AF) del estudiante y valorar su capacidad cardiovascular (VO₂ máx.) desde al ámbito investigativo, para tener bases de intervención sólida en la educación física en pro de un bienestar físico, mental y social del escolar joven.

Palabras clave: actividad física, capacidad cardiovascular, estudiantes de secundaria.

Abstract

The objective of the study was to determine the correlation between physical activity (AF) expressed in energy expenditure (GE) measured in kilojoules (Kj), with the cardiovascular capacity (CCV) expressed in the maximum oxygen consumption (VO₂ max: ml .kg-1min-1), from a sample of 25 high school students (13 women and 12 men) from the Los Centauros school in the municipality of Vista Hermosa in the department of Meta. The QAPACE questionnaire was used to measure daily physical activity and the 20m round trip test or course navette to measure the CCV. Weight, height and body mass index (BMI) were measured and the following results were obtained: age for women and men 16.3 ± 0.48 and 17.08 ± 0.76 respectively; weight 58.8 ± 29.6 kg and 58.0 ± 25.30 kg respectively; size 161.2 ± 0.07 cm and 173.0 ± 0.48 cm respectively; GE per survey 142.39 ± 6.40 KJ.kg-1d-1 and 155.82 ± 23.70 KJ.kg-1d-1 respectively; the VO₂ max. estimated 33.1 ± 2.9 ml.kg-1min-1 and 42.32 ± 3.6 ml.kg-1min-1 and the final speed reached (VFA) was 9.62 ± 0.5 (Km.h⁻¹) and 11.3 ± 0.7 (Km.h⁻¹) respectively. The results show that there was

no significant correlation between the variables of vo2 max. and Energy expenditure. Likewise, it concludes with the need to measure the level of physical activity (AF) of the student and assess their cardiovascular capacity (VO2 max.) From the research field, to have solid intervention bases in physical education in favor of a physical, mental and social well-being of the young scholar.

Key words: physical activity, cardiovascular capacity, high school students.

Estrategias de seguimiento en la educación virtual de la Universidad de Boyacá

Monitoring strategies in the virtual education
University Boyacá

Ivonne Lilian Castro Molano

Universidad de Boyacá
Colombia, Tunja
ilcastro@uniboyaca.edu.co

Edith Marcela Ruíz Cañadulce

Universidad de Boyacá
Colombia, Tunja
emruiz@uniboyaca.edu.co

Resumen

Este artículo contempla aspectos relevantes y estrategias del proceso de seguimiento para ser un buen tutor virtual utilizadas en las modalidades E-learning y B-learning, nacidos de la experiencia de cada uno profesionales de la Vicerrectoría de Educación Virtual, frente al desempeño de los docentes de la Universidad de Boyacá en cuanto a la orientación de los módulos desde el año 2005.

La primera parte del artículo muestra un panorama contextual sobre las falencias más relevantes a la hora de realizar una orientación de módulos virtuales motivo por el cual se crea la estrategia de seguimiento de la Vicerrectoría de Educación virtual, el segundo ítem presenta la metodología de seguimiento diseñada y la tercera parte presenta las estadísticas de seguimiento obtenidas en el año 2013 y finalmente se encuentran las conclusiones.

Palabras Claves: Seguimiento, Rúbricas, Tutor, E-learning, B-learning.

Abstract

This article provides relevant aspects and strategies of the monitoring process to be a good virtual tutor used in E-learning modalities and B-learning, born from the experience of each professional from the office of Virtual Education, against the performance of teachers University of Boyacá in the orientation of the modules since 2005.

The first part of the article shows a contextual overview of the most relevant when performing an orientation of virtual modules why the monitoring strategy from the office of Education creates virtual shortcomings, the second item presents the monitoring methodology designed and the third part presents tracking statistics obtained in 2013 and finally found the conclusions.

Key words: Monitoring, Headings, Tutor, E-learning, B-learning.

Introducción

El presente artículo se realiza con el fin de mostrar el proceso de seguimiento realizado en la Vicerrectoría de Educación Virtual (VREV) de la Universidad de Boyacá en las modalidades E-learning y B-learning, en el cual se utilizan estrategias metodológicas por parte del tutor de seguimiento con el fin de lograr que las personas que hacen uso del campus virtual como medio de enseñanza realicen una buena tutoría. Se especifican tres aspectos claves que debe desarrollar un tutor virtual como son: la creación de anuncios, foros (tiempo de respuesta) y establecer el cronograma de actividades. También se tiene en cuenta “la rúbrica” que se va a utilizar, es decir la forma como se van a evaluar las actividades propuestas.

El seguimiento es un proceso que se viene desarrollando en la Vicerrectoría de Educación Virtual por uno de los profesionales, encargado de brindar acompañamiento a los docentes para que orienten en forma adecuada los módulos virtuales tanto E-learning como B-learning, por medio de la revisión del módulo se tiene en cuenta la publicación de anuncios, foros y cronograma de actividades, de esta forma se brinda información al tutor sobre los aspectos en donde existen falencias y a su vez resaltando si se está realizando una correcta orientación del mismo.

Los tres aspectos que se nombraron anteriormente fueron determinados gracias a procesos de investigación e inspección adelantados mediante la observación de la puesta en marcha de los módulos, mostrando falencias que presentaban los docentes al ejercer la tutoría en los módulos. Es importante tener en cuenta estos aspectos, porque con ellos se mejora la calidad en los procesos de aprendizaje y le permite al docente ser un buen tutor virtual.

División de Gestión Académica – Área Seguimiento (VREV)

La Vicerrectoría de Educación Virtual de la Universidad de Boyacá es el producto de indagación e investigación sobre la aplicabilidad de incorporar la modalidad de educación virtual como sostén al desarrollo de las actividades académicas ofrecidas por la Universidad en modalidad presencial. Derivado a este proceso, los directivos realizan en el año 2005 la adquisición de una plataforma virtual propietaria desarrollada por la Universidad Tecnológica Metropolitana de Chile (UTEM VIRTUAL). Actualmente se cuenta con el LMS Moodle, el cual permite la gestión académica virtual de la institución bajo las modalidades B-learning y E-learning. La URL o dirección electrónica que permite el acceso a la plataforma virtual es <http://campusvirtual.uniboyaca.edu.co/>.

La VREV presenta una estructura administrativa según el Acuerdo 060 del 12 de marzo de 2012, con el objetivo de generar y transmitir las directrices institucionales para la ejecución y desarrollo de la educación virtual en dos modalidades, b-learning como soporte adicional a los programas académicos presenciales y e-learning para los cursos totalmente en línea. Mediante el acuerdo la Vicerrectoría define tres divisiones y áreas para el manejo de la gestión académica, la administración tecnológica y la producción de contenidos digitales educativos; como se muestra en la siguiente figura.

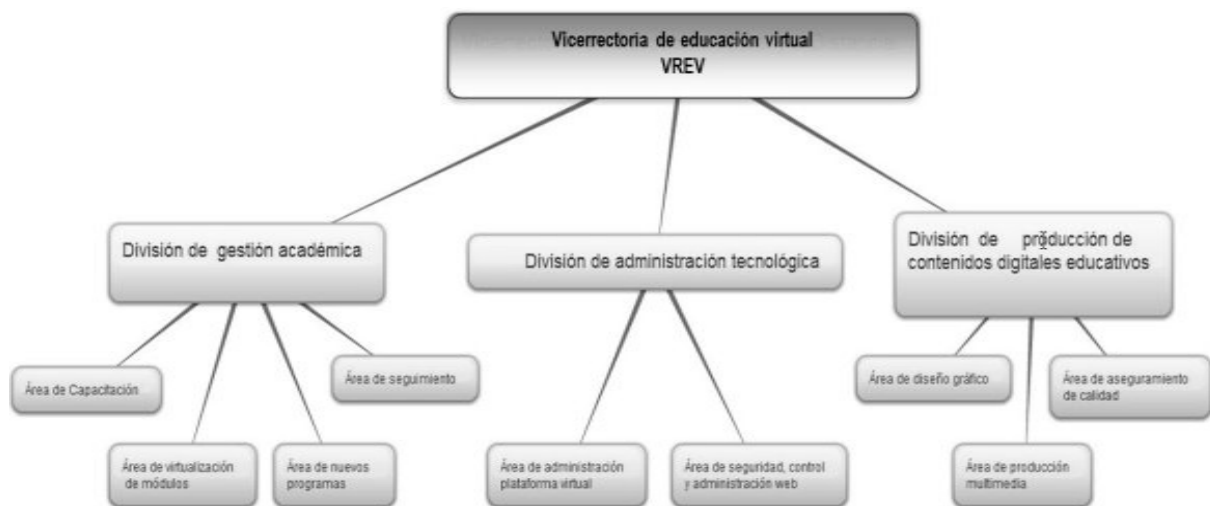


Figura 1. Estructura interna de la VREV

Fuente: Vicerrectoría de Educación Virtual – Universidad de Boyacá

Dentro de la División de Gestión Académica se encuentra el área de seguimiento, proceso que surge de las experiencias del cuerpo docente de la Universidad de Boyacá y del análisis de los profesionales de la VREV frente a la orientación de los módulos y la tutoría de los estudiantes en las modalidades b-learning y e-learning.

Luego del análisis se observaron falencias en la orientación de módulos virtuales por parte de los tutores con relación a tres aspectos relevantes para cumplir con un óptimo papel del tutor virtual:

Anuncios: es la principal herramienta de comunicación entre el tutor y estudiante, por medio de la cual el docente evidencia el desarrollo a seguir en cada uno de los módulos, ya sea publicación de actividades, foros, nuevos contenidos, novedades del módulo, modificación de cronograma, entre otros. La publicación de anuncios se encuentra enlazada con el correo electrónico institucional la cual la mayoría de los estudiantes consulta diariamente para no perder el hilo del proceso de aprendizaje. A su vez permite motivar a los estudiantes en cuanto a la consulta de los contenidos para un buen desarrollo de las actividades y obtener un aprendizaje efectivo, estos deben ser periódicos y de acompañamiento.

Para la realización de los anuncios se deben tener en cuenta algunas directrices, que garanticen que el mensaje que se quiere brindar llegue de la manera más entendible posible, es por ello que es una tarea que no se debe tomar a la ligera, ya que es una única oportunidad por mensaje, teniendo en cuenta que la primera información que lee el estudiante es la que será almacenada y la que le dará los parámetros para el desarrollo de contenidos y actividades.

Para desarrollar un anuncio efectivo se deben tener en cuenta los siguientes aspectos:

1. El anuncio debe ser impersonal, es decir debe escribirse a la comunidad en general no a un estudiante en particular.
2. Las fechas deben revisarse varias veces con el objetivo de no caer en contradicciones con el cronograma antes publicado.
3. Se debe utilizar un lenguaje ameno y respetuoso, necesario para romper la barrera virtual que se crea por no compartir un espacio físico y de tiempo al que muchos estudiantes están habituados.
4. El anuncio debe llevar un saludo, un mensaje claro y preciso y una despedida que deje en el estudiante las ganas por ingresar a desarrollar las actividades o contenidos propuestos

Cronograma: la definición de actividades con su respectiva fecha de realización y entrega hacen posible una adecuada planeación del desarrollo del módulo. El cumplimiento de este cronograma debe ser constante sin olvidar las fechas de cierre.

Foros: Son la herramienta de socialización por excelencia en los ambientes virtuales de aprendizaje, ya que por medio de estos, se pueden proponer temas, y sumergir a los estudiantes en un debate académico que propende en la construcción del conocimiento colectivo y consensuado.

Es importante tener en cuenta que cualquiera de los foros se compone de tres partes fundamentales a saber:

- **Introducción o saludo:** es la primera parte de la redacción de un foro donde, se saluda al estudiante y se encarrila al mismo en la actividad descrita en dicho foro, es la parte de comunicación afectiva con la que se debe iniciar un foro para velar así por la cordialidad que se debe manejar entre los entes interlocutores.
- **Mensaje:** esta es la parte clave del foro donde se indica con sencillez y claridad el objetivo del foro y se marca el resultado esperado de esta actividad.
- **Cierre motivacional:** es el final del mensaje del foro, consiste en un breve texto que motive al estudiante y lo conduzca de forma consiente al desarrollo asertivo del objetivo del foro propuesto.

Metodología De Seguimiento – Módulos Virtuales

Una vez el curso es activado, se realiza un proceso de seguimiento por parte de uno de los profesionales de la VREV llamado (Tutor de seguimiento). En dicho seguimiento se evidencia el adecuado manejo del tutor con respecto al desarrollo del curso, de manera tal que se identifiquen y solucionen, a tiempo, problemas como falta de comunicación o comunicación inadecuada por parte del tutor con sus estudiantes, entre otras.

Actualmente se está desarrollando la metodología de diseño y envío de correos de seguimiento cada 8 días basados en tres etapas: al inicio, durante el desarrollo y al final de cada módulo, cada correo contiene información o estrategias para ser un buen tutor en cuanto a la orientación del módulo. A continuación se describe cada una de las etapas diseñadas:

- La primera etapa, muestra al docente/tutor los aspectos (anuncios, cronograma y foros) que se deben tener en cuenta al iniciar la orientación del módulo en cualquiera de las dos modalidades E-learning y/o B-learning, para ello se creó un objeto de aprendizaje, conciso, concreto y dinámico con el fin de ser efectivos en la comunicación entre el tutor de seguimiento y el docente tutor.

Una vez establecidos los aspectos significativos al iniciar la orientación del módulo se diseñó el primer correo de seguimiento, obteniendo como resultado el objeto mostrado a continuación:

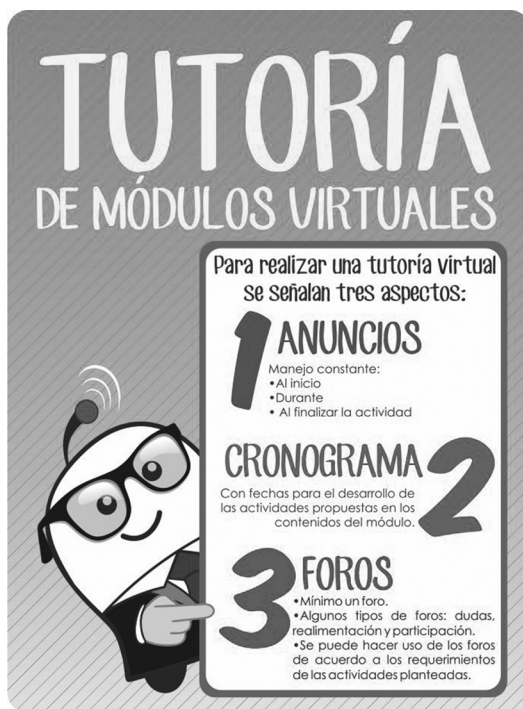


Figura 2. Inicio de la Tutoría

Fuente: Archivo VREV

Otro aspecto contemplado dentro del seguimiento es el manejo de rúbricas, el cual hace referencia a la ponderación y proceso de calificación establecido para evaluar una actividad, en este aspecto se hace recomendación de la herramienta Rubistar, la cual permite crear rúbricas con los criterios establecidos por el orientador del módulo. A continuación se visualiza el correo diseñado para tal fin:



Figura 3. Rúbricas de evaluación
 Fuente: Archivo VREV

También se realiza un seguimiento más concreto por parte del tutor de seguimiento de la VREV a cada módulo con una periodicidad de 8 días, quien efectúa una revisión de los aspectos contemplados como son: anuncios, cronograma y foros, envío de la realimentación del desempeño al orientador del módulo.

Para este caso se diseñó una calificación cualitativa teniendo en cuenta la siguiente escala:

- Tres estrellas: tutor del módulo que contempló los tres aspectos fundamentales en la apertura del módulo, adicionalmente se encuentra un espacio de observaciones donde se especifica los aspectos a mejorar. En este caso no se hace ninguna observación ya que la tutoría realizada es la correcta (Figura 4). La realimentación enviada es la siguiente:



Figura 4. Desempeño de la Tutoría 1
 Fuente: Archivo VREV

- Dos estrellas: tutor del módulo con falencias en uno de los aspectos contemplados en la apertura del módulo.



Figura 5. Desempeño de la Tutoría 2
Fuente: Archivo VREV

Observaciones: Ej. No se realizó el cronograma que se va a desarrollar durante la orientación del módulo.

- Una estrella: tutor del módulo con falencias en mínimo 2 aspectos de los tres contemplados, por ello el correo de desempeño enviado es:



Figura 6. Desempeño de la Tutoría 3
Fuente: Archivo VREV

12. La segunda etapa, está basada en el desempeño durante el desarrollo del módulo, donde se observan aspectos como el cumplimiento del cronograma, respuesta oportuna a los diferentes tipos de foros durante las primeras 24 horas, aplicación de rubricas para cada una de las actividades y el cierre de las mismas en las fechas establecidas.

Otro de los aspectos contemplado en el proceso de seguimiento es la publicación de anuncios periódicos, dando una adecuada orientación para el desarrollo del módulo (inicio del módulo, apertura de nuevos contenidos, publicación de actividades y cierre del módulo), y finalmente recordar la invitación a la participación activa de los estudiantes. Por ello se diseñó el siguiente correo (Figura 7.):

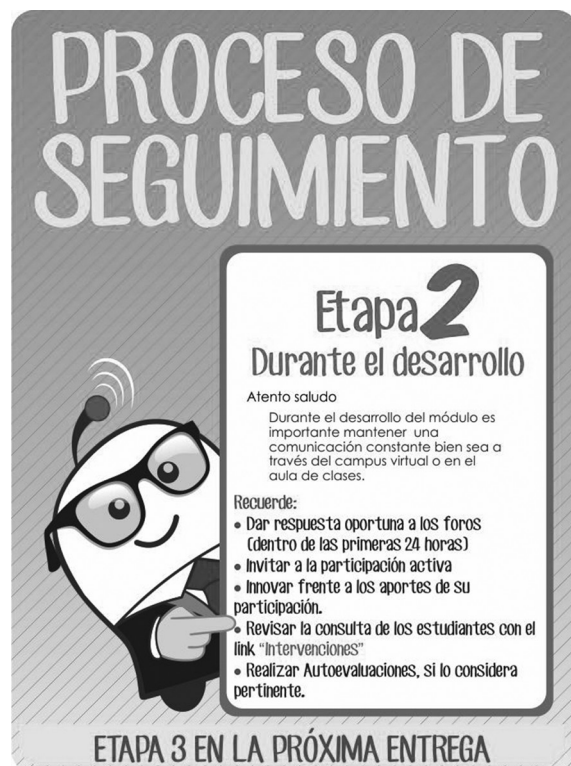


Figura 7. Durante el desarrollo de la tutoría
Fuente: Archivo VREV.

13. En la etapa final de seguimiento se entrega al docente tutor cual fue su desempeño de acuerdo a los tres correos diseñados, en el cual puede identificar si realizó una buena, regular o mala orientación del mismo y se realizan recomendaciones para una adecuada tutoría futura.

Las recomendaciones más relevantes utilizadas en esta etapa son: actualizar las temáticas y actividades de evaluación del módulo cada semestre, aplicar y analizar los resultados de las encuestas de evaluación definidas por la VREV, con el fin de que el tutor mejore los ítems en los que se evidencia dificultades. La encuesta de evaluación del módulo comprende tres ítems: Contenidos del módulo, tutoría y aspectos tecnológicos.

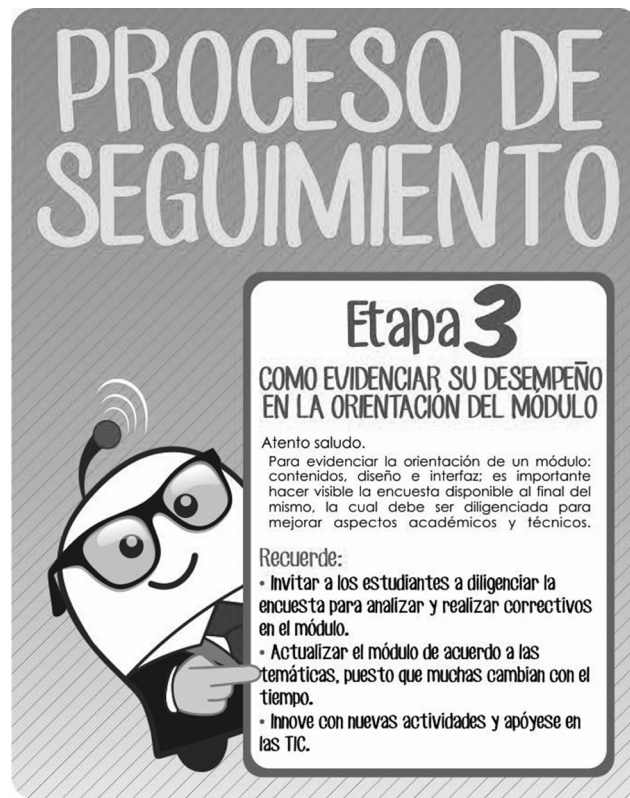


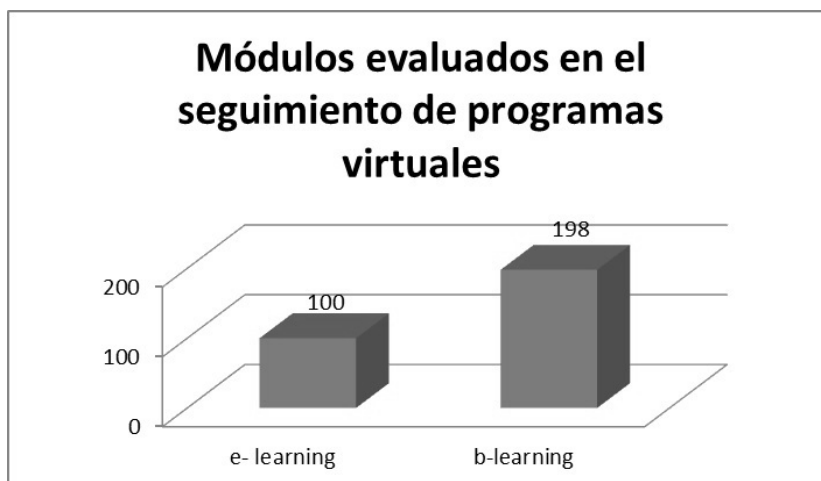
Figura 8. Al finalizar la tutoría
 Fuente: Archivo VREV.

- **Resultados, Estadísticas De Seguimiento De Los Módulos Virtuales Orientados En La Universidad De Boyacá**

A continuación se muestran las gráficas estadísticas del seguimiento realizado anualmente a los módulos virtuales orientados en la Universidad de Boyacá en sus dos modalidades de educación virtual, b-learning y e-learning. El objetivo general del seguimiento es observar el comportamiento del tutor con el desarrollo del módulo, donde se identifican cuatro puntos: el manejo de cronograma, la publicación continua de anuncios, la interacción activa en los foros creados y el diseño de evaluación a actividades.

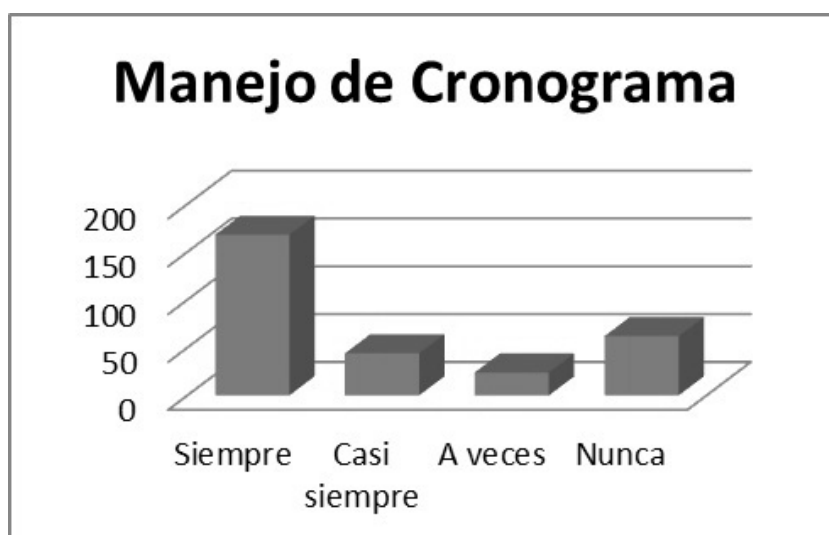
Los datos presentados comprenden el periodo 2014, teniendo en cuenta que al finalizar cada año académico se realizan las estadísticas de seguimiento y a la fecha de presentación de este artículo, aún no se ha realizado el análisis de la información del año académico 2015.

La gráfica 1. Módulos evaluados en el seguimiento de programas virtuales, muestra la totalidad de los módulos evaluados en el seguimiento realizado en las dos modalidades de educación virtual, los cuales son orientados en todos los programas que ofrece la Universidad de Boyacá. Se observa el gran uso de módulos en la modalidad b-learning con un total de 198 módulos, los cuales son un apoyo en el proceso de aprendizaje de los estudiantes de programas de pregrado. Para el nivel de educación de postgrado se observa el uso de 100 módulos como apoyo al aprendizaje durante el año académico 2014, los cuales aplican en gran parte a la modalidad de educación e-learning.



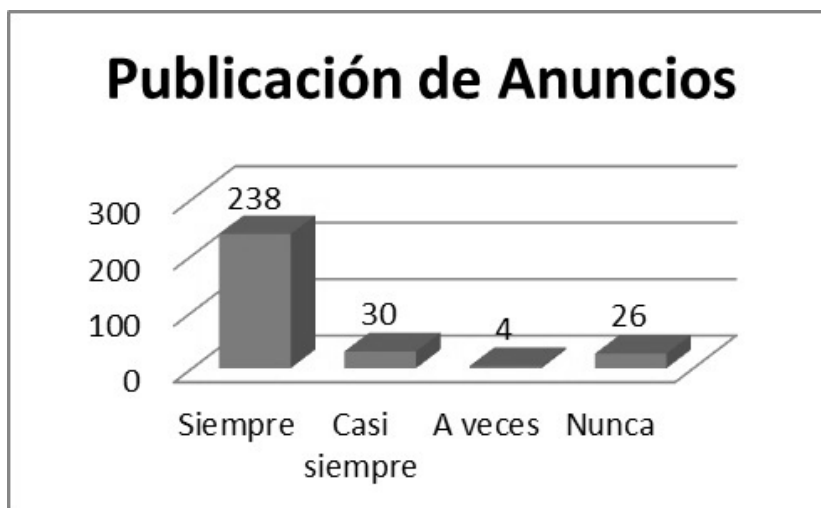
Gráfica 1. Módulos evaluados en el seguimiento de programas virtuales
Fuente: Vicerrectoría de Educación Virtual – Universidad de Boyacá

Las siguientes gráficas muestran el desempeño en el total de módulos virtuales utilizados en el campus virtual durante el periodo académico 2013, referente al manejo del cronograma, punto clave en la educación virtual para identificar los temáticas y actividades a trabajar en las fechas establecidas se evidencia su utilización en la mayor parte de los módulos siendo clave en la guía y seguimiento de los módulos para los estudiantes.



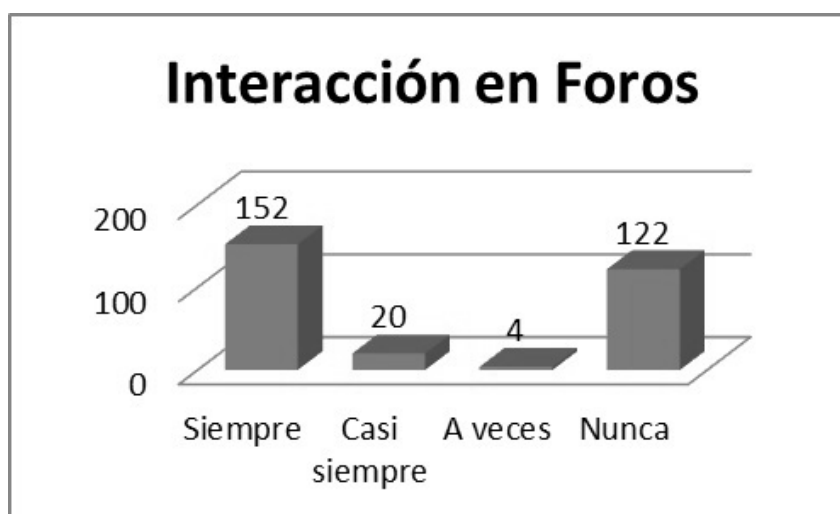
Gráfica 2. Manejo de cronograma módulos virtuales
Fuente: Vicerrectoría de Educación Virtual – Universidad de Boyacá

La publicación de anuncios en cada uno de los módulos es una alternativa de comunicación de los docentes hacia sus estudiantes sobre avances en el módulo o noticias de interés para toda la comunidad adscrita en el módulo; los anuncios creados por los docentes se ven publicados en un espacio dedicado para ello en el módulo y de igual forma llegan a los correos institucionales de cada uno de los estudiantes como medida de aseguramiento de entrega de la información. Como se muestra en la Gráfica 4. Publicación de anuncios módulos virtuales, el uso de anuncios se presenta en un gran porcentaje, de los 298 módulos activados durante el 2013, un total de 238 módulos dieron manejo a esta herramienta comunicativa.



Gráfica 3. Publicación de anuncios módulos virtuales
Fuente: Vicerrectoría de Educación Virtual – Universidad de Boyacá

Los foros utilizados en los módulos son una herramienta comunicativa en la cual los estudiantes y el docente generan interacción frente a una temática definida con carácter educativo o formativo. La Gráfica 4. Interacción en foros módulos virtuales, presenta el acompañamiento asertivo del docente en el desarrollo de los foros, dando respuesta a inquietudes que se generen o la orientación por un mismo hilo de la conversación, solo en 152 módulos activos. En 122 módulos no se refleja la interacción del docente con sus estudiantes frente a un ente disparador descrito en el foro.



Gráfica 4. Interacción en foros módulos virtuales
Fuente: Vicerrectoría de Educación Virtual – Universidad de Boyacá

La Gráfica 5. Diseño de evaluación y actividades módulos virtuales, muestra la creación de actividades para el desarrollo del módulo acompañadas de una rúbrica de evaluación. Se evidencia que un alto porcentaje de módulos, 242, realiza por lo menos una actividad formativa.



Gráfica 5. Diseño de evaluación y actividades módulos virtuales
Fuente: Vicerrectoría de Educación Virtual – Universidad de Boyacá

Finalmente es de resaltar las principales funciones del área de seguimiento para poder desarrollar una adecuada tutoría de módulos virtuales y lograr el 100% en cada uno de los tres aspectos evaluados:

- Inspección periódica a los módulos virtuales activos con relación a sus contenidos.
- La existencia y cumplimiento del cronograma de actividades de los módulos.
- La verificación del manejo adecuado del recurso “Anuncios” con el fin de que el estudiante conozca la información del curso y las actividades de aprendizaje que se tengan previstas.
- La revisión de la respuesta oportuna de los tutores académicos a los foros en conjunto o individuales.
- La verificación oportuna de la intervención de los estudiantes y los tutores en el desarrollo del módulo.
- La inspección, actualización y aplicación de la rúbrica de seguimiento,
- Emitir un informe según el tiempo estipulado por la VREV, acerca del estado y avance del tutor académico por cada módulo y enviarlo a través del correo electrónico.

Conclusiones

14. El propósito del seguimiento a los módulos activos durante un semestre académico es identificar tres puntos clave como son el manejo de cronograma de actividades, la publicación continua de anuncios y la interacción en los foros creados; donde se informa al docente su progreso en el transcurso del desarrollo del módulo.

15. Se evidenció que con los objetos visuales (correos diseñados) hay más receptividad en los docentes en cuanto a los aspectos donde presentan dificultades y a su vez los motiva a corregirlos y ser mejores en cuanto a la tutoría brindada.

16. La creación de puntos claves (estrategias) dados en el seguimiento han permitido concluir, que estos generan en el docente expectativa de conocer herramientas nuevas o de aplicar los consejos que le permiten orientar el módulo de manera adecuada y garantiza a su vez procesos de aprendizaje efectivos.

17. Frente a los tres aspectos para realizar una buena tutoría virtual, se muestra un alto porcentaje en el manejo de cronograma de actividades y publicación de anuncios por parte de los tutores. En relación

a la interacción de foros por parte de los docentes se evidencia que solo en 152 módulos del total de orientados, 298, cumplen correctamente con este aspectos, sin embargo, existe un porcentaje alto donde se presenta una falencia significativa en la respuesta oportuna a los foros.

18. El diseño de la estrategia de seguimiento para las modalidades e-learning y b-learning de la Universidad de Boyacá puede ser tomada como referente para otras instituciones educativas teniendo en cuenta el modelo pedagógico de cada una de ellas.

Bibliografía

Vicerrectoría de Educación Virtual – Universidad de Boyacá. Recuperado el 20 de febrero de 2015, de: campusvirtual.uniboyaca.edu.co

Fortalecimiento del pensamiento crítico con aprendizaje basado en retos y *B-learning* en estudiantes universitarios

Strengthening critical thinking with challenge based learning and b-learning in college students

Reforço pensamento crítico baseado desafios learning e B-learning em estudantes universitários

Dalia Andrea Hincapié Parra

Fundación Universitaria de Ciencias de la Salud
Colombia, Bogotá
dandrea28@fucsalud.edu.co

Marcela López Chavarrío

Fundación Universitaria de Ciencias de la Salud
Colombia, Bogotá
mlopez@fucsalud.edu.co

Juan Carlos Siu Puón

Preparatoria Agropecuaria Belisario Domínguez Palencia
México Acacoyagua
jcsiu717@hotmail.com

María Antonieta Álvarez Polo

Tecnológico de Monterrey campus Santa Fe
México, Monterrey
antonieta.alvarez@itesm.mx

Resumen

El Aprendizaje Basado en Retos (ABR) es una estrategia pedagógica innovadora que promueve la competencia del pensamiento crítico e involucra a los estudiantes en la resolución de retos reales con implicaciones sociales. Se realizó una investigación de naturaleza cualitativa en dos universidades latinoamericanas, una mexicana y otra colombiana, para determinar la incidencia del uso del ABR y del *b-learning* en el desarrollo del pensamiento crítico de estudiantes de primero semestre de medicina y segundo semestre de ingeniería. Entre los instrumentos utilizados están los cuestionarios, indicadores y rúbricas de evaluación que fueron puestos a disposición por los estudiantes de manera *online*.

Los resultados sugieren que: a) El nivel de pensamiento crítico de los participantes se potenció de escaso a satisfactorio, b) El ABR incidió en el desarrollo de tal competencia y c) El *b-learning* motivó y fortaleció en los estudiantes la resolución del reto propuesto permitiendo el desarrollo de actividades coevaluativas entre grupos de diferentes procedencias y áreas formativas.

Palabras clave: Pensamiento crítico, Aprendizaje Basado en Retos (ABR), *b-learning*, estrategia pedagógica, Educación Superior.

Abstract

Challenge Based Learning (CBL) is an innovative pedagogical strategy that promotes critical learning skills competence and involves students into real life problem solving with social implications. A qua-

litative research took place in two Latin American universities, one in Mexico and one in Colombia, to find out how much CBL and *b-learning* critical thinking in first-semester medical students and the second semester of engineering. Among the instruments used are the questionnaires, indicators and evaluation rubrics that were made available by students *online*. Results may suggest that: a) The level of critical thinking of the participants was increased from poor to satisfactory, b) CBL influenced the development of such competence and c) *b-learning* motivated and strengthened in students the resolution of the proposed challenge allowed the development of activities between groups of different origins and formative areas.

Key words: Critical thinking, Based Learning Challenges (ABR), b-learning, pedagogical strategy, higher education.

Resumo

Desafios aprendizagem baseada (ABR) é uma estratégia pedagógica inovadora que promove a concorrência pensamento crítico e envolve os alunos na resolução de desafios reais com implicações sociais. uma investigação de natureza qualitativa em duas universidades da América Latina, um mexicano e um colombiano foi conduzido para determinar a incidência de uso de ABR e no desenvolvimento do pensamento crítico dos estudantes no primeiro semestre de semestre médica e segundo de engenharia de b-learning. Entre os instrumentos utilizados são os questionários, os indicadores e rubricas de avaliação foram disponibilizados pelos estudantes maneira online.

Os resultados sugerem que: a) O nível de pensamento crítico dos participantes foi reforçada com pouco ou b satisfatório) A ABR afetou o desenvolvimento de tal c) a concorrência O b-learning incentivado e fortalecido nos alunos a resolução do desafio proposto coevaluativas permitindo o desenvolvimento de actividades entre grupos de diferentes origens e áreas de formação.

Palavras-chave: Pensamento Crítico, com base em desafios (ABR), b-learning, estratégia de ensino, Ensino Superior Learning.

Introducción

En los últimos años se han realizado esfuerzos para modificar los planes de estudio hacia una orientación que permita a los alumnos el desarrollo de competencias. Sin embargo este proceso ha sido largo y la enseñanza moderna aún se sigue apoyando principalmente en la obtención de conocimientos. El pensamiento crítico es una de las competencias que más se fortalece con el enfoque pedagógico innovador del ABR pues permite al alumno reflexionar y cuestionar los contenidos de aprendizaje. Actualmente un profesional debe ser autocrítico, analítico y capaz de resolver problemas de manera simple. Todas estas características son fortalecidas con el pensamiento crítico.

Por lo tanto el objetivo del escrito es presentar el marco conceptual del ABR y el *b-learning* como factores que favorecen el pensamiento crítico en estudiantes de primer semestre de medicina de una institución colombiana y estudiantes de segundo semestre de ingeniería de una institución mexicana.

Desarrollo

Marco Conceptual

Innovación de ambientes de aprendizaje

Como lo indican O'Sullivan y Dooley (2008, p. 5), innovación es "el proceso de hacer cambios, grandes o pequeños, a productos, procesos y servicios que resultan en la introducción de algo nuevo para la organización que adiciona valor al conocimiento de esta", asociado con la generación de algo no conocido (Margalef y Arenas, 2006).

La innovación se incorpora en el campo de la educación, al generar novedad y aplicación al contexto del alumno y profesor para mejorar a partir de los resultados (García-Peñalvo, 2015). Es así que debe incluir

lo nuevo, la mejora, el cambio y la reforma (Barraza, 2005). Dentro de esta es importante resaltar que la tecnología es una fuente de innovación (Istance y Kools, 2013) que actúa como agente protagónico producto de la búsqueda para favorecer los ambientes de aprendizaje, a través de la transformación constante, planificada, intencional y sistematizada (Camarena y Hernández, 2012).

Modelos de gestión del aprendizaje

En los procesos de transformación de los ambientes de aprendizaje emerge la gestión del aprendizaje, la cual define Soubal (2008) como las acciones que plantean y realizan las instituciones escolares para generar cambios en los estudiantes, fomentando la interacción social a través de una reflexión que permita construir y autorregular su conocimiento, consolidando así un aprendizaje en el que se posibilite el autoaprendizaje a través de procesos de análisis, comprensión, evaluación e interpretación de conocimientos del entorno (Burke 2015; Hernández, Duque y González, 2015).

Por lo tanto, es necesario tener en cuenta la actividad, tecnología, métodos, técnicas y resultados que interconecten la perspectiva institucional, la perspectiva del profesorado, el desarrollo de competencias transversales y la perspectiva de extensión institucional (García-Peñalvo, 2015) y el impacto pedagógico y organizacional (Martín-Díaz, Gutiérrez y Gómez, 2013).

Los modelos de gestión de aprendizaje se deben adaptar a las necesidades de los actores del proceso de enseñanza- aprendizaje para mejorar la calidad de la educación a largo plazo (Wongkamjan, Sri-Am-pai, y Chano, 2013). De tal manera que se genere cambios actitudinales frente a problemáticas locales o globales permitiendo que la enseñanza vaya más allá del aula y los estudiantes participen en los impacto esperados (Yod Sata1, Bunlert, y Uthai, 2015).

Los cambios actitudinales en los estudiantes y su mejor desempeño se pueden desarrollar a través del pensamiento crítico, aplicando la estrategia del ABR que, según el Observatorio de Innovación Educativa del Tecnológico de Monterrey (2015), emerge como una necesidad traída de la globalización para generar competitividad en los ambientes laborales y lograr solucionar problemas del ejercicio profesional. El ABR se basa en el aprendizaje vivencial con un enfoque pedagógico que involucra activamente al estudiante en el “hacer”, frente al planteamiento de una problemática real de la comunidad, con el que proponen un reto para dar una solución viable que pueda comunicarse. El papel del docente es de colaborador, motivando la responsabilidad del propio aprendizaje al direccionar el trabajo y la retroalimentación. La construcción del trabajo es colaborativo lo que permite a los estudiantes incorporar diferentes herramientas tecnológicas (Johnson y Adams, 2011).

Frente a la posibilidad de usar diferentes herramientas, el *b-learning* es un complemento en el que no solo la instrucción cara a cara es la única alternativa para desarrollar aprendizajes experienciales sino que se puede alternar con instrucciones en línea (Graham, 2012; Alammery, Sheard, y Carbone, 2014). Es un aprendizaje en el que se combina, según Mortera (2006), una diversidad de mecanismos de entrega como software de colaboración, aulas virtuales, comunicación a través de medios electrónicos con la instrucción cara a cara para dar continuidad a procesos que se realizan en las aulas presenciales.

Investigaciones de innovación educativa de modelos de gestión del aprendizaje

Los modelos de gestión de aprendizaje actualmente son uno de los marcos de referencias en la innovación educativa que incorporan las tecnologías emergentes. Claro ejemplo, el trabajo de Sukarjita, Ardi, Rachman y Darma (2015) donde la aplicación de modelos de aprendizaje motriz (MOTORIC) se planteó desde el enfoque del aprendizaje contextual y el de multimedia. Así mismo se incluyeron aspectos como la motivación, la observación, la orientación, la implementación y la confirmación. El objetivo, fortalecer el conocimiento de los alumnos de secundaria acerca del medio ambiente. Los resultados evidenciaron que el conocimiento aumentó tanto en grupos grandes como en pequeños.

Por otro lado, un proyecto de aprendizaje móvil se llevó a cabo en el Tecnológico de Monterrey (Ramos, Herrera, y Ramírez, 2010), en el que enviaron a los estudiantes contenidos de cursos y avisos a través de mensajes de texto, con el fin de identificar cómo el uso del aprendizaje móvil promueve el desarrollo de ciertas habilidades cognitivas. Los autores concluyeron que se favorecieron las habilidades básicas de búsqueda de información, pero no el desarrollo de habilidades cognitivas; es indispensable el traba-

jo en conjunto con el profesor de la clase y una adecuada planeación de actividades que interrelacione lo presencial con los recursos móviles.

Dado que el ABR se desarrolla a través de cuatro etapas: el desafío, pensamientos iniciales, recursos y reflexiones finales, este mismo ciclo se ha extendió a la educación en línea, donde se sigue manteniendo la participación activa y el compromiso, adicionando un diario privado y un escenario hipotético o reto (Cobbett, 2013). En otro estudio se desarrolló el ABR con docentes de inglés y dentro de sus retos planteados estaban el cambiar la enseñanza tradicional, al integrar el *iPad* a las clases de lenguaje y conseguir un balance entre la enseñanza del idioma inglés y la distribución de los contenidos (Marin, Hargis, y Cavanaugh, 2013).

El uso de la estrategia ABR con miras a promover el pensamiento crítico, fue aplicado por Shuptrine (2013), permitiendo mejorar la preparación a la universidad de estudiantes de educación secundaria a través de un reto de sensibilización de la comunidad, con encuestas en línea y diseño de sitios web para divulgar la información. El adecuado uso de las tecnologías permite ampliar los espacios de trabajo del ABR en el contexto de aula, como lo exponen Balioan, Hoeksema, Hoope y Milrad (2006), quienes incorporaron en algunos escenarios de clase y escuelas, herramientas de modelamiento y recolección de datos permitiendo a los estudiantes interactuar y proponer retos.

Por lo tanto, el desarrollo del pensamiento crítico a través del uso de ciertas estrategias como lo exponen Paul y Elder (2003), posibilita mejorar la calidad del pensamiento al apoderarse de las estructuras inherentes a este acto y las somete a estándares intelectuales. Para Villa y Poblete (2007) una persona ha desarrollado pensamiento crítico en la medida en que se interroga sobre las cosas y se interesa por los fundamentos en los que se asientan las ideas.

Marco contextual y método de intervención del proyecto con modelos de gestión del aprendizaje

Diagnóstico de necesidades y marco contextual

La mayoría de estudiantes de educación secundaria y primeros semestres universitarios en Latinoamérica reciben de manera magistral asignaturas básicas, que les dificulta el fortalecimiento del pensamiento crítico y la preparación para los retos que deben enfrentar en su vida universitaria (Shuptrine, 2013).

Por lo anterior se aplicó la estrategia del ABR en 24 estudiantes, 13 de segundo semestre de ingeniería de una institución mexicana y 11 de primer semestre de medicina de una institución privada colombiana. La ubicación en regiones latinoamericanas con fuerte influencia por el cambio climático y las alteraciones emergentes que trae consigo para la especie humana posibilitó proponer la idea general del sobrecalentamiento global.

Diseño del proyecto de modelos de gestión del aprendizaje

El proyecto consistió en aplicar el modelo de enseñanza ABR haciendo uso del ambiente de aprendizaje *b-learning* en estudiantes de primeros semestres universitarios permitiéndoles mejorar el nivel de desarrollo del pensamiento crítico. Esto con el fin de resolver la pregunta de investigación planteada ¿Cuál es la incidencia del uso del ABR y el *b-learning* en el desarrollo del pensamiento crítico de estudiantes de primeros semestres universitarios? Para ello se desarrollaron tres etapas. (Figura 1)

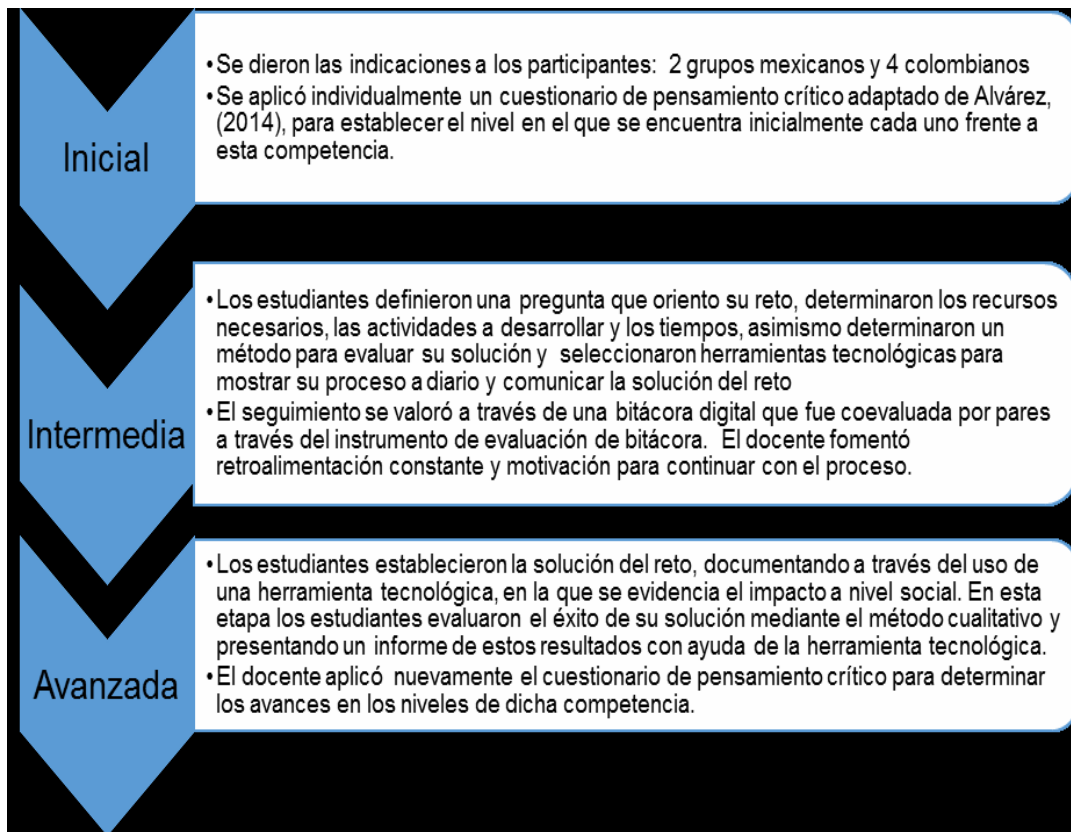


Figura 1. Etapas de desarrollo del modelo de gestión de aprendizaje ABR.

Método y evaluación

Para evaluar esta intervención, dar validez y pertinencia, se utilizaron tres instrumentos, descritos en la Figura 2.

Cuestionario del Pensamiento Crítico	Evaluación de la Bitácora digital	Rúbrica de evaluación
<ul style="list-style-type: none"> •Validado por juicios de expertos, se aplicó antes y después de la aplicación del ABR con el objetivo de establecer el nivel inicial de la competencia del pensamiento crítico y sus avances al finalizar el proceso. •Constó de diez preguntas abiertas relacionadas con los cinco indicadores del pensamiento crítico: 1. Formular preguntas con claridad y precisión, 2. Evaluar la información, 3. Llegar a soluciones viables, 4. Reconocer de manera abierta y flexible las ideas alternas y 5. Comunicar efectivamente las ideas y puntos de vista. 	<ul style="list-style-type: none"> •Este instrumento fue validado por juicio de expertos y aplicado por los grupos a manera de coevaluación a sus pares, su objetivo era coevaluar los procesos llevados a cabo durante todas las fases, permitiendo desarrollar la autorregulación de los estudiantes. •Los parámetros a tener en cuenta fueron doce, todos se enfocaron a los contenidos, permitiendo cierta libertad, creatividad en la selección, uso y presentación de un producto digitalizado fácil divulgación. 	<ul style="list-style-type: none"> •Este instrumento está validado por juicio de expertos y aplicado por los docentes, permito evaluar el nivel del pensamiento crítico alcanzado por los estudiantes a partir de la solución del reto, evaluó la fase avanzada. •Se evaluaron los indicadores del pensamiento crítico haciendo uso de cuatro niveles: escaso, moderado, satisfactorio y ejemplar. De esta forma se visualizó hasta dónde se alcanzaron los objetivos de la experiencia innovadora dentro del contexto propuesto

Figura 2. Instrumentos utilizados para evaluar el modelo de gestión de aprendizaje.

La investigación que se empleó fue de tipo cualitativo caracterizada por ser holística, interactiva, reflexiva, naturalista, abierta, humanista y rigurosa (Taylor y Bogdan, 2000) que investiga un fenómeno real teniendo en cuenta acontecimientos importantes desde el punto de vista del integrante del estudio y no del examinador usando una unidad de análisis (Yin, 2009). Se acomoda a una realidad en la que a través del estudio de caso único, en un momento específico, predomina lo descriptivo, analizando la particularidad y la complejidad, permitiendo comprender su actividad en circunstancias importantes (Stake, 1998).

Los datos obtenidos se categorizaron y se clasificaron teniendo en cuenta los indicadores y los niveles del pensamiento crítico. Una vez organizados los datos se hizo una triangulación en la que se hallaron las relaciones existentes entre los datos cualitativos, cuantitativos y la teoría planteada.

Resultados

Fase Inicial

De acuerdo a las cinco categorías de valoración del pensamiento crítico en la fase inicial (Figura 3), se encontró que en los estudiantes de México y Colombia predomina un nivel escaso (46%-36% respectivamente) y moderado (54% - 54%) para la categoría de formular preguntas con claridad y precisión; a pesar de haberles dado el tema general, la pregunta que orientó su reto no era clara, pues no se precisaba la población ni el nivel temático del reto.

El 54% de los estudiantes de la institución colombiana estaban en un nivel escaso en la categoría relacionada con su forma como evalúan la información, ya que no establecieron con claridad la necesidad de información que se debía emplear para documentar y resolver el reto propuesto. En cambio el 55% de los estudiantes de la institución mexicana se encontraban en un nivel moderado, evidenciado en el establecimiento de algunas necesidades de información, sin embargo omitieron fuentes que son trascendentales para su consolidación conceptual.

Para las dos instituciones, 62% y 64% de estudiantes, presentaron una escasa capacidad para alcanzar conclusiones y soluciones puesto que no resaltaron la importancia de comunicarse entre el equipo, ni la necesidad de consultar expertos en la temática. En la categoría de reconocimiento de manera abierta y flexible de las ideas alternas, coinciden las dos instituciones en presentar estudiantes dentro del nivel escaso (69% mexicanos y 55% colombianos). En los dos grupos la tendencia es superior al 54% hacia una escasa capacidad para comunicar efectivamente las ideas y puntos de vista.

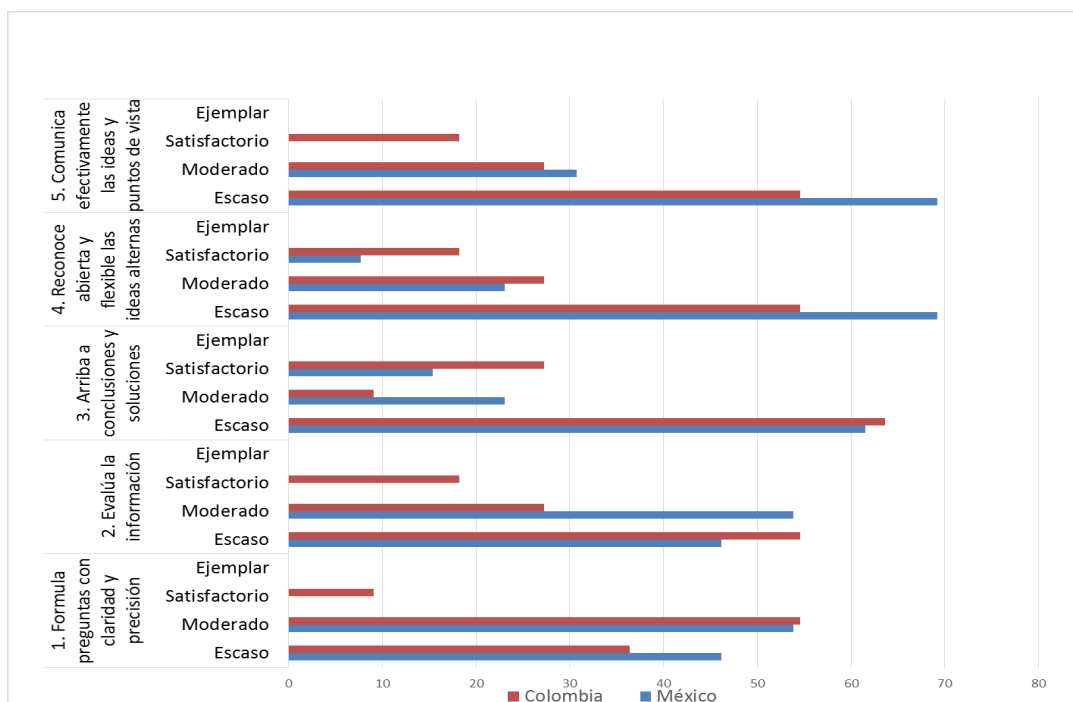


Figura 3. Resultados del pensamiento crítico fase inicial de estudiantes de primeros semestres universitarios. Colombia y México.

Fase intermedia y avanzada

En estas dos fases se desarrolló la estrategia de ABR donde los equipos propusieron un reto frente a la problemática general “Calentamiento global” y a través de un cronograma de trabajo definieron la herramienta virtual y presentaron la solución del reto. En la Tabla 1, se describieron los retos propuestos.

Tabla 1. Retos propuestos por los equipos participantes

Reto	Nombre del reto	Herramienta virtual utilizada	Vías de interacción asincrónica	Vías de interacción sincrónica	País	Primeros semestres
1	Cáncer de piel	Instagram	Chat	Descansos entre clases	Colombia	Medicina
2	Chikungunya	Blog spot	Chat y Skype	Casa de un compañero	Colombia	Medicina
3	Contaminación Lago Timiza Bogotá	YouTube	Skype	Descansos entre clases	Colombia	Medicina
4	Zika	Google docs.	Chat	Descansos entre clases	Colombia	Medicina
5	Lámparas de algas	Google docs.	WhatsApp y chat	Descanso entre clases	México	Ingeniería
6	Techo frío	Blog spot	WhatsApp, Facebook y entradas del blog	Descanso entre clases.	México	Ingeniería

En la fase avanzada los docentes realizaron el proceso de evaluación de los productos de los retos propuestos por los equipos, como se muestra en la Figura 4, en la que se evidenció una calificación de ejemplar para los retos 5 y 6 en las categorías relacionadas con la capacidad de proponer ideas flexibles, soluciones alternativas y viables, que corresponden a la institución mexicana.

En cuanto a las categorías de formulación de preguntas y comunicación efectiva de ideas 4 retos arrojaron un resultado satisfactorio. Para la categoría de evaluación de la información la valoración fue moderada para todos los retos, evidenciado en la escasa o muy superficial consulta de fuentes.

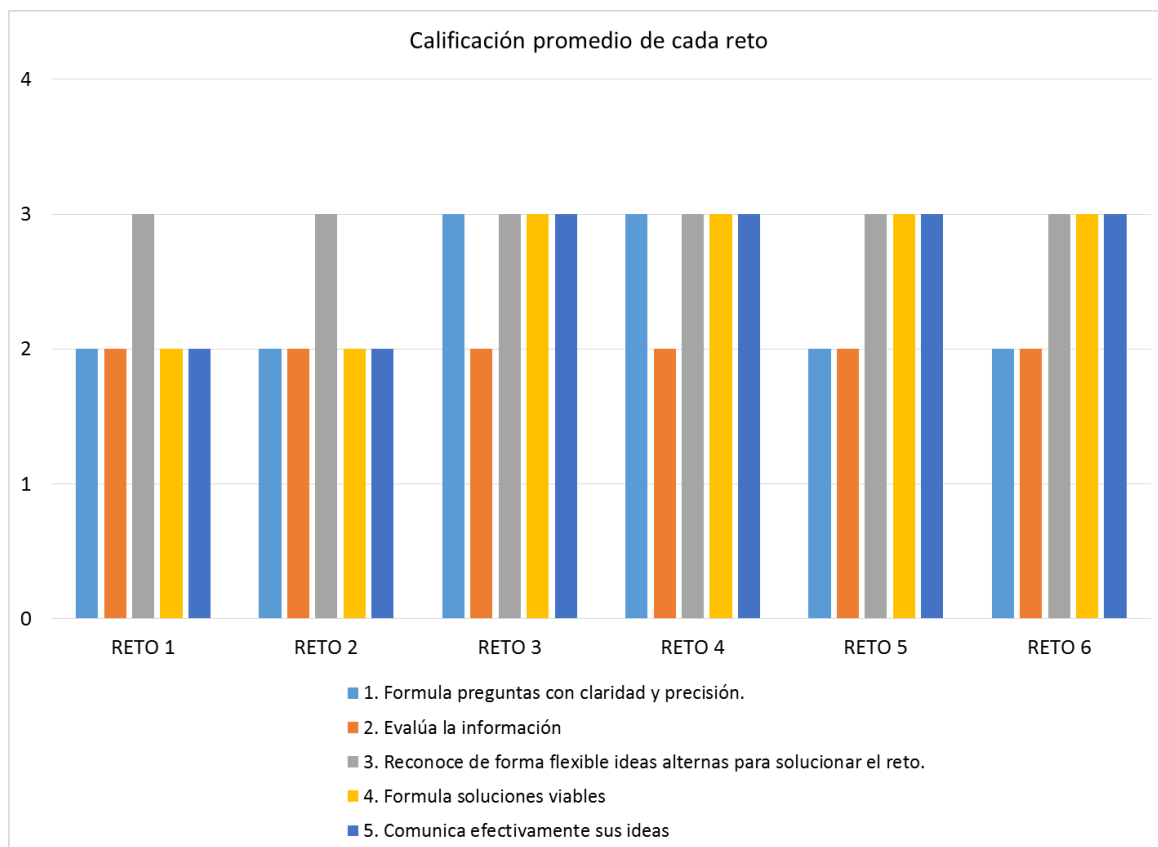


Figura 4. Resultados de la valoración de seis retos desarrollados por estudiantes de una institución mexicana y una colombiana.

Finalizando la fase avanzada se aplicó el cuestionario de pensamiento crítico cuyos resultados se pueden apreciar en la Figura 5; se observaron cambios significativos hacia el nivel moderado y satisfactorio, es el caso de la categoría de evaluación de la información en la que ya es moderado para el 85% de estudiantes de México y 46% para los de Colombia, denotando un avance del nivel escaso a moderado.

Para la categoría de reconocimiento de ideas abiertas, flexibles y alternas aumentó el porcentaje (69% México y 55% Colombia) para el nivel moderado. En cuanto a la comunicación de ideas y punto de vista aumentó el porcentaje al nivel de moderado (77 % México y 64% Colombia).

También en la fase avanzada se aplicó el instrumento de evaluación de la presentación de los retos, se muestra que el 67% que corresponde a cuatro de los seis retos obtuvieron nivel satisfactorio en la formulación y comunicación de ideas y en el reconocimiento flexible de ideas alternas para solucionar el reto, mientras que el 100% presentó nivel moderado en el criterios de evaluación de la información y solo 3% un nivel ejemplar en presentar soluciones viables.

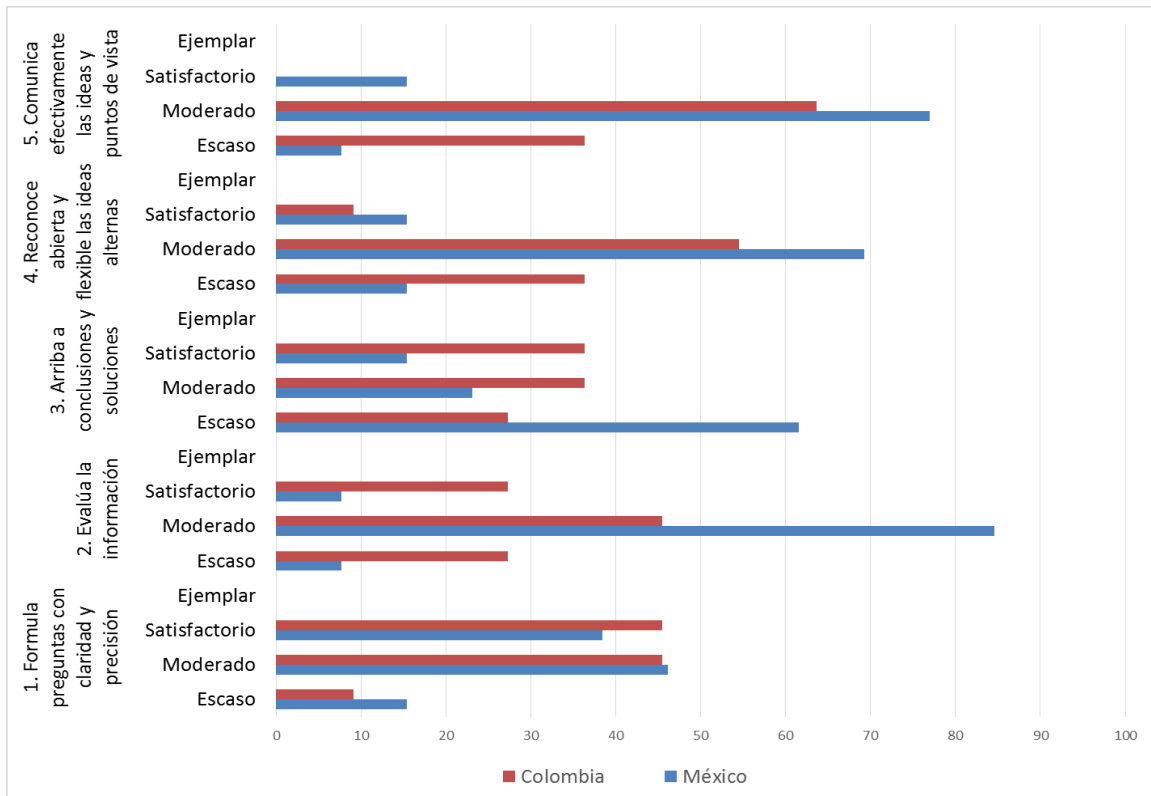


Figura 5. Resultados del pensamiento crítico fase avanzada de estudiantes de primeros semestres universitarios Colombia y México.

Durante el desarrollo de la fase avanzada los estudiantes coevaluaron cualitativamente el reto de un equipo asignado al azar. El 80% de los estudiantes consideraron que la propuesta del equipo evaluado respondía al reto, 10% señaló que lo respondería pero a largo plazo y el 10% que aunque no respondió completamente al reto la propuesta era factible. (Figura 6).

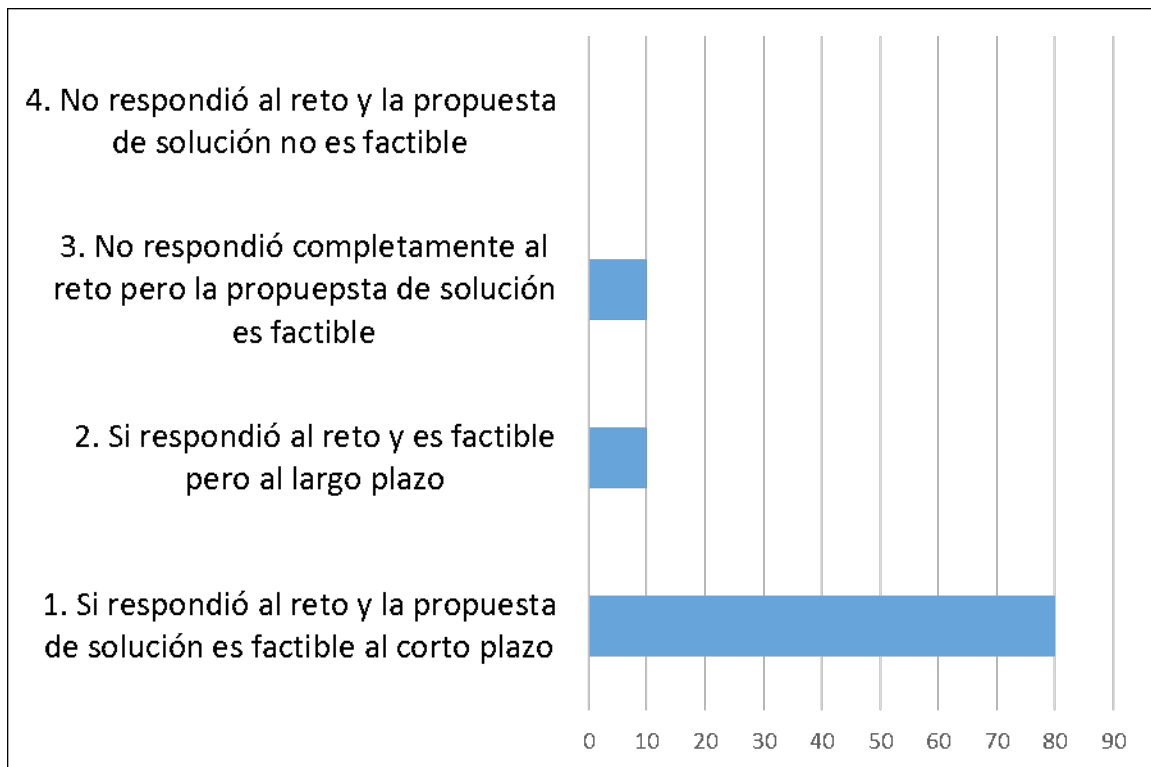


Figura 6. Resultados de la coevaluación del reto entre estudiantes.

También se les solicitó a los estudiantes que evaluaran la presentación del reto: el 100% de los estudiantes reconoció que las propuestas presentadas por los equipos lograron atraer la atención, fueron presentaciones novedosas y que la solución al reto invita a reflexionar sobre el problema del cambio climático (ver Figura 7). Así mismo, coincidieron en que la experiencia de evaluar una presentación de reto de otro equipo, fue una grata experiencia porque conocieron otras formas de abordar el mismo reto pero con diferentes formas de presentación.

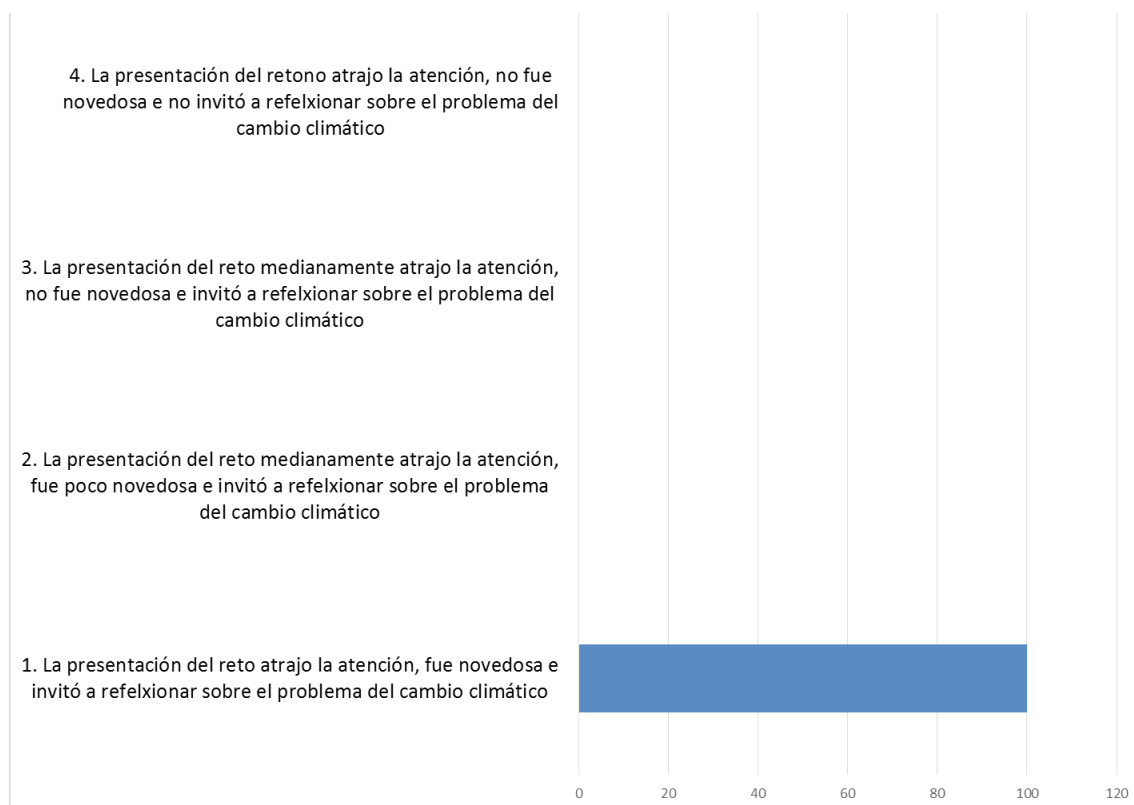


Figura 7. Resultados de la presentación del reto por parte de los estudiantes.

El uso de *b-learning* en el desarrollo del ABR para resolver el reto de “cambio climático” facilitó la interacción entre los alumnos mientras se encontraban reunidos y al continuar con las actividades en línea. Se eliminaron las barreras de tiempo y distancia durante la evaluación e intercambio de información de los retos entre los estudiantes de Colombia y México, permitiendo a los docentes realizar un seguimiento puntual de los retos en línea.

Análisis de resultados

El ABR favoreció el desarrollo de indicadores del pensamiento crítico en un individuo. Esto se reflejó al comparar los datos obtenidos a partir del cuestionario de pensamiento crítico de la fase inicial con el de la fase avanzada y la evaluación aplicada a la solución de los retos. Como lo describe Shuptrine (2013), el uso de la estrategia ABR promueve el pensamiento crítico a través de retos al favorecer la sensibilización de los estudiantes y el desarrollo de capacidades para formular preguntas, comunicar efectivamente las ideas y reconocer ideas alternas. Para Villa y Poblete (2007) una persona ha desarrollado pensamiento crítico en la medida en que se interroga sobre las cosas y se interesa por los fundamentos en los que se asientan las ideas. El presente estudio aporta a la comunidad educativa y en especial a las necesidades que la globalización propone a los profesionales, facilitando alcanzar la capacidad de análisis, síntesis y aplicación de diferentes conceptos desarrollados en su formación académica; es decir, que generen pensamiento crítico ante las situaciones de la vida laboral.

El uso del *b-learning* posibilitó significativamente la comunicación asincrónica, la permanencia y desarrollo de la creatividad; esto se evidenció en los resultados obtenidos de las evaluaciones de los productos del reto, al puntuar como mejor calificación las categorías de formulación y comunicación efectiva de ideas y el reconocimiento flexible de ideas alternas. Para Mortera (2009), el *b-learning*

combina múltiples mecanismos de entrega como software de colaboración, aulas virtuales, comunicación a través de medios electrónicos permitiendo dar continuidad al desarrollo de actividades entre docentes, docente-alumno, alumnos-docentes y ampliar los espacios de reflexión que facilitarían el desarrollo del pensamiento crítico.

El *b-learning* como ambiente de aprendizaje funcionó para apoyar para el desarrollo del ABR, mientras se cuente con tecnología suficiente y se haga uso adecuado de ella. Los estudiantes llevaron una bitácora virtual en donde registraron el desarrollo y producto del ABR, los cuales fueron coevaluados por los propios estudiantes entre países. Para el caso del ABR, Balioan, Hoeksema, Hoope y Milrad (2006) indican que el uso de las tecnologías permite ampliar los espacios de trabajo del ABR no solo a un contexto de aula, dado que permite incorporar en diferentes escenarios de clase y diferentes escuelas, herramientas virtuales con las cuales los estudiantes puedan interactuar, proponer y plantear retos. Por lo tanto es importante que, al implementar la estrategia de ABR utilizando como recurso el *b-learning*, se garantice la disponibilidad de las tecnologías adecuadas y los espacios para el desarrollo de la actividad.

El ABR fomentó la creatividad, la innovación y el entusiasmo entre los alumnos de Colombia y de México, en todos los casos se llegó a resultados que resolvían el reto desde particulares puntos de vista, de acuerdo al perfil de la carrera de cada equipo.

Todas las estrategias fueron válidas con aciertos y áreas de oportunidad pero lo más importante es que los alumnos de los primeros semestres universitarios se motivaron y realizaron una actividad como agentes de cambio con grandes ideas para resolver los problemas entorno al “Cambio climático”.

Conclusiones

Para dar respuesta a la pregunta problema del estudio realizado, ¿Cuál es la incidencia del uso del aprendizaje basado en retos y del *b-learning* en el desarrollo del pensamiento crítico de estudiantes de segundo semestre de ingeniería y de primer semestre de medicina? se estableció que el uso de ABR permite aumentar los niveles del pensamiento crítico en los indicadores de formular preguntas con claridad y precisión, evaluar la información, reconocer de forma flexible la formulación de ideas, formular soluciones viables y comunicar con claridad las ideas; así mismo el uso del *b-learning* permitió alcanzar niveles moderados y satisfactorios en cuanto a la comunicación de ideas y nivel moderado en la evaluación de la información, ya que esta herramienta permite compartir los textos de consulta; mediante chat o video-llamadas generar discusiones en torno a dicho documentos y construir de forma asincrónica y creativa mediante uso de *blogs*, videos, *google docs* o publicaciones de *Instagram* la presentación de un producto final.

Dentro de las oportunidades de mejora para futuras aplicaciones se debe tener en cuenta los tiempos académicos que se manejan dentro de las instituciones participantes, para que esta actividad no interfiera con otros compromisos académicos o con periodos vacacionales, lo que dificulta recabar los datos de cierre. Así mismo es indispensable hacer una charla con los estudiantes en donde se les indique la importancia de ser autorreguladores de su proceso de formación, esto con el propósito de generar mayor compromiso en cuanto a su participación activa y no controlada por parte del docente, valorando así que el docente sea un guía en su proceso y no un dictador.

En cuanto a los puntos fuertes encontrados en el desarrollo del trabajo se destaca el interés de los estudiantes por participar sin recibir incentivo cuantitativo dentro de su proceso de formación, es decir una participación libre motivada por la necesidad de conocer nuevas estrategias y sus resultados. Los estudiantes demostraron que su pensamiento crítico aumentó con el desarrollo de la actividad, esto se evidenció con la presentación del reto. El uso de la herramienta *b-learning* permite fortalecer los canales de comunicación y construcción académica en forma asincrónica, esto motiva a la participación de los estudiantes y genera nuevas estrategias para espacios de discusión y análisis.

Para futuros estudios se recomienda aumentar el tiempo para desarrollar el reto, generar un formato general para ordenar las evidencias día a día del desarrollo de la metodología. Así mismo, se puede generar estudios acerca de las competencias y preparación que deben tener los docentes que quieran orientar su trabajo basado en ABR. También sería pertinente evaluar qué otra competencia se fortalece con el desarrollo del ABR.

El aporte al campo científico de la educación permite valorar el aporte del uso de diferentes estrategias de enseñanza en pro de trascender el conocimiento y permitir generar profesionales que atiendan a las necesidades de la globalización y la postmodernidad.

Referencias

- Alammary, A., Sheard, J., y Carbone, A. (2014). Blended learning in higher education: Three different design approaches. *Australasian Journal Of Educational Technology*, 30(4), 440-454. Recuperado de base de datos EBSCO
- Álvarez, M. L. (2014) *El Aprendizaje Basado en Problemas como técnica didáctica de Aprendizaje Activo para el desarrollo del pensamiento crítico en alumnos de séptimo año de Educación Básica*. (Tesis de Maestría sin publicar) Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey.
- Balioan, N., Hoeksema, K., Hoope, U., y Milrad, M. (2006). Technologies and Educational Activities for Supporting Implementing Challenge-based Learning. En D. Kumar and J. Turner (Editores de la serie), *Resources International Federation for Information Processing: Vol. 210. Education for the 21 Century- Impact of ICT and Digital* (pp. 7-16). doi: 10.1007/978-0387-34731-8-2
- Barraza M. A. (2005). Una conceptualización comprehensiva de la innovación educativa. *Innovación Educativa*, 5() 19-31. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179421470003>
- Burke, C. (2015). Re-envisioning Learning Management for Australian Schools: Pressing need for a paradigm shift. *Leading and managing*, 21(1). Recuperado de base de datos EBSCO
- Camarena, P. y Hernández, C. (2012). La innovación en el ambiente de aprendizaje: una concepción. *Revista electrónica Praxis Investigativa ReDIE*, 4(7), 6-21. Recuperado de <http://redie.mx/librosyrevistas/revistas/praxisinvredie07.pdf>
- Cobbett, S. L. (2013). Technology and cognition merge with challenge-based learning cycles online. *Proceedings Of The IADIS International Conference On Cognition & Exploratory Learning In Digital Age*, 341-344. Recuperado de base de datos EBSCO
- García-Peñalvo, F. J. (2015). Mapa de tendencias en Innovación Educativa. *Education In The Knowledge Society (EKS)*, 16(4), 6-23. Recuperado de http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/revistatesi/article/view/eks2015164623/13764
- Graham, C. R. (2012). Emerging practice and research in blended learning. M.J. Moore (Ed.), *Handbook of distance education* (pp. 333-350). New York, NY: Routledge. Recuperado de <https://books.google.com.co/books>
- Hernández H., G., Duque, R. y González N., C. (2015). Desarrollo del pensamiento crítico en el nivel de educación primaria a través del uso de las TIC en el campo formativo de lenguaje y comunicación. *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 0(53). Recuperado de <http://www.edutec.es/revista/index.php/edutec-e/article/view/260>
- Istance, D. y Kools, M. (2013). OECD Work on Technology and Education: innovative learning environments as an integrating framework. *European Journal of Education*, 48(1), 43-55. Recuperado de base de datos EBSCO
- Johnson, L. y Adams, S. (2011). Challenge Based Learning: The Report from the Implementation Project. Austin, Texas. *The New Media Consortium*. Recuperado de <http://redarchive.nmc.org/publications/challenge-based-learning-report-implementation-project>
- Margalef G. L. y Arenas M. A. (2006). ¿Qué entendemos por innovación educativa? A propósito del desarrollo curricular. *Perspectiva educacional, formación de profesores*, (47) 13-31. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=333328828002>
- Marin, C., Hargis, J. y Cavanaugh, C. (2013). Ipad learning ecosystem: Developing Challenge- Learning using Design Thinking. *Turkish Online Journal Education*, 14(2), 22- 34. Recuperado de base de datos EBSCO

- Martín-Díaz, M. J.; Gutiérrez, M. S. y Gómez, C. M. (2013). ¿Por qué existe una falla entre la innovación e investigación educativas y la práctica docente?. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad - CTS*, 8(22) 11-31. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=92425714001>
- Mortera, G., F. (2006). Faculty Best Practices Using Blended Learning in E-Learning and Face-to-Face Instruction. *International Journal On E-Learning*, 5(3), 313-337. Recuperado de base de datos EBSCO
- O'Sullivan, D. y Dooley, L. (2008). *Applying Innovation*. Thousand Oaks, CA, USA: SAGE Publications, Inc. Recuperado de base de datos EBSCO
- Observatorio de Innovación del Tecnológico de Monterrey (2015). EduTrend de Aprendizaje Basado en Retos. Recuperado de <http://www.observatorioedu.com/redutrends>
- Paul, R. y Elder L. (2003). *La mini-guía para el pensamiento crítico. Concepto y herramientas*. Recuperado del sitio de Internet The Critical Thinking Community: <http://www.criticalthinking.org/pages/recursos-en-espantildeol-resources-in-spanish/455>
- Ramos, A. I., Herrera, J. A. y Ramírez, M. S. (2010). Desarrollo de habilidades cognitivas con aprendizaje móvil: un estudio de casos. *Comunicar: Revista Científica Iberoamericana de Comunicación y Educación*, XVII (34), 201-209. Recuperado de: <http://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detalles&numero=34&articulo=34-2010-23>
- Shuptrine, C. (2013). Improving College And Career Readiness Through Challenge-Based Learning. *Contemporary Issues in Education Research (CIER)*, 6(2), 181-188. Recuperado de <http://www.cluteinsitute.com/ojs/index.php/CIER/article/view/7727/7791>
- Soubal, S (2008). La Gestión del Aprendizaje. *Polis Revista de la Universidad Bolivariana*, 7 (21), 311 – 337. Recuperado de: <http://www.scielo.cl/pdf/polis/v7n21/art15.pdf>
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. España: Ediciones Morata. Recuperado de base de datos EBSCO
- Sukarjita, W., Ardi, M., Rachman, A. y Darma, G. (2015). The Integration of Environmental Education in Science Materials by Using MOTORIC Learning Model. *International Education Studies*, 8(1), 152 -159. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1060858.pdf>
- Taylor, S., y Bogdan, R. (2000). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona, España: Paidós.
- Villa, A. y Poblete, M. (2007). *Aprendizaje Basado en Competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Bilbao: Ediciones Mensajero. Recuperado de <https://www.upv.es/entidades/ICE/info/AprendizajeBasadoCompetencias.pdf>
- Wongkamjan, J., Sri-Ampai, P. y Chano, J. (2013). The Results of Learning Management Model with Contemplative Education for Developing Mental Quality, Interpersonal Skills and Responsibility of Undergraduate Students. *Journal Of Human Resources & Adult Learning*, 9(2), 152-160. Recuperado de <http://www.hraljournal.com/Page/15%20Jitraporn%20Wongkamjan.pdf>
- Yin, R. (2009). *Case Study Research. Design and Methods*. Londres, Inglaterra: SAGE Inc.
- Yod Sata1, Y., Bunlert, W., y Uthai, C. (2015). Development of a Learning Activity Management Model with the Community Learning Sources for Environmental Education. *International Forum Of Teaching & Studies*, 11(1/2), 13-23. Recuperado de base de datos EBSCO



Reflexionando la Educación

**Memorias de los Encuentros Nacionales e
Internacionales en Pedagogía Investigación y Cultura**



El método fonético aplicado mediante la metodología Reggio Emilia al desarrollo de las habilidades comunicativas (escuchar, hablar, leer y escribir):

Una experiencia significativa en el grado primero del Liceo Freire en el municipio de Pitalito- Huila

The phonetic method applied through the Reggio Emilia methodology to the development of communicative skills (listening, speaking, reading and writing):

A significant experience in the first grade of the Liceo Freire in the municipality of Pitalito-Huila

Vicky Julieth Araujo

Licenciada en Educación Básica Primaria de la Universidad Mariana
Docente I.E. José Eustasio Rivera
Pitalito-Huila, Colombia

Elizabeth Camacho Comba

Licenciada en Educación Básica Primaria de la Universidad Mariana
Docente Liceo Freire
Pitalito-Huila, Colombia

Natali Yara Salazar

Egresada del programa de Licenciatura en Educación Básica Primaria
Docente Liceo Freire
Pitalito-Huila, Colombia

Ruth Pantoja Burbano

Asesora de investigación, Docente Investigadora Facultad de Educación, Universidad Mariana
Docente Institución Educativa Municipal Libertad
rpantoja@umariana.edu.co
San Juan de Pasto, Nariño, Colombia

Resumen

La presente ponencia aborda desde una perspectiva reflexiva, los procesos de enseñanza aprendizaje de la Historia del Municipio de Santiago (Putumayo) desarrollados con un grupo estudiantil del grado segundo de la Institución Educativa Ciudad Santiago. Así las cosas, se inició con los conocimientos que poseían los niños sobre el tema objeto de estudio, las temáticas abordadas desde el área de Ciencias Sociales y las estrategias que utilizó la docente para el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje. En esta medida, la ruta metodológica implementada se marcó desde el paradigma cualitativo, el enfoque crítico social y la tipología de investigación acción; con la implementación de técnicas de recolección de la información como: la entrevista, la observación directa y la revisión documental.

Entre los hallazgos más importantes se evidenció el escaso conocimiento de los estudiantes respecto a los elementos que componen la Historia de su municipio, la confusión de conceptos y la asociación con el aprendizaje de mitos y leyendas regionales desvirtuando los hechos históricos; paralelamente a lo anterior, los docentes no abordaban en plenitud los contenidos referidos a la Historia municipal.

A partir del análisis de los resultados, se diseñó e implementó la propuesta didáctica “Rescatando la Historia de mi Pueblo”, con el propósito de trabajar el componente histórico del municipio en mención a partir de elementos como: nivel de escolaridad, aspectos históricos –culturales relevantes del municipio y los estándares básicos de competencia para el área de Ciencias Sociales.

Palabras clave: Método fonético, metodología Reggio Emilia, habilidades comunicativas.

Abstract

This paper addresses from a reflective perspective, teaching-learning processes of the History of the Municipality of Santiago (Putumayo) developed with a student group of the second degree of the Educational Institution Ciudad Santiago. Thus, things started with the knowledge that children possessed about the topic under study, the topics addressed from the area of Social Sciences and the strategies used by the teacher for the development of the teaching-learning process. In this measure, the methodological route implemented was marked from the qualitative paradigm, the critical social approach and the typology of action research; with the implementation of information gathering techniques such as: interview, direct observation and documentary review.

Among the most important findings was the lack of knowledge of the students regarding the elements that make up the history of their municipality, the confusion of concepts and the association with the learning of myths and regional legends distorting historical facts; In parallel with the above, teachers did not fully address the contents related to municipal history.

Based on the analysis of the results, the didactic proposal “Rescuing the History of my People” was designed and implemented, with the purpose of working on the historic component of the municipality in terms of elements such as: level of schooling, historical-cultural aspects relevant aspects of the municipality and the basic competence standards for the area of Social Sciences.

Key words: Phonetic method, Reggio Emilia methodology, communication skills.

Didácticas activas- coreografía didáctica:

Una propuesta integradora del ser, hacer y saber hacer para la didáctica universitaria

Active didactics- didactic choreography: An integrative proposal of being, doing and know-how for university didactics

Marco Vinicio Gutiérrez Casas

Dr. Honoris causa en Filosofía de la Educación, Consejo Iberoamericano
Magíster en Educación U. Santo Tomas
Esp. Entrenamiento deportivo universidad de Oregon U.S.A
Esp. Pedagogía y Didáctica U.P.N.
Lic. Educación Física U. de Cundinamarca
Docente Universidad Libre
Colombia

Resumen

“Didácticas Activas”, se presenta como una construcción pedagógica que sitúa a los maestros en una postura frente a la concepción de las Didácticas Universitaria expresadas en tres momentos: El primero La transformación de los procesos didácticos desde la los marcos aula, actores y los perfiles, que inciden en una nueva forma de hacer didáctica. El segundo, La presentación de una Coreografía Didáctica, centrada en el planteamiento de un trabajo integrado por varias formas de didácticas. Y las preocupaciones actuales en y para el desarrollo de la didáctica. En tercera instancia, la evidencia de una propuesta emocional que expone el autor frente al desempeño de la didáctica integradora construida desde la estructura de lo tradicional, lo lúdico hasta llegar al tiempo que se necesita para prepararla y contextualizarla. Esto es, en esencia un proceso para administrar la didáctica. En conjunto, los postulados de este texto ofrecen un complejo panorama de la didáctica, entendida como la directa intervención del docente en un proceso de construcción del conocimiento que debe fundamentar lo que se hace dentro y fuera del aula, asumiendo lo emocional como un suceso importante que debe ser visible en la experiencia propia de quien transmite un conocimiento.

Palabras Claves: aprendizaje, coreografía, didáctica, emoción, estrategia, proceso.

Abstract

“Active Didactics”, is presented as a pedagogical construction that places teachers in a position against the conception of University Didactics expressed in three moments: The first The transformation of didactic processes from the classroom frameworks, actors and profiles , that affect a new way of doing didactics. The second, The presentation of a Didactic Choreography, focused on the approach of a work integrated by several forms of didactics. And the current concerns in and for the development of the didactic. In the third instance, the evidence of an emotional proposal that the author exposes to the performance of integrative didactics constructed from the structure of the traditional, the ludic until the time it takes to prepare and contextualize it. This is, in essence, a process to administer the didactics. As a whole, the postulates of this text offer a complex panorama of didactics, understood as the direct intervention of the teacher in a process of knowledge construction that must base what is done inside and outside the classroom, assuming the emotional as an important event that must be visible in the experience of the one who transmits knowledge.

Key words: learning, choreography, didactics, emotion, strategy, process.

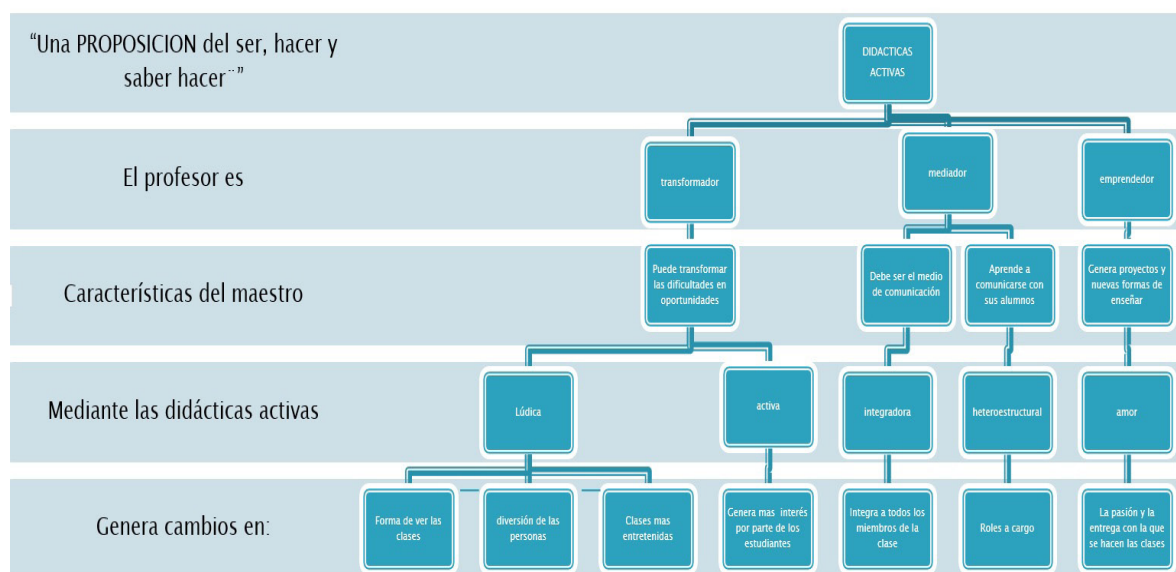
Introducción

Haciendo una rápida revisión de cómo la didáctica ha evolucionado es claro que en tiempos de Platón se trabajaba en términos de la mayéutica; los evangelistas quienes evidenciaban la controversia, usada a su vez por Jesús; las acciones de los caballeros feudales denotaban la simulación de la guerra, por ser ésta la enseñanza primordial, en la que no se aprendía a vivir sino que se aprendía a luchar por y para una meta. Para los pintores y los pastores, el aprendizaje se daba con una serie de prácticas autodidactas y en talleres, en los que se tuvo que desarrollar una didáctica bien organizada que afectara los sentidos, el ser y los sentimientos. Para los artesanos el aprendizaje se generaba con los gremios, donde la relación con otros los enriquecía llevándolos a hacer cosas mejores; para los juristas y abogados, ha existido el aprendizaje por los métodos del caos; mientras que los maestros de escuela han usado el más tradicional de los métodos: la repetición de conceptos.

Dentro del proyecto de la escuela moderna, “Enseñar todo a todos”, Díaz (1998) realiza una mirada histórica desde dos temáticas, la primera lo que concierne a la construcción teórica derivando las técnicas de trabajo en el aula; donde ubica como pionero de la didáctica a Comenio (1657), en su “Didáctica Magna” quien coloca el primer escalón en la construcción de la didáctica preocupándose por dar una organización gradual a los contenidos, indagando sobre las buenas condiciones para el aprendizaje y acerca de los métodos de enseñanza. Luego le sigue Herbart (1806) en la “Pedagogía general derivada del fin de la educación” quien le otorga la importancia de la teoría desde la experiencia y socialización educativa (instrucción) tomando como base a la filosofía en relación con la teoría, a la ética como medio para entender los fines de la educación y la psicología para proponer los medios para alcanzar tales objetivos orientando la práctica de los docentes. Posteriormente Rosseau (1775), realiza unos desarrollos conceptuales pero ubicados fuera del contexto áulico dejando bases para el desarrollo de lo que más adelante será la escuela nueva y pedagogía crítica su postulado se centra en una educación armónica con la naturaleza, respeto a la libertad y desarrollo del niño.

La segunda temática se centra en los trabajos realizados desde lo que ocurre en el aula dando poca importancia a la teoría y si a la sensibilidad, posibilitando estrategias para el desarrollo de la enseñanza. Así Freinet (1963), sustenta su propuesta ante la situación de aburrimiento y desinterés por parte de sus estudiantes, construyendo sus técnicas como: “La clase paseo, la correspondencia escolar, el texto libre”, otorgando la importancia de la utilización de la técnica en dependencia de la situación particular que se presente. Según Barriga (1998), Freinet realizó algunos aportes importantes en el marco de la didáctica como lo son: una idea orientadora, desarrollo de estrategias de enseñanza, realizar reflexiones orientando el quehacer pedagógico, conservar la sensibilidad de lo que ocurre dentro del aula.

DIDÁCTICAS ACTIVAS



Ph.D.,Hc. Mg. Marco Vinicio Gutiérrez Casas

¿Qué buscamos entonces? Apropiamos de diversos métodos, expresarnos en diferentes contextos, tener la posibilidad de hacer lo que las reorganizaciones de tiempo y espacios nos permita desarrollando potencialidades llenas de opciones en términos didácticos.

Buscamos entonces propuestas que desde la entrada al salón generen expectativa al estudiante, propuestas que llamen al muchacho a querer ser un profesional, a querer hacer las cosas como profesional y a querer ser un buen hombre o una buena mujer, a reconocer cuáles son los roles sociales y los rituales que él o ella van a desarrollar en una sociedad; la didáctica no puede estar ajena a esas exigencias.

La didáctica no es una actividad solamente, la didáctica no es una rutina que yo como docente ya establecí, la didáctica no es ese manejar un elemento de tips que me permita comunicar algo, la didáctica no es una disciplina vista como algo instrumental. La didáctica es una sinfonía de opciones para poder comunicar un conocimiento, para poder enseñar, para poder transmitir, para poder impactar. La didáctica es una opción de vida que yo como docente debo reconocer pero no establecer como única opción, es algo que me invita a reconocer los ambientes y cambios de tecnología que hay. Yo como docente con 80 ó 20 años estoy obligado a reconocer esta ideología, de qué manera me puede multiplicar ésta opciones de comunicación. Y sobre todo la didáctica es perfección; nos lleva a pensar en lo que realmente somos y hacemos.

Didácticas universitarias activas

Al interior del ambiente universitario se reconoce diversidad de didácticas que se deben reconstruir y desmitificar, pues toda didáctica tiene un origen y en consecuencia una razón de ser. La didáctica como acción integradora e incluyente es moldeada para construir múltiples posibilidades en el aula, estructurando con un trabajo armónico da lugar a una coreografía, una sinfonía que en términos metodológicos se puede considerar como una didáctica de lo artístico. Es muy válido que el docente universitario pueda acoger esta forma de didáctica.

Para llegar a buenas prácticas de enseñanza apoyados en el diseño didáctico reconocemos la opción de diseñar “Coreografías Didácticas”. Según Sabucedo (2009), se parte de la observación y análisis de los procesos de aula registrando lo que acontece en ellas de forma inmediata e impredecible; por ello se invita a crear y revisar una guía de observación y análisis de los procesos de aula, donde, respetando el marco conceptual, simplifica las dimensiones de la misma, que en esencia, son aquellos diseños procedimentales en el aula y para el aula en la que se entrelazan dos clases de coreografías: una coreografía interna que se da como expresión personal del artista que la diseña; da razón de las operaciones mentales, donde la emoción en el producto final se hace manifiesta. Por otro lado, hay una coreografía externa que trata de los elementos que conforman el contexto, así entonces, nos referimos al uso de la música, la luz etc. Juntas manifestaciones didácticas diseñadas para construir aspectos determinantes de la enseñanza - los procesos autónomos, el desarrollo de competencias y la continuidad del proceso didáctico- reconocen las limitaciones y capacidades de los que aprenden y del que enseña.

La didáctica es una sinfonía de opciones para poder comunicar un conocimiento, para poder enseñar, para poder transmitir, para poder impactar. Preguntándonos, el por qué, el para qué y el cómo qué de su elaboración, entramos a reconocer los procedimientos didácticos en ambientes universitarios.

Los procesos metodológicos de la coreografía, vistos desde la didáctica, como lo plantea Sabucedo (2009), influyen directamente en la efectividad del proceso de aprendizaje, y se lleva a cabo mediante experiencias artísticas que incluyen el goce y disfrute de lo que se hace, de tal forma que el estudiante aprende significativamente y de manera progresiva adelantando el proceso didáctico, que lo conduce a una excelente representación de lo aprendido.

Contextualizando la situación dentro de los múltiples aprendizajes, la didáctica se constituye en un motor vibrante de funcionamiento de cualquier vivencia para y en el aprendizaje. Es evidente que si se aprende con claridad la forma en que, por ejemplo, se desarrolla una danza, entonces se aprenderá de forma lúdica cada uno de los pasos, posiciones y formas corporales en la que se constituye la figura coreográfica y se leerá corporalmente su mensaje para interiorizarlo y a la postre expresarlo emocional, estética y artísticamente en una sinfonía de acciones que comunican de manera armónica y bella lo que se aprendió.

Se entiende que todo este proceso necesita el tiempo que corresponde a un acompañamiento oportuno, dedicado y amoroso.

El maestro estudia y planifica lo que se quiere enseñar; comprende y prepara para el actuar e interactuar en su escenario. Si ésta práctica no tiene los componentes enunciados terminará siendo algo monótono para el estudiante y en escenario, su respuesta será la de no sentirse capaz de desarrollar lo que se le propone.

Aún cuando es importante contar con la motivación que genera una coreografía, también se debe pensar en la fatiga que causa cuando no se enseña con pasión y goce total para que se vibre en el actuar de lo aprendido y genere total disfrute.

Se expresa en este ejercicio con total seguridad, el sentir de lo que generalmente se realiza en el aula, ya que elementos didácticos, como la música, el movimiento y el arte fueron creados como una necesidad didáctica que siempre pensara en conducir a los que aprenden por un camino de emociones y múltiples posibilidades de comunicación.

EVOLUCIÓN DIDÁCTICA DE LOS ROLES DE LOS AGENTES ESCOLARES EN LA UNIVERSIDAD

ROLES		RELACIÓN	
De quien enseña	De quien aprende	Enseñanza	Aprendizaje
Decir	Escuchar	Profesor	Alumno
↓	↓		
Explicar	Entender	Maestro	Estudiante
↓	↓		
Demostrar	Aprender	Docente	Discente
↓	↓		
Construir	Aprender significativamente	Educador	Educando
↓	↓		
Transformar	Emprender	Mediador	Líder Transformacional

Fuente: Tomado de lanfrancesco 2007 evolución del rol docente.

En el recorrido histórico de la didáctica podemos resaltar que en 1900 a 1920, nuestro profesor solamente se limitaba a decir y nuestro estudiante llamado alumno se limitaba a escuchar. La didáctica estaba definida por el maestro que todo lo sabía y lo comprendía y el estudiante solamente está limitado a escuchar; obviamente la didáctica en ese momento era la estricta permanencia del estudiante y el completo silencio que el estudiante debía tener para poder entender lo que le decían.

20 años más, 1940, el profesor pasó a ser un maestro, y como maestro ya tenía la facilidad de decir pero también de explicar, y aquí justamente cuando comenzó a explicar empezó a pensar las herramientas didácticas que tenía que utilizar para explicar lo que estaba diciendo. Nuestro alumno ya no solamente escuchaba sino que entendía lo que escuchaba y lo que veía; lo que podía percibir a través de las herramientas y de los recursos didácticos que el maestro había diseñado.

20 años más adelante, 1960, nuestro profesor que ya es maestro pasa a ser docente. Como tal ya decía, explicaba pero también demostraba. Esto aumentó el requerimiento didáctico, el discurso didáctico y

las ayudas didácticas, entonces nuestro alumno pasó a ser discente, por que, no solamente escuchaba y entendía sino que aprendía lo que entendía.

En el transcurrir del tiempo la universidad siguió surgiendo y adelantando procesos cada vez mas complejos. Es así como en los años 80 nuestro profesor, pasó a ser educador, porque ya no solamente decía, explicaba y demostraba sino que también construía, no solamente en el ambiente del aula sino que tenía que pensar en otros ambientes que lo trasladaran a construir con mayor eficiencia, con mayor efectividad y con mayor eficacia. Nuestro estudiante, pasó entonces a ser educando porque aprendía significativamente, es decir, lo que aprendía le servía no solamente para hacer, sino que le servía para la vida, para estar con otros, para construir, para ser hombre o ser mujer de bien y para sentirse parte de una sociedad productiva.

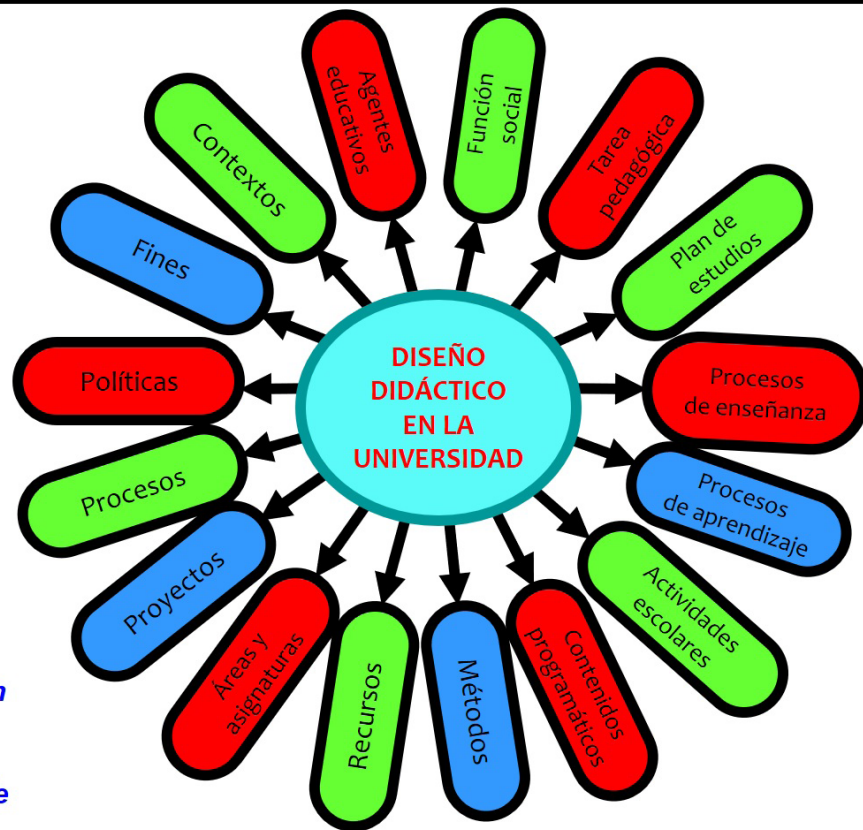
Entrando a mirar el presente nos preguntamos qué clase de docente queremos en las universidades y con claridad vemos que se debe ante todo ser mediador, para lo cual se tiene que transformar lo que se construye, lo que se demuestra y lo que se explica. Para que el docente transforme los entornos de aprendizaje tiene que ser un artista y manejar cualquier cantidad de herramientas, discursos y presentaciones de lo que quiere enseñar y transmitir. Esto invita a definir el ambiente educativo no solamente en términos del aula de clase, sino que se invita a transformarlo por un escenario lleno de colorido y llamamiento a los sentidos. Y si como docentes entendemos nuestro nuevo rol como mediadores nuestro estudiante se tiene que entender como líder transformacional, porque será capaz de emprender.

Para que nuestro líder transformador en potencia, sea capaz de emprender se tiene que tener respuestas pertinentes, en el tiempo y en la acción, a los siguientes interrogantes: ¿Qué tenemos que hacer desde la Didáctica?, ¿Cómo tenemos que asumir la Didáctica?, ¿Cómo tenemos que vivir la Didáctica?

Al preguntarse qué es la universidad para entrar a definir las acciones didácticas pertinentes se dice que ésta es el espacio que genera cambio y gran expectativa a los individuos que a ella asisten. Se busca que ese profesional que se desarrolla posibilite cambios en los diferentes entornos donde se proyectará. La universidad es un espacio que no sólo transmite sino que construye conocimiento, emociones, experiencias y sensaciones, todas ellas fundamentadas desde un saber. La universidad aplica con rigor esos conocimientos, esos valores que la persona ha adquirido, esos dones que la persona tiene que potencializar en cualidades y competencias. Así las cosas, la universidad es un espacio donde la crítica tiene que evidenciarse continuamente, frente a la investigación, a la relación epistemológica, a los nuevos paradigmas, al pasado, al presente y al futuro. Todo esto lo tiene claro la universidad y ahora es necesario invitarla a que no desconozca las dimensiones del desarrollo humano.

Es necesario, en consecuencia, abordar las cuestiones en torno a cómo pensar en la didáctica, de qué manera gestionarla, elaborarla, cualificarla y potencializarla en los ambientes universitarios. Se debe tener en cuenta que la didáctica ha de ser desarrollada por personas que tengan una cualificación que vaya más allá del diploma y abarque aquel otorgado por la experiencia.

Es importante entonces, que los profesionales en educación llenos de los recursos que la práctica continua les ha dado se encuentren en ambientes académicos no solamente desde lo cotidiano sino también desde la magia que produce el día a día, cuando se ha logrado diseñar procesos innovadores que generen el aprender y el desaprender. Se busca conformar equipos docentes que gestionen la intensión de encontrar cosas nuevas. La búsqueda de la innovación es la que determina que el docente sea un generador de expectativas, teniendo presente que esto se puede lograr desde el saludo o desde el silencio mismo, pero para ello ha de ser programarlo y organizarlo desde una perspectiva de lo didáctico.



“Diseñar LA DIDÁCTICA implica interactuar con los diferentes elementos fundamentales de la acción pedagógica” M.V.G

Desde la didáctica se tiene que pensar en la innovación, que va a ser aquello que sorprenda y que genere expectativas, interés y motivación en los estudiantes, quienes a su vez perciben el gusto con el cual el docente universitario está desempeñándose en su ambiente.

Por otra parte, y continuando con el desarrollo de la didáctica, teniendo como referencia las concepciones anteriormente definidas, ésta, es la que se encarga de las prácticas de enseñanza, entonces se hace necesario referir el concepto de práctica:

Del griego praktikós: se refiere al ejercicio de una actividad o facultad según las reglas particulares; y la aptitud de quien lo realiza, lo cual lo habilitará para realizarlo de nuevo.

Consiste en realizar un bien moralmente valioso, suponiendo Principios que habrán de entenderse según un contexto o situación particular (Carr, 1999).

Implica siempre actuar en medio de una cultura en la relación del hábito y la costumbre “tradición” y la acción reflexiva y actitud crítica.

Se caracteriza por la incertidumbre y vaguedad.

Son actividades cooperativas, coherentes, complejas y socialmente establecidas, a través de las cuales se generan bienes internos (Gaitán y Jaramillo, 2003).

Aporta un saber sobre como promover a través de la acción moralmente recta (Carr, 1999).

Es un ejercicio que implica la reiteración de acciones que se presentan de manera continua y permanente y que están sustentadas en conceptos culturales y normativos (Gimeno, 1999).

Es una articulación entre la praxis (ejercicio, costumbre) actividad continua que se hace de acuerdo con reglas que configuran hábitos (modos de hacer); y un marco táctico entendido como el arte de saber decidir y hacer lo apropiado (Restrepo y Campo, 2002).

Se observa entonces la necesidad de no mirar la práctica como una acción netamente instrumental o una técnica para elaborar productos, como se está observando en la didáctica, sino como construcción de bienes en el marco de una tradición que varía según la situación y el contexto, y que requiere determinados principios e intenciones en búsqueda de reconstrucción permanente de la cultura.

Ahora bien, ¿Cuáles son las necesidades que se tienen que cubrir en el ambiente universitario para poder potencializar la acción didáctica?, ¿Cuáles son las investigaciones a las que se tiene que dar lugar para que el estudiante se adentre en el proceso de reconocimiento de su identidad como ser humano, haciéndose consciente de lo cambiante y como un ser que está obligado a transformar una sociedad?

Y entonces ¿Cómo se hace la investigación en didáctica para potencializar esos recursos?, ¿Qué experimentaciones, qué condiciones y qué clase de evaluaciones se deben hacer hacia el estudiante y hacia el docente en los procesos de enseñabilidad y educabilidad? ¿Por qué cuando se habla de la didáctica, se tiene que pensar en la didáctica del enseñar, en la didáctica del educar, en la didáctica del evaluar, en la didáctica en la que el docente se ve a si mismo como ser capaz de conducir procesos con un grupo de personas con muchas expectativas y con muchas posibilidades de caer en otras cosas que no es la universidad?, ¿ Cuáles son las perspectivas que se tienen, qué decisiones se deben tomar y qué clase de participación debe el docente acoger en su propuesta didáctica?, ahora bien, en virtud a que los estudiantes son una fuente de participación se debe procurar que ellos comprendan y entiendan que el docente quiere ser y quiere proyectar no sólo su experticia, sino también su gusto por lo que es y por lo que hace.

El docente tiene que reconocer cuál es su papel en el proceso de enseñanza y aprendizaje como ser humano y sobretodo como planeador y gestor de unas coreografías didácticas. Este es un concepto alemán que es grato presentar en el estudio de la didáctica ya que al hablar de coreografía usualmente se piensa en términos del proceso organizado que da razón de algo. No obstante, el docente necesita tener una sensibilidad artística para poder decorar el conocimiento de una manera tal que lleve a su audiencia a reírse a gozarse lo que está aprendiendo y entendiendo para que pueda así asimilar con agrado y se de realmente un aprendizaje que le resulte significativo. Es por lo anterior que cuando se habla de las coreografías didácticas se tienen dos opciones:



Una coreografía de vida interna, que tiene que ver con la parte personal, así que, de la misma manera como el artista es capaz de pensar en las operaciones mentales, en la emoción para que el producto final sea la lágrima o la risa, el docente debe tener la habilidad de pensar exactamente en el mismo producto “la lágrima o la risa”, pero haciendo la interpretación un poco más precisa: interpretando la risa como el gusto por aprender y la lágrima como la tristeza de no haber adquirido el conocimiento.

La coreografía externa corresponde a los elementos que están fuera del aula pero que se pueden y deben incorporar al proceso de aprendizaje como ese recurso que dinamiza (la música, la luz, etc.). Al preguntarse cómo impresionar al estudiante se debe alcanzar realmente su interior, dinamizando sus sentires y provocando sus expresiones más profundas y sinceras.

Cuando se habla del conocimiento didáctico, se cuestiona el por qué y el para qué de lo que se hace y lo que se enseña. Estas respuestas deben centrarse en dos puntos importantes:

El ¿Por qué?: Porque es responsabilidad del docente dar razón de un perfil profesional, unos objetivos y unos procesos de formación.

¿Para qué?: Para que a través de ese proceso el docente tenga la posibilidad de distinguir los ruidos que se generan durante el aprendizaje y se entre a generar un ambiente pertinente que de razón de la responsabilidad social de la institución.

El docente tiene tres grandes retos al hablar de didáctica: uno es el aprendizaje autónomo, que hace que el individuo quiera aprender, entender y comprender. Otro es el aprendizaje guiado donde el docente es capaz de darse a entender proyectándose como ser humano que es capaz de dejar huella y el tercer reto es desarrollar las competencias de los estudiantes y esto exige que el docente se cuestione sobre lo que hace y cómo lo hace dependiendo del perfil buscado en el programa en el cual se desempeña.

Por otro lado, para ir develando lo que es y de lo que se encarga la didáctica, es pertinente citar los autores más reconocidos que han realizado una aproximación a su concepto:

Es una teoría de la enseñanza, heredera y deudora de muchas otras disciplinas, su destino, empero, al ocuparse de la acción pedagógica, es constituirse, recíprocamente en oferentes y dadora de teoría en el campo social y del conocimiento” (Camilloni, 2004).

Teoría acerca de las prácticas de la enseñanza significadas en los contextos socio-histórico en que se inscriben” (Litwin, 2004).

Es una disciplina; teórica, histórica política. Es teórica en cuanto responde a concepciones amplias de la educación de sociedad y del sujeto, etc. Es histórica en cuanto sus propuestas son resultado de momentos históricos específicos. Es política porque su propuesta se engarza a un proyecto social (Barriga, 1998).

Ciencia imprescindible para orientar la praxis del enseñante, y, que además, cualifica su actuación... tienen un campo de estudio específico: la enseñanza, además con métodos de investigación muy particulares y con técnicas, procedimientos, estrategias y recursos de aplicación en el aula de clase y fuera de ella, acordes con la naturaleza del conocimiento a enseñar, con las particularidades socio-cognitivas del alumno y con las intenciones socio-políticas de cada plan de estudio (Díaz, 1998).

La didáctica vista no como la práctica misma del enseñar, sino como el sector más o menos bien limitado del saber pedagógico que se ocupa explícitamente de la enseñanza (Vasco, 1999).

Todo esto nos lleva a tomar consciencia de la clasificación de la didáctica desde tres ópticas:

Una didáctica general que permite entender esas normas y esos procesos con los cuales se enseña.

Una didáctica especial en donde tenemos y entendemos situaciones variadas como edad, sexo y espacios en donde se desarrolla la propuesta.

Una didáctica específica en donde simplemente se profundizan los campos de acción.

Teniendo claro la didáctica general, la didáctica especial y la didáctica específica es pertinente revisar una clasificación según su objetivo:

FORMAS DE LA DIDÁCTICA PARA LA UNIVERSIDAD

- *Didáctica emocional*
- *Didáctica de la representación*
- *Didáctica de la retroalimentación*
- *Didáctica de la atención*
- *Didáctica de la interacción*
- *Didáctica de la exploración*
- *Didáctica de la sorpresa*
- *Didáctica de la admiración*
- *Didáctica de la mediación*
- *Didáctica de la interpretación*
- *Didáctica dinámica*
- *Didáctica de la comprensión*
- *Didáctica de la alegría*
- *Didáctica de la competición*
- *Didáctica de la reflexión*
- *Didáctica del amor*

Didáctica virtual: Nos permite entender que hay una manera de acceder al trabajo con ambientes virtuales para poder enseñar, comunicar y trascender en algo. Se busca desarrollar competencias a nivel general, a nivel diferencial y sobre todo a nivel específico donde se desarrollen habilidades múltiples de todo lo que tiene que ver con la virtualidad. Desde esta perspectiva, si el docente no sabe operar con múltiples opciones desde la virtualidad, se pierde una posibilidad de tener instrucciones claras y precisas (qué hacer, cómo hacerlo, dónde hacerlo, para qué hacerlo) y entender que hay unos procesos que están directamente estructurados y organizados de acuerdo a esa virtualidad que se está configurando cada vez más fuerte en el ambiente educativo.

Didáctica Lúdica: En ella buscamos que la persona se divierta, halle innovación, creatividad y asuma los roles que tiene y sobre todo explore nuevas opciones, para relacionarse con otros, alternativas para aprender y entender y posibilidades para comprender qué se va a hacer. El ambiente es un juego como tal que involucra los contextos de enseñanza, aquí se puede generar cualquier ambiente, pero necesariamente se tiene que proponer objetivos y buscar ante todo la innovación que genere un aprendizaje significativo que llegue a las personas de manera total.

Didáctica Tradicional: En esta hay unos contenidos específicos, una verticalidad tremenda y una influencia histórico-social, aquí se enseña lo que el docente sabe; Ahora bien, es importante en algunos momentos administrarla y enseñar con este estilo, en virtud de la temática, de los objetivos, de la población y de las necesidades que se tengan; si el docente está en un anfiteatro con un grupo de estudiantes de medicina se tiene que manejar la estructura tradicional, unos contenidos muy específicos y con cierto nivel de orden, con cierto nivel de rigor, decirles qué tienen que hacer y cómo tienen que hacerlo para que no cometan errores. Por consiguiente, no se está descartando su uso pero se invita a comprender su pertinencia e impacto entendiendo, sin embargo, que no la podemos dejar como única alternativa en el aula.

Didáctica Interestructural: Con esta se aprende y se desaprende, se entiende que hay nuevas opciones que hay nuevos paradigmas.

Didáctica Activa: El maestro tiene que ser un mediador, donde se proyecte un aprendizaje adaptándose a la innovación y al uso de recursos cotidianos, debe ser un gestor que promueva en la institución la adquisición de recursos que fortalezca sus propuestas de enseñabilidad para que de manera general, diferencial y específica se potencialicen los procesos de aprendizaje.

Didáctica autoestructural: Se evidencia por parte del docente autonomía y motivación. En los estudiantes se observa que si la persona es capaz de tener autonomía en sus procesos de aprendizaje con toda seguridad va a tener una continua motivación que lo va a llevar a entender lo que quiere ser, lo que quiere hacer y dónde lo quiere hacer. Cada uno de ellos deben entender las especificidades de las diferentes situaciones donde se van a desarrollar los procesos de transformación.

Didáctica heteroestructural: Se centra en la generación de conocimiento a partir de acciones pedagógicas de reflexión, análisis, síntesis y demás. Hay mucho conocimiento que se imparte en las asignaturas que se cursan en la universidad y desafortunadamente son muy pocos los tiempos dedicados a su profundización. ¿Cómo lograr que nuestros estudiantes accedan a unas temáticas en las cuales ellos sean lo suficientemente interactuantes con el conocimiento?; ¿Cómo organizar el aprendizaje para que nuestros muchachos opten por querer aprender de manera autónoma?; y ¿Cómo generar en ese proceso autónomo nuestro aporte a lo que están haciendo y siendo?

Frente a la revisión de las clases de didáctica presentadas en las líneas anteriores es pertinente centrarse ahora en la forma de administrar la didáctica en torno a los comportamientos humanos y su relación con el aprendizaje. Así las cosas, en primera instancia se habla de la didáctica emocional: El docente, maestro y mediador tiene la obligación de involucrarse emocionalmente con el estudiante como persona y por lo menos en su ambiente de clase propiciar un saludo, generar un acercamiento que dé razón de los intereses, motivaciones y expectativas del alumno frente a sus sentimientos y forma de actuar, es poder distinguir quien es verdaderamente el estudiante con el que se va a convivir en un ambiente de clase.

Se tiene la responsabilidad de hacer manejo didáctico desde la representación, de tal manera que un momento se es el médico, en otro el enfermero, y mas adelante el celador del hospital, pero siempre entendiendo que a través del rol que se le otorga al estudiante le comunico, le enseño y le transmito una experiencia. Se debe entender que esa apropiación didáctica puede hacer una retroalimentación de todo lo que se hace en y fuera de la escuela.

En tercera instancia, se presenta la didáctica de la interacción, en la cual se recrean ambientes en los que los actores del ejercicio educativo se relacionan activamente; todo generado por ese cambio que se le puede dar al aula de clase, en términos de disposición física y proyección imaginaria de escenarios y situaciones que alimentan el potencial de aprendizaje.

Como otra opción, se presenta la didáctica exploratoria donde se motiva a los estudiantes a búsquedas e indagaciones, que lo lleven a conocer y ampliar sus nociones en el marco de un ejercicio investigativo. Aquí buscamos las opciones que generen en los estudiantes la posibilidad de sorprenderse.

La didáctica de la admiración por otro lado, puede partir de un solo ruido, un solo grito, una sola señal puede generar esa información que se quiere imprimir.

Otra forma de dialogo académico se da a través de la didáctica de la mediación. Ésta se hace visible en los procesos colectivos de interpretación y alteridad en los que impera una dinámica del saber interactuar siendo y permitiendo la proposición.

Continuando con este ejercicio se habla de la didáctica de la comprensión, donde el estudiante logra satisfacer sus inquietudes frente a un concepto, a una noción, a una teoría o un principio.

No se puede desconocer además una didáctica de la alegría, donde toda vivencia académica conduce a generar un estado alto de satisfacción por el concepto aprendido, por el problema resuelto.

No menos importante es la didáctica de la reflexión pues esta debe conducir al estudiante a proyectar sus manera de pensar y sentir sobre un tema específico, logrando proyectar su dialogo interno para expresar su aprendizaje.

Durante este recorrido, poco a poco, se ha venido enfatizando el objeto de la didáctica, que son las prácticas de enseñanza, encontrando que a partir de la etimología de la palabra enseñar, es hacer marcas, poner lo aceptado previamente para que otros lo acepten y lo reconozcan. Citando a Díaz (1999): “la enseñanza es el proceso intencional mediante el cual la sociedad moderna convierte a sus individuos en herederos de su saber” en otras palabras, es la construcción de una nueva sociedad que nace en la escuela y se proyecta a toda una comunidad. Además las prácticas de enseñanza, inmersas en las prácticas sociales son las formas más específicas de las prácticas educativas que pueden definirse así:

Las prácticas de enseñanza son la relación que vincula los docentes, los alumnos, el contexto, girando en torno al conocimiento y produciendo la construcción y reconstrucción de los contenidos culturales. (Surani, 2003).

Son prácticas complejas que se desarrollan en el tiempo, son irreversibles, involucran procesos interactivos y múltiples, son plurales porque tienen relación con diferentes contextos, personas e historias como lo afirma (Román y Ullua, 2003).

Y con todo lo presentado no podríamos dejar de mencionar la didáctica del amor, que no es más que ese compromiso del docente con lo que se ha sido, es y quiere llegar a ser; es cuando el docente definitivamente proyecta su gusto por lo que vive a través de su rol siendo esto el factor integrador del ser, del saber y del saber hacer.

Bibliografía

- Cid Sabucedo, A. (2009). “Coreografías didácticas en la Universidad: Experiencias e innovaciones”. Editorial: Andavira
- De Camilloni, A. et al. (1998). “Corrientes didácticas Contemporáneas”. Argentina: Paidós.
- Díaz, D. “La didáctica Universitaria” Referencia imprescindible para una enseñanza de calidad”: IX congreso de formación del profesorado. (AUFOP. 1999. Caracas. Venezuela. Revista electrónica Interuniversitaria de formación del profesorado. <http://www.uva.es/aufop/publica/revelfop/99-Educación>. La agenda del siglo XXI. Colombia, PNUD y Tercer Mundo Editores, 366 páginas.
- Educación. La agenda del siglo XXI. Colombia, PNUD y Tercer Mundo Editores, 366 páginas.
- FENSTERMACHER, G Y SOLTIS, J (1999). “Enfoques de la enseñanza”. Educación. Agenda Educativa. Amorrortu editores. Argentina.
- Gaitan, C. y Jaramillo, J. (2007). “Formación docente en la educación superior”.
- Gómez, H. (1998). Capítulo 1. ¿Por qué y para qué educar? p. 1-47. EN:
- Gómez, H. (1998). Capítulo 7. Educación para el trabajo, p. 269-314. EN:
- Línea de Investigación en Prácticas educativas y procesos de formación. “Estado del Arte sobre prácticas educativas y procesos de formación. Facultad de Educación. Pontificia Universidad Javeriana.
- Litwin, E. (1997). “Las Configuraciones Didácticas. Una nueva agenda para la Enseñanza Superior”. Argentina: Paidós Educar.
- Lucio, R. (1989) “Educación, pedagogía, enseñanza y didáctica: diferencias y relaciones”. En Revista de la Universidad De La Salle. Año XI. No. 17. Bogotá.
- Mallart, J. (2001). “Didáctica, concepto, objeto y finalidades” en Didáctica General para sicopedagogos. Madrid: UNED MANEVEAU, G.
- Modelo educativo para la formación pedagógico-didáctica. Javegraph. Universidad Javeriana.
- Sacristán, G. y Pérez, Á.(1993). “Comprender y transformar la enseñanza”. Madrid, España: Morata.



Reflexionando la Educación

**Memorias de los Encuentros Nacionales e
Internacionales en Pedagogía Investigación y Cultura**



Estilos de aprendizaje y su relación con el rendimiento académico en estudiantes de primeros semestre de Medicina

Learning styles and their relationship with academic performance in first-year students of Medicine

Marcela López Chavarrío

Docente Ciencias Básicas, Facultad de Medicina
Fundación Universitaria de Ciencias de la Salud
mlopez@fucsalud.edu.co
Bogotá, Colombia

Resumen

Los estudiantes que inician sus estudios superiores, ingresan con estilos de aprendizaje que podrían favorecer o no su desempeño a nivel académico. Se presenta un trabajo de investigación en el que se identificó la influencia del estilo de aprendizaje, según Kolb, con el rendimiento académico en estudiantes de primer año de Medicina. Dentro del marco de una investigación cualitativa se aplicó a 20 estudiantes entre primero y segundo semestre que cursaban el área de Biomédica, el cuestionario de estilos de aprendizaje (CHAEA) y una entrevista semiestructurada.

Los resultados de estos dos instrumentos permitieron evidenciar que en los estudiantes con bajo rendimiento académico en ésta área predominó los estilos de aprendizaje activo, pragmático y el teórico pero una ausencia del estilo reflexivo. En los estudiantes de rendimiento académico medio y superior se evidenció la preferencia por los estilos de aprendizaje teórico, pragmático, además presencia del reflexivo y en menor proporción el estilo activo, permitiendo a estos últimos tener una mayor tendencia a interpretar datos y preguntar por el qué y el porqué de las cosas. Con lo cual el hecho de desenvolverse entre los cuatro estilos hace de los estudiantes de mejor rendimiento académico individuos integrales con capacidad para desenvolverse a diferentes maneras de aprender y adaptarse con facilidad a variadas metodologías de enseñanza, situación que les permitirá desempeñarse en el campo de la medicina, alcanzar las excelencias y enfrentar los retos que les demanda esta carrera.

Palabras claves: estilos de aprendizaje, rendimiento académico, estudiantes de medicina, CHAEA.

Abstract

Students who start their higher education enter with learning styles that may or may not favor their performance at the academic level. A research paper is presented in which the influence of the learning style was identified, according to Kolb, with the academic performance of first-year medical students. Within the framework of qualitative research, 20 students from the first and second semester studying the Bio-medical area, the learning styles questionnaire (CHAEA) and a semi-structured interview were applied.

The results of these two instruments made it possible to show that the students with low academic performance in this area predominated the styles of active, pragmatic and theoretical learning but an absence of reflexive style. In the students of average and superior academic performance, the preference for theoretical, pragmatic learning styles was evident, as well as the presence of the reflective and to a lesser extent the active style, allowing the latter to have a greater tendency to interpret data and ask why. and the why of things. Thus, the fact of working among the four styles makes the students of better academic performance complete individuals with the ability to develop different ways of learning and adapt easily to various teaching methodologies, a situation that will allow them to perform in the field of medicine, achieve excellence and face the challenges that this career demands.

Key words: learning styles, academic performance, medical students, CHAEA.



Reflexionando la Educación

**Memorias de los Encuentros Nacionales e
Internacionales en Pedagogía Investigación y Cultura**



La violencia escolar y sus formas de intervención

School violence and its forms of intervention

Diego Alexander Rodríguez Ortiz

Docente de la Facultad de Humanidades
San Juan de Pasto, Nariño, Colombia

Resumen

La presente ponencia de reflexión surge de la discusión de los resultados de una investigación, cuyo propósito fue analizar la incidencia de los mecanismos instituciones de intervención frente a la Violencia Escolar en la escuela Normal Superior y el colegio Filipense “Nuestra Señora de la Esperanza”, donde se concluye que, en primer lugar, la violencia escolar es un fenómeno que se hace presente enfáticamente a través de la agresión verbal y el bullying, protagonizados por agresores, víctimas y espectadores, envueltos en problemáticas familiares, académicas, disciplinarias, sociales, ambientales (incluyendo los medios de comunicación), cuyas consecuencias más evidentes están relacionadas con la vulnerabilidad psicológica, el fracaso y la deserción escolar y la interrupción en el aula, y donde los mecanismos de intervención más utilizados están relacionados con el debido proceso disciplinario del manual de convivencia, sin dar espacio al alternativas que favorezcan el diálogo y la concertación, el cual el método PEACE, de Lou Marinoff, puede ser una forma alternativa para llevarse a cabo.

Palabras Claves: Violencia escolar, mecanismos de intervención y método PEACE.

Abstract

The present reflection paper arises from the discussion of the results of a research, whose purpose was to analyze the incidence of the mechanisms institutions of intervention against School Violence in the Normal Superior school and the Filipense school “Our Lady of Hope”, where it is concluded that, in the first place, school violence is a phenomenon that is present emphatically through verbal aggression and bullying, carried out by aggressors, victims and spectators, involved in family, academic, disciplinary, social and environmental issues (including the media), whose most obvious consequences are related to psychological vulnerability, failure and school dropout and disruption in the classroom, and where the most used intervention mechanisms are related to the due disciplinary process of the manual coexistence, without giving space to the alternatives that favored dialogue and concertation, which the method PEACE, Lou Marinoff, can be an alternative way to carry out.

Key Words: School violence, intervention mechanisms and PEACE method.



Reflexionando la Educación

**Memorias de los Encuentros Nacionales e
Internacionales en Pedagogía Investigación y Cultura**



Reflexión sobre la relación entre el docente principal y el docente tutor de la Universidad Técnica Particular de Loja de modalidad abierta y a distancia

Reflection on the relationship between the main teacher and the tutor of the Universidad Técnica Particular de Loja of open and distance modality

Angelina Gajardo Valdés

Centro Educativo: Universidad Técnica Particular de Loja (Ecuador)
agajardo@utpl.edu.ec
Quito- Ecuador

Resumen

El contexto universitario que vive actualmente el Ecuador ha generado cambios en todos los elementos que intervienen en la dinámica universitaria, en este caso la Universidad Técnica Particular de Loja en su Modalidad Abierta y a Distancia ha sufrido cambios en las características de los alumnos, en el incremento de recursos de organización y de estructura, actualizaciones curriculares, competitividad académica e investigación.

Estos elementos han creado cambios en la forma de generar procesos de enseñanza aprendizaje consolidando equipos académicos para los componentes o asignaturas que debe cursar el estudiante. En forma presencial las estrategias y formas de coordinación entre el docente principal y los docentes auxiliares no presentan mayores retos.

En Modalidad a Distancia en la que docentes: principales, auxiliares o tutores como sus estudiantes se encuentran separados geográficamente lleva a generar nuevas formas de comunicación y necesidades de formación y de acompañamiento en el proceso de enseñanza aprendizaje, entre estos tres actores.

El objetivo final del docente principal y tutores es el facilitar el logro de capacidades, así como el mantener una integración activa del estudiante, esta meta se presenta cuando cada docente inicia un nuevo período académico y en pro de la libertad de cátedra se establecen referentes mínimos del componente académico o en el caso contrario se limita la acción del docente tutor y cada acción debe ser controlada y aprobada por el docente principal considerando que la libertad de cátedra solo corresponde al que posee la función de docente principal.

A través de la vivencia de estas situaciones se puede reflexionar sobre la necesidad de ver una dimensión curricular y tutorial y una dimensión organizativa que debe ser formada en conjunto estableciendo un plan de acción tutorial y respetando los estilos de enseñanza.

Palabras clave: educación superior, educación a distancia, docente tutor.

Abstract

The university context that currently lives in Ecuador has generated changes in all the elements that intervene in the university dynamics, in this case the Private Technical University of Loja in its Open and Distance Modality has undergone changes in the characteristics of the students, in the increase of organizational resources and structure, curricular updates, academic competitiveness and research.

These elements have created changes in the way of generating teaching-learning processes consolidating academic teams for the components or subjects that the student must take. In face-to-face the strategies and forms of coordination between the main teacher and the auxiliary teachers do not present major challenges.

In Distance Modality in which teachers: principals, assistants or tutors as their students are separated geographically leads to generate new forms of communication and training and support needs in the teaching-learning process, among these three actors.

The final objective of the main teacher and tutors is to facilitate the achievement of skills, as well as maintaining an active integration of the student, this goal is presented when each teacher starts a new academic period and in favor of the freedom of chair minimum referents are established of the academic component or in the opposite case the action of the tutor is limited and each action must be controlled and approved by the main teacher considering that the academic freedom only corresponds to the person who has the function of the main teacher.

Through the experience of these situations you can reflect on the need to see a curricular dimension and tutorial and an organizational dimension that must be formed together establishing a plan of action tutorial and respecting teaching styles.

Key words: higher education, distance education, teacher tutor.

Convivencia y paz en la primera infancia

Grado Jardín 2 - Centro de Desarrollo Infantil

sede El Tejar – San Juan de Pasto

Coexistence and peace in early childhood Degree Garden 2 - Sede El Tejar Child Development Center - San Juan de Pasto

Rocío Caicedo Paz

Estudiante Universidad Mariana
San Juan de Pasto, Nariño, Colombia

Sonia Riascos

Estudiante Universidad Mariana
San Juan de Pasto, Nariño, Colombia

Resumen

No es ajeno a la sociedad colombiana que la violencia se ha desbordado en los últimos tiempos, una violencia agudizada por más de 50 años, y que la primera infancia está expuesta a un estado de indefensión, es por eso, un deber moral de todos los docentes infantiles, profesionales de la educación, la psicología, la pedagogía entre otras disciplinas, buscar con urgencia, alternativas y estrategias pedagógicas que ayuden a contener, combatir y prevenir dicho fenómeno.

El contexto del Centro de Desarrollo Infantil, sede El Tejar en la ciudad de San Juan de Pasto, no ha sido la excepción. Debido a la impotencia para abordar dicha problemática, se pretende dar a conocer los resultados parciales de esta investigación con Acciones Educativas Lúdicas Para Promover la Paz y la Convivencia, que se diseñan con base en aportes de grandes investigadores, entre otros, Enrique Chauv, con el resultado de la exitosa experiencia Aulitas En Paz en América Latina. A sí mismo de la autora Clara Ines Méndez Torres con la obra Comportamientos Pro sociales en la Primera Infancia.

El propósito de esta ponencia es dar a conocer que a través de acciones Educativas lúdicas si es posible promover la paz y la convivencia dentro y fuera del aula. Las acciones que se proponen se aplican a niños y niñas de grado Jardín 2 con edades entre 4 y 5 años pertenecientes a población vulnerable y se enfocan en el desarrollo de competencias que se clasifican en tres categorías: Competencias Ciudadanas, Competencias Cognitivas y Competencias Comunicativas, mediante la metodología de Talleres Lúdicos, Trabajo Cooperativo, Juego de Roles y Dilemas Morales.

Palabras clave: acciones, trabajo cooperativo, juego de roles, dilemas morales, convivencia.

Abstract

It is not alien to Colombian society, violence, the breakdown of recent times, violence, the sharpness of life, and early childhood. teachers of children, professionals of education, psychology, pedagogy among other disciplines, search with urgency, alternatives and pedagogical strategies that help contain, combat and prevent this phenomenon.

The context of the Child Development Center, El Tejar headquarters in the city of San Juan de Pasto, has not been the exception. The impotence to address this problem, is to know the results of this research with Educational Actions to Promote Peace and Coexistence, which are designed based on the contributions of great leaders, among others, Enrique Chauv, with the result of the successful experience Aulitas En Paz in Latin America. To himself of the author Clara Inés Méndez Torres with the work Social Behaviors in the Early Childhood.

The purpose of this presentation is to make known through recreational educational actions to promote peace and coexistence inside and outside the classroom. The proposed actions become children of grade 2 Garden with ages in 4 and 5 years are vulnerable and focus on the development of skills They are classified into the following categories: Citizen Competences, Cognitive Competences and Communicative Competences, Through the methodology of play workshops, cooperative work, role play and moral dilemmas.

Key words: actions, cooperative work, role play, moral dilemmas, coexistence.



Editorial
UNIMAR



Universidad Mariana
Calle 18 No. 34-104 San Juan de Pasto
<http://www.umariana.edu.co/EditorialUnimar/>