

REVISTA DE INVESTIGACIONES

Índice Bibliográfico Nacional PUBLINDEX - Indexada Categoría C

Volumen 15 - Edición 26 - Septiembre de 2015

ISSN 0121-067X



Universidad
Católica
de Manizales



REVISTA No. 26

ISSN: 0121-067X Volumen 15 · Edición 26 · Septiembre de 2015

Dirección general: Magíster Carlos Eduardo García López - *Vicerrector Académico* · **Dirección ejecutiva:** Ph.D. Gloria María Restrepo Franco - *Dirección de Investigaciones y Posgrados* · **Coordinación ejecutiva:** Ph.D. Presbítero Luis Guillermo Jaramillo Restrepo - *Decano (e) Facultad de Educación* · **Editor académico:** Ph.D. Jorge Alberto Forero Santos - *Publicaciones Científicas UCM* · **Co-editor:** Magíster Diego Armando Jaramillo Ocampo - *Facultad de Educación* · **Corrección de estilo:** Cárol Castaño Trujillo - *Profesional en Filosofía y Letras* · **Diseño, diagramación y fotografía:** Juan Andrés Mejía Londoño - *Técnico Profesional en Diseño Gráfico* · **Relaciones públicas:** Naydú Cañón Gómez - *Técnica Profesional en Asistencia Administrativa* · **Traducción:** Licenciada Andrea del Pilar García Torres - *Centro de Idiomas UCM* · **Comercialización:** Bibliotecóloga Grisel Ramos Pineda - *Biblioteca UCM* · **Impresión:** Pixelar · Creación & Diseño, Manizales.

Consejo de Rectoría: edición 26

Magistra Hermana Gloria del Carmen Torres Bustamante - Rectora · **Magistra Hermana Ana Beatriz Patiño García** - Vicerrectora de Bienestar y Pastoral Universitaria · **Magíster Carlos Eduardo García López** - Vicerrector Académico · **Ph.D. Hermana Herminia Yanira Carrillo Figueroa** - Directora de Docencia y Formación · **Especialista Hermana Gloria Estela Rolón Díaz** - Decana de la Facultad de Ciencias de la Salud · **Especialista Hermana Nubia Yaneth Palacio Manrique** - Docente y apoyo a la Pastoral Universitaria UCM · **Magistra Carolina Olaya Alzate** - Directora de Planeación · **Especialista Rubén Darío Cardona** - Director Financiero · **Magistra Catalina Triana Navas** - Secretaria General

Pares evaluadores: edición 26

Magistra Alejandra Agudelo - Universidad Católica de Manizales · **Magistra Carmen López** - Universidad de Caldas · **Magíster Edilberto Hernández** - Universidad Católica de Manizales · **Licenciado Haney Aguirre** - Corporación Universitaria Alexander von Humboldt · **Ph.D. Johana Barreneche** - Universidad de Medellín · **Ph.D. José Enver Ayala** - Universidad del Quindío · **Magíster Julian Betancurt** - Universidad de Caldas · **Magistra Lina Rosa Parra** - Universidad Católica de Manizales · **Ph.D. Luis Guillermo Jaramillo** - Universidad del Cauca · **Magíster Mauricio Orozco** - Universidad Católica de Manizales · **Magíster Jhon Fredy Orrego** - Cinde- Universidad de Manizales · **Ph.D. Luis Guillermo Restrepo** - Universidad Católica de Manizales · **Magistra Sulay Echeverri** - Universidad Católica de Manizales · **Magíster William Arcila** - Universidad de Caldas · **Magistra Leidy Tatiana Marín** - Universidad de Caldas · **Ph.D. Federico Ayala** - Universidad de Caldas · **Magistra Natalia Guacaneme** - Corporación Universitaria Minuto de Dios - seccional Bello, Antioquia · **Magistra Diana Melisa Paredes** - Universidad Pedagógica Nacional · **Magistra Sandra Henao** - Institución Educativa Santa Teresita, La Tebaida · **Magíster Andrés Felipe Jiménez** - Universidad Católica de Manizales · **Ph.D. Luz Elena Gallo** - Universidad de Antioquia

Comité científico UCM: edición 26

Magíster Diego Armando Jaramillo Ocampo - Universidad Católica de Manizales · **Post-Ph.D. Napoleón Murcia Peña** - Universidad de Caldas · **Ph.D. Luis Guillermo Jaramillo Echeverri** - Universidad del Cauca · **Ph.D Ómar Iván Trejos Buriticá** - Universidad Tecnológica de Pereira

Comité científico internacional: edición 26

Ph.D. Emilio Roger Ciurana - Universidad de Valladolid, España · **Ph.D. José María Hernández Díaz** - Universidad de Salamanca, España · **Ph.D. José Antonio Ortega Carrillo** - Universidad de Granada, España · **Ph.D. Violeta Ilieva Pankova** - Universidad de Arte y Ciencias Sociales – ARCIS, Chile · **Ph.D. Carlos Calvo** - Universidad de la Serena, Chile

CONTENIDO

01

02

03

04

05

06

07

08

09

10

11

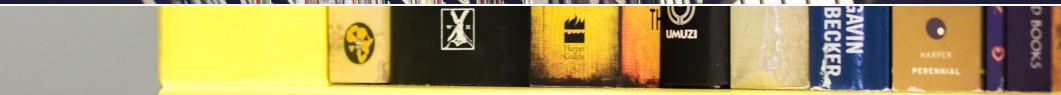
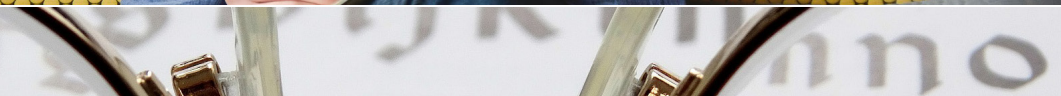
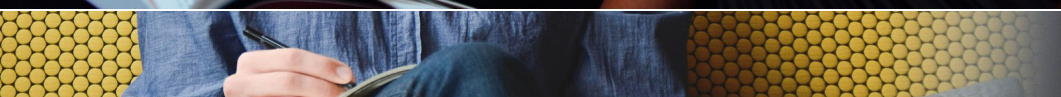
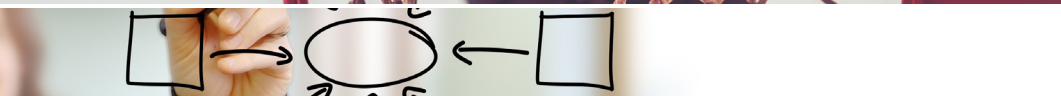
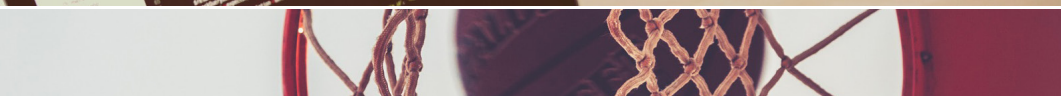
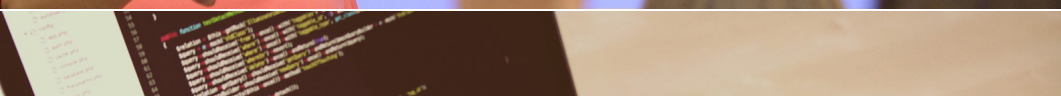
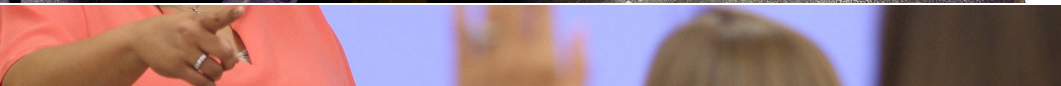
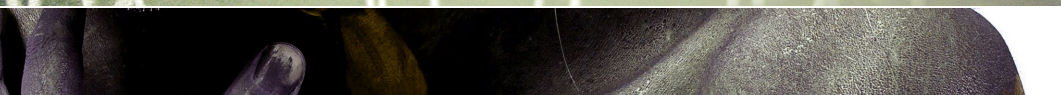
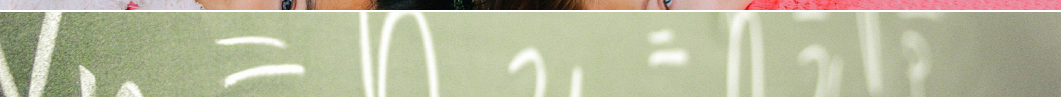
12

13

14

15

16



01 **FORMACIÓN DE PROFESORES: ENCUENTROS ENTRE COLOMBIA, BRASIL Y CHILE**

Carlos Federico Ayala Zuluaga
Roberto Tadeu Iaochite
Samuel de Souza Neto

Páginas No. 18-33

02 **FACTORES SOCIALES ASOCIADOS CON EL TRÁNSITO DE PRIMARIA A SECUNDARIA EN LAS ESTUDIANTES DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA SANTA TERESITA DE LA TEBAIDA**

Sandra Yanet Henao
Adriana del Pilar Martínez
Sara Patricia Sepúlveda Giraldo

Páginas No. 34-43

03 **LA ENSEÑANZA DE LAS MATEMÁTICAS EN UN CONTEXTO MULTICULTURAL HACIA UN CURRÍCULO INTERCULTURAL**

Yolanda López Herrera
Darwin Alexis Victoria Ochoa

Páginas No. 44-54

04 **EL CUERPO COMO POSIBILIDAD: CONSTRUCCIÓN DE ESPACIOS DE SENSIBILIZACIÓN**

Yheison Andrés Guerrero Zapata
Juana Inês Castro Acevedo

Páginas No. 56-69

05 **LA INTERACCIÓN DOCENTE-ESTUDIANTE EN EL AULA: UNA VISIÓN HUMANIZADA DE LA EDUCACIÓN**

Sebastián Galvis

Páginas No. 70-78

06 **DISEÑO DE PARCIALES DE PROGRAMACIÓN EN INGENIERÍA BASADOS EN UN MODELO DE PREFERENCIAS DE PENSAMIENTO**

Omar Iván Trejos Buriticá

Páginas No. 88-93

07 **ESCUELAS DE FORMACIÓN CIUDADANA A TRAVÉS DE LA PRÁCTICA DEPORTIVA**

Ángel Andrés López Trujillo
Diana Esperanza Carmona G.
Hernán Humberto Vargas López

Páginas No. 94-106

08 **ENTRE SERES Y PENSAMIENTOS: REFLEXIONES PEDAGÓGICAS SOBRE EL APRENDIZAJE COLABORATIVO**

Carolina Galvis
Dayana Gualguán
Martín Mosquera

Páginas No. 108-117

09 RELACIONES ENTRE ALTERIDAD Y DISPOSITIVOS MÓVILES EN LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DE ESTUDIANTES DE MEDIA VOCACIONAL DE LA IEST

Luis Fernando Gutiérrez Marín
Jorge Iván López Ríos
Lucena Valencia Gil

Páginas No. 118-133

10 LAS COMUNIDADES DE APRENDIZAJE EN LA ENSEÑANZA DE LAS HABILIDADES DE LECTURA CRÍTICA DE TEXTOS HIPERMEDIALES

Vanessa Villa Lombana

Páginas No. 134-143

11 DE PERSONAJES A PERSONAS: UNA APROXIMACIÓN ÉTICO-EPISTEMOLÓGICA A LA INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN

Luis Guillermo Jaramillo E.
Juan Carlos Aguirre García

Páginas No. 146-156

12 EDUCACIÓN Y FILOSOFÍA: PRETEXTOS PARA UNA REFLEXIÓN METATEÓRICA Y UNA APUESTA EVALUATIVA

Héctor Fernando Giraldo Bedoya

Páginas No. 158-167

13 ACCIONES Y REFLEXIONES EN TORNO A UNA DIDÁCTICA CON Y DESDE LA MOTRICIDAD EN LAS AULAS UNIVERSITARIAS

José Enver Ayala Zuluaga
Alejandra Franco Jiménez

Páginas No. 168-179

14 LIBERANDO EL CÓDIGO: DEL MONOPOLIO COGNITIVO A LA EDUCACIÓN EXPANDIDA

Alejandro Uribe Zapata

Páginas No. 180-190

15 LA DIVERSIDAD FUNCIONAL Y LAS ADAPTACIONES CURRICULARES

Wadis Yovany Posada Silva
Yelicza Marín Giraldo
Sandra Marcela Gómez Chica

Páginas No. 192-202

16 LA EVALUACIÓN FORMATIVA EN LOS ESCENARIOS DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Diana Clemencia Sánchez Giraldo
Gladys Escobar Hoyos

Páginas No. 204-213

BIENVENIDOS EDITORIAL

Presbítero Ph.D. Luis Guillermo Restrepo Jaramillo

Decano (e) de la Facultad de Educación de la UCM

La Revista de Investigaciones avanza en su proceso de consolidación como un medio de comunicación de resultados de investigación y reflexión sobre la educación. Esta es el cuarto número dedicado de manera específica a temas educativos.

La investigación en educación tiene muchos frentes posibles, sin embargo, en la UCM reviste particular interés la educación personalizante y liberadora, que se inscribe en una senda de profundización de la educación en perspectiva humana y humanizante. Aunque, esta revista acoge muchos tipos diversos de investigación en educación, como revelan los artículos que aquí encontrará el lector.

En el área teórica de la educación se leen desarrollos sobre la educación expandida y lo digital en la escuela, pasando por la reflexión sobre la ética epistemológica en la investigación en educación, llegando a aplicaciones de la teoría de la complementariedad, hasta aplicaciones de teorías de la evaluación en la educación superior.

En cuanto a las investigaciones, encontrarán investigaciones cualitativas, de corte etnográfico, educativo, con enfoque humanista, con proyección didáctica o curricular. Los artículos convocan a una reflexión desde distintas perspectivas para crecer y profundizar en muy diversos campos de la educación.

Podría preguntarse a los editores ¿por qué no se eligen temas específicos, casi monográficos, de diferentes áreas de la educación? Es posible que tal cosa se pase por la mente de muchos, sin embargo, es de resaltar que la pluralidad de estudios aquí acogidos abre muy bien al lector la realidad compleja, crítica y global del tema educativo.

La educación pasa por momentos difíciles en el ejercicio de lo cotidiano, diversas opiniones se presentan y poca claridad parece encontrar el educador. No obstante, la investigación y la reflexión muestran el vasto interés por un tema que supera la medida de lo económico (preocupación estatal o de la visión económica de la educación como empresa de servicios), la pregunta por ¿cómo satisfacer las pruebas internacionales o nacionales? Al contrario, parece ser que la pregunta sigue el camino del cómo enseñar mejor, cómo mejorar la comprensión desde la didáctica y la pedagogía, cómo evaluar para educar, cómo educar para hacer mejores personas y seres humanos más plenos.

Los retos de la educación siguen siendo los más profundos para la realización de un ser humano en permanente crecimiento. Educar para dinamizar a hombres y mujeres nuevos, capaces de transformar su realidad y superar las dificultades, decididos a transformar el mundo.

Gracias a los autores de estos artículos que se publican en la revista de la Universidad Católica de Manizales, gracias por su dedicación a la investigación en educación para bien de nuestra nación y del mundo. Gracias a los editores que siguen preocupados por hacer de esta la mejor revista posible de investigación en educación. Pero, ante todo, gracias a los lectores, quienes llevarán estas ideas a muchos lugares donde la educación se debate en la cotidianidad del crecimiento de personas concretas que hacen útil toda la actividad de los académicos de la educación en Colombia.

Conversemos desde las orillas

Jhon Fredy Orrego Noreña¹

Diego Armando Jaramillo Ocampo²

¹Licenciado en Educación Física y Recreación, Universidad de Caldas; Magíster en Educación, Universidad de Caldas. Profesor Cinde – Universidad de Manizales. jhonfredyon@gmail.com

²Licenciado en Educación Básica con énfasis en Educación Física, Recreación y Deportes, Universidad de Caldas; Magíster en Educación, Universidad de Caldas. Profesor Maestría en Educación, Universidad Católica de Manizales. Integrante grupos de investigación ALFA, Universidad Católica de Manizales, y Mundos Simbólicos: estudios en Motricidad y Educación, Universidad de Caldas. dajo2810@gmail.com

CARTA AL MAESTRO

*“El maestro aprende de su discípulo cuando le enseña. La intensidad del diálogo genera amistad en el sentido más elevado de la palabra”
(Steiner, 2004, p. 12)*

Ya hace casi 20 años que Savater (1997) iniciaba su ensayo “El Valor de Educar” con una “Carta a la maestra”, donde hacía un esfuerzo por reivindicar el papel del maestro en la formación, una labor que se hace con el corazón, con la convicción, con el amor más que con el conocimiento, con la razón o con el deber; allí afirmaba vehementemente “quien sienta repugnancia ante el optimismo, que deje la enseñanza y que no pretenda pensar en qué consiste la educación” (p.18).

¹Este texto emerge como reflexión originada en las múltiples experiencias de dos voces que, a veces, se encuentran para expresar lo que en común tienen, y en otras, lo que desde sí mismas, desde sus propias historias, quieren compartir de su experiencia con el Maestro.

Por ello, en este texto queremos hacer un homenaje, no a todos los maestros y maestras (como de manera plausible ya lo hacía Savater), sino al maestro que nos acogió, que se entregó en cada enseñanza, en cada palabra, en cada experiencia, porque “El maestro da, pero sobre todo se da” (Mélích, 2015), a quien dio todo de sí (y lo sigue haciendo), nunca con la intención de ser un ejemplo, siempre para donarse en un ejercicio dialógico; no para presentarse como una luz a seguir, por el contrario, para caminar en la oscuridad, para sentir, para construir experiencias en las que él mismo dejaba de ser maestro para convertirse en aprendiz.

Escribimos este texto desde una distancia-cercana, no esperando la ausencia del maestro para honrar su memoria y su obra, sino para en vida dar gracias por las enseñanzas, por la confianza, por los aprendizajes, por las experiencias; por enseñarnos no un camino, sino a caminar para construir nuestros propios senderos; por eso escribimos desde la infidelidad, como desertores de su pensamiento, pues como lo denunciaba Nietzsche

(citado por Mélich, 2014, p.197) "*Se recompensa mal a un maestro si se permanece siempre discípulo*". Porque la más grande enseñanza es saber que quedarse al lado del maestro, bajo sus enseñanzas, bajo sus saberes, es adoctrinarse; en cambio, el verdadero discípulo es infiel a su maestro, lo traiciona, rompe sus lazos y se pone frente a él; es decir, el maestro llega a ser maestro en tanto su discípulo deja de ser discípulo, es necesario que se quede solo para recibir a Otro, y en ese sentido, nos atrevemos a hablar con nuestras voces sabiendo que otras voces, otros discípulos, aquellos que desde la distancia siempre le recuerdan infielmente, así como nosotros, traidores, pero con un profundo agradecimiento porque esta ha sido su enseñanza.

Más allá de la reproducción adoctrinadora² de su humanidad en sus discípulos, su enseñanza ha sido una posibilidad para desplegar nuestras propias capacidades, porque ahí él ha visto la potencia, ha generado un sentimiento radical de alteridad, un deseo insaciable de entrega hacia al otro, lo cual coincide con lo expresado, con demasiada elocuencia, por Steiner (2004, p. 102) "*enseñar es despertar dudas en los alumnos, formar para la disconformidad. Es educar al discípulo para la marcha. Un Maestro válido debe, al final, estar solo*".

Este maestro, nuestro maestro, al donarse se ha quedado solo, pero no en una soledad que lo aísla del mundo o que lo encierra en sí mismo, todo lo contrario, su soledad es ahora posibilidad de encuentro y desencuentro con aquellos a quienes enseñó, es apertura hacia el otro y lo otro; ¿cómo olvidar los primeros pasos al lado del maestro?, ¿cómo no recordar su guía?; un maestro es aquel que es capaz por encima de todas las circunstancias de *dejar huella*, es el que no pasa de largo en la vida, es a quien siempre se le recuerda y se le agradece con la mayor infidelidad posible.

Aprendiendo a dejar huella...

En tantos atardeceres he "deseado" escribir algo para el maestro, expresarle mediante unas líneas mi imposibilidad de decirle lo agradecido

²Al respecto, Mélich plantea que toda educación en principio es adoctrinadora.

que estoy de haberlo encontrado, quizás de que nuestros caminos se hayan cruzado, de ejercitarme junto a él al escucharlo (Bárcena, Larrosa y Mélich 2006), cualquier cosa que manifieste lo que no se ha dicho, cualquier expresión que permita exteriorizar eso que se siente en el "sí mismo" y que no basta, que se rebosa y se excede hacia el otro, que se sale de uno mismo y lo rompe (Leibovici, 2012), esa "*necesidad de excedencia*" es la que hace que me dirija al otro (al maestro, a mi maestro), ese que aguarda en su alteridad estas palabras que no espera, que no le dirán mucho, pero le mostrarán mi deseo de ir hacia él, gesto que sin duda él conoce intensamente.

Expresar al maestro unas palabras escritas es pretender que ellas le hablen, le digan algo, le alteren su humanidad, así "*el texto se convierte en palabra cuando le dejamos hablar*" (Mélich, 1998: 11), hablarle a él, decirle lo que aún no es posible y fisurar todo lo que se ha dicho, ese es el propósito de estos párrafos, una carta para el maestro que nos acompaña, que se ubica al lado para educarnos, pues efectivamente "*educamos porque el ser humano siempre está abierto al cambio, a la diferencia, a la crítica*" (Mélich 1998, p. 108).

El maestro nos ha ayudado a educarnos, esa palabra que para él toma tanto sentido cuando escucha la voz del otro; su presencia ha dejado una huella imborrable en nuestras vidas, sobre todo, en esos tiempos en los que su presencia no estaba ahí, su rostro seguía insistentemente recordándonos los aprendizajes y las palabras enseñadas, su huella nos permitía encontrarlo, tal como lo sostiene Lévinas (2001): "Esta huella es la que interpela al ser humano en el instante del encuentro con el rostro del otro, así el primero se vuelve *sujeto*, ya que ese pasado inmemorial lo sujeta en una responsabilidad infinita hacia el otro" (p. 23).

Su huella que aparece con su rostro, nos ha enseñado la responsabilidad infinita para con el otro, su testimonio de vida nos ha permitido aprender la lección, ahora seguimos haciendo eso que él nos enseñó, *aprendiendo a pensar*, no meramente como una actividad cognitiva, sino como esa que se hace con todo lo que somos, con toda nuestra corporeidad.

Aprendiendo a pensar...

Muchos maestros han existido a lo largo de la vida, tanto en los escenarios escolares como en los espacios familiares y sociales, muchos aprendizajes, muchas costumbres, grandes responsabilidades y aventuras han hecho parte de mi caminar por el mundo.

No obstante, pocos momentos me han hecho entrar en verdaderas crisis, aquellas que desestabilizan el mundo bajo nuestros pies, que nos obligan a reformular principios y creencias, que nos obligan a transformarnos, a redescubrirnos. Esto fue lo que para mí significó el encuentro con el maestro, excedencia, encuentro conmigo mismo, encuentro con aquello que nadie me había permitido descubrir, aquello que, por el contrario, parecía que se esforzaban por ocultar. Un pensamiento divergente emerge con tan solo un pequeño incentivo del maestro, con tan sola una oportunidad, pues quizá vio lo que ni siquiera yo había podido ver en mí.

Así, sentado frente a su computador, esperaba que las palabras fluyeran para construir lo que sería mi trabajo de grado, pero esto no ocurría; la página en blanco me abrumaba y sin ninguna idea coherente que me permitiera dar inicio, escucho su palabra, su demanda, una exigencia que nunca se me había hecho, me desestabiliza, me confunde "...chino piense..." me pone en crisis, siempre me habían enseñado lo que otros pensaban, los escasos ejercicios no eran más que un parafraseo o ejercicio de comprender lo que otro había pensado, pero nunca me habían pedido tal cosa.

Estas palabras me dieron la oportunidad de encontrarme, de saber que podría construir mi propio camino, con ello, dejé de caminar detrás de él como una sombra para empezar a caminar a su lado, construyendo un sendero paralelo que con el tiempo tomó otro rumbo, pero que si miro hacia atrás con agradecimiento y alegría, encuentro su huella en mí, encuentro que no he parado de pensar, que cada día continúo respondiendo a su demanda, incluso, cuando al hacerlo he sido infiel a sus enseñanzas, he desertado de su saber para construir el mío.

Aprendiendo a agradecer...

Maestro, sabemos que estas palabras se quedan cortas para todo lo que habría que decir, insuficientes para agradecer, lo inefable se alza infinitamente ante nosotros para hacer este homenaje a usted, amigo, compañero, aprendiz.

Solo somos dos de tantas historias que han empezado a caminar a su lado, reconociendo que ha habido muchas, que otras se siguen construyendo por otras latitudes, otros campos del saber, que siguen recordándole con agradecimiento.

¡Gracias Napo!³

³Esta carta está dedicada a las enseñanzas del Maestro Napoleón Murcia Peña. Profesor Titular, Universidad de Caldas. Pos-Doctor en Narrativa y Ciencia, Universidad Santo Tomás. Doctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Cinde – Universidad de Manizales. Director grupo de investigación "Mundos Simbólicos: estudios en motricidad y educación"; Profesor, Maestro, Aprendiz, Amigo.

Referencias

- Bárcena, F.; Larrosa, J. y Mélich, J-C. (2006). Pensar la educación desde la experiencia. *Revista portuguesa de pedagogía*, 40(1), 233-259.
- Leibovici, M. (2012). Claustrofobia de sí y necesidad de excedencia. La "patética del liberalismo" según Emmanuel Levinas. *Revista de la Academia*, (17), p. 21-3.
- Lévinas, E. (2001). *La huella del otro*. (Trad. Esther Cohen). México: Taurus.
- Mélich, J-C. (1998). *Totalitarismo y fecundidad. La filosofía frente a Auschwitz*. Barcelona: Anthropos.
- Mélich, J-C. (2014). *Lógica de la Crueldad*. Barcelona: Herder Editorial S.L.
- Mélich, J-C. (2015). *La Lectura como Plegaria*. Barcelona: Fragmenta Editorial.
- Savater, F. (1997). *El Valor de Educar*. Barcelona: Editorial Ariel S.A.
- Steiner, G. (2004). *Lecciones de los maestros*. Madrid: Ediciones Siruela.



ARTÍCULOS DE

INVESTIGACIÓN

FORMACIÓN DE PROFESORES: ENCUENTROS ENTRE COLOMBIA, BRASIL Y CHILE

Objetivo: conocer las políticas públicas de formación docente en Colombia, Brasil y Chile.

Metodología: enfoque cualitativo; método descriptivo/histórico/hermenéutico; estudio de caso múltiple; técnica análisis de contenido utilizando como instrumento la Fuente Documental. **Resultados:** se aclaran los diferentes procedimientos vinculados a las políticas públicas en el ámbito normativo y en el campo institucional (Universidades), los cuales inciden en la formación de los alumnos y también en las diferentes manifestaciones culturales de las comunidades educativas. Además, se comprende que la Política Docente de los entes gubernamentales responde a exigencias para la producción, siendo contrario en las Universidades que procuran cultivar una formación para la adaptabilidad, reflexión, crítica y construcción del conocimiento. **Conclusiones:** la formación de profesores en Educación Física en Colombia, Brasil y Chile tiene fuerte influencia de los contextos políticos y económicos, atendiendo a normalizaciones y desdoblamientos para dar respuesta a las exigencias y cambios del neoliberalismo y de la globalización. La formación se centra en el racionalismo técnico-mecanicista y diversificado, ya que se encargan de formar en el área tanto para aspectos educativos como para el campo extraescolar.

Palabras clave: globalización, formación de docentes, política educacional.

Origen del artículo

Este artículo hace parte de la investigación "Orientações Pedagógicas no Estágio Supervisionado de Educação Física na Colômbia, Brasil, Argentina e Chile", desarrollada durante el doctorado en Ciencias de la Motricidad en la Universidade Estadual paulista – (RC/UNESP/BR).

Cómo citar este artículo

Ayala Zuluga, C.; Tadeu Iaochite, R. y De Souza Neto, S. (2015). Formación de profesores: encuentros entre Colombia, Brasil y Chile. *Revista de Investigaciones UCM*, 15(26), 18-33.

TEACHER'S TRAINING: SUMMIT AMONG COLOMBIA, BRAZIL AND CHILE

Objective: to know about public policies on teachers training in Colombia, Brazil and Chile.

Methodology: qualitative analysis approach; historical-descriptive-hermeneutical research method: multi-study case, and content analysis technique applying documentary source. **Findings:** the procedures associated to public policies in an educational environment and in an institutional field (universities) are understood. Those procedures create an impact on students' education and on the different cultural expressions. Furthermore, there was an ample comprehension on how the Educational Policy corresponding to government institutions responds to the demands required for the production, whereas the universities present the opposite situation which endeavor to offer an education for the adaptability, the reflection, the critical thinking and the construction of knowledge. **Conclusions:** the professional training of Physical Education teachers in Colombia, Brazil and Chile have a strong influence in the political and economic fields. The professional training is centered in the technical-mechanistic and diversified rationalism, since they are in charge of educating on the educational aspects within their area as well as on the extracurricular field.

Key words: globalization, teacher education, educational policy.



Fecha recibido: 31 de julio de 2015 - Fecha aprobado: 24 de agosto de 2015

Formación de profesores: encuentros entre Colombia, Brasil y Chile

Carlos Federico Ayala Zuluaga¹
Roberto Tadeu Iaochite²
Samuel de Souza Neto³

¹Especialista en Procesos Pedagógicos del Entrenamiento Deportivo, Universidad de Cundinamarca, 2004. Magíster en Educación con Énfasis en Currículo y Evaluación, Universidad de Caldas, 2010. Doctorando en Ciências da Motricidade, Universidade Estadual Paulista – UNESP/RC/BR, 2011-2015. Profesor Asociado, Universidad de Caldas, Departamento de Acción Física Humana. federico.ayala@ucaldas.edu.co.

²Mestre em Ciências da Motricidade pela Universidade Estadual Paulista (1999). Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2007). Professor Doutor - Dpto Educação da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil. Professor do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Motricidade. iaochite@rc.unesp.br

³Especialização em Educação Física, Universidade Estadual de Londrina, UEL, Brasil, 1983. Especialização em "A formação acadêmica em Educação Física, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP, Brasil, 1987. Mestrado em Educação, Universidade Federal de São Carlos, UFSCAR, Brasil, 1992. Doutorado em Educação, Universidade de São Paulo, USP, Brasil, 1999. Pós-Doutorado, Université de Montreal, UdeM, Canadá, 2012. samuelsn@rc.unesp.br

Introducción

La formación de profesores en los últimos años se ha desarrollado en debates relacionados con los estatutos nuevos, el cuerpo de las ciencias y la información, el profesional, la profesionalización y profesionalidad¹ de los docentes en los contextos

¹Se entiende la profesionalización en el campo educativo, como proceso de enseñanza que sobreviene por tres objetivos principales: mejorar el desempeño del sistema educativo; pasar del oficio a la profesión y construir una base de conocimientos para la enseñanza (Holmes Groups, 1986; Tardif, 2013). Para mayor comprensión del concepto de profesionalización, remitirse a Holmes Groups, 1986; Gauthier, 1998; Veiga, 1998; Nóvoa, 1995; Contreras 2002; Pimenta e Anastasiou, 2002; Papi, 2005; Silva da, 2005; Silva da, Souza Neto, 2011; Tardif, 2013. El término Profesionalidad se relaciona en una aproximación con el concepto de Profesionalismo. Aunque la profesionalización se entiende como "[...] os profissionais desenvolvem determinados comportamentos, destrezas, valores, atitudes, constroem conhecimentos que constituem o que é específico da profissão" (Papi, 2005, p. 32), con base en requisitos relacionados con los conocimientos, habilidades y actitudes que se proyectan en la misma profesión, mediante el ejercicio profesional con cualidad en función de lo que

y cambios de la orden mundial subyacentes a lo educativo y formativo, bajo fuerte influencia de políticas administrativas y económicas, en las cuales son impuestas reformas para ser asumidas, desarrolladas y ejecutadas sin la mediación o participación directa de todos los actores incluidos en los procesos educativos y formativos (Almeida & Almeida, 2008).

En este escenario de cambios en algunos sistemas educativos en el mundo, se puede entender que ellos responden a diferentes situaciones y acontecimientos, como: crisis educativas en general; pragmatismo en la relación de la teoría con la práctica; responsabilidad social en relación a aspectos multiculturales como raza, religión, género, entre otras; búsqueda por la unificación en los diferentes niveles de formación de los sistemas educativos, especialmente de la Educación Básica con la Educación Superior; educación y formación independiente, individual y colectiva para el trabajo; creación y transformación de diferentes instituciones con el objetivo de formar nuevos profesores para sistemas educativos.

Por tanto, en el año 2000 se presentó el desarrollo de ese contexto con otras experiencias, en las cuales el concepto de competencia², desde los fundamentos de ser una aptitud que se desarrolla con idoneidad y comprensivamente en los contextos respectivos (Sepúlveda, 2002), las necesidades de una formación más práctica y de un refuerzo de la identidad docente pasan a ser valorizados y requeridos, acentuándose todavía

necesita el trabajo educativo, teniendo como condicionantes: la base social del profesorado, como práctica social que refleje las culturas y contextos; la definición social de la función docente, sobre lo que cabe a los profesores en la responsabilidad con el mismo ejercicio docente; la profesionalidad dividida entre prácticas educativas antropológicas (valores, costumbres y actitudes), escolares (institucionales, organizativas y didácticas) y concurrentes (lo que ocurre en el día a día, extraescolares); y las regulaciones técnico-pedagógicas de la práctica docente, en que se consideran las reglas relacionadas con los saberes teóricos y prácticos propios de la profesión (Sacristán, 1999).

²Se entiende también como el potencial humano de aprovechar, promover, registrar y captar habilidades para el desarrollo de ellos y de las empresas, dentro de los requerimientos y exigencias del mundo laboral, propiciándolo, mediante competencias generales y específicas para la empleabilidad y la ocupación (Frade, 2008; Gómez, 1999; PNUD, 1998; Sepúlveda, 2002), ya que la "Competencia es la capacidad adaptativa, cognitiva y conductual que despliega un sujeto como respuesta a una demanda y que se observa en un desempeño concreto (Frade, 2008, p. 7).

más el movimiento de la profesionalización del magisterio, materializado en las últimas dos décadas del siglo XX. En esa línea de análisis, observamos que en el siglo anterior los procesos de la ciencia y del conocimiento se desarrollan además de la modernidad, con énfasis en el neoliberalismo³, entendido este como la forma de intervención limitada del Estado en asuntos privados, incluso en el mismo poder público; la sobrevivencia mediante la apropiación de las competencias, en un crecimiento en todos los aspectos y sentidos, orientados por los aspectos económicos y lo tecnológico, dando predominio a las ciencias "duras" o positivistas en todas las áreas del conocimiento.

En esos contextos, los cambios en torno de las tecnologías digitales, sistemas, culturas, valores, creencias y las diferentes áreas o dimensiones individuales y sociales del ser humano procuran provocar en los profesores y en los procesos educativos desarrollados reflexiones e interacciones más centradas en el tipo de información y formación que se deben desplegar con las nuevas generaciones, pues "[...] a inteligência ou a cognição, seja ela individual ou social, resulta de redes complexas de interações entre atores humanos, biológicos e técnicos" (Levy, 1994, p. 169).

En esas nuevas dinámicas económicas, financieras, académicas, educativas, científicas y sociales que están en desarrollo en los diferentes sistemas educacionales del mundo, y que se adentran en el nuevo siglo, han dado mayor énfasis en el universo educacional, en las dimensiones de carácter político y social a la importancia de la "interdisciplinaridad orgánica", a las relaciones que se deben hacer entre los dominios teóricos y prácticos, las cuales son direccionadas en la formación de profesores y a el impulso de

³El Neoliberalismo con raíces en el Liberalismo Clásico, se puede entender como ideología, corriente idea y/o filosofía con sustento en principios de la economía, la política, el mercado y la democracia, y con un discurso en defensa de la propiedad privada, del sistema capitalista y en busca de legitimar las desigualdades sociales (Vargas del Carpio, 2000), bajo postulados como: la competencia individual, el éxito económico, el mercado regulador de las economías, la no intervención estatal en lo privado, favorecimiento del libre mercado, eliminación de las regulaciones a la actividad productiva y la regulación de la economía por parte del estado según las directrices del mercado internacional (Krugman, 2008; Sabino, 1991; Vargas del Carpio, 2000).



competencias educativas, formativas y laborales. Encontrando que las propuestas y mudanzas relacionadas con la educación y la formación son presentadas e impuestas a las comunidades educativas, sin tener en cuenta la estructuración y construcción de la percepción, las ideas y las opiniones de los actores responsables por la aplicación y por el desarrollo de estas propuestas en el contexto real de los procesos educativos y formativos. Estos actores son los profesores y los alumnos en general, figuras centrales del proceso y los directamente relacionados con él, a partir de su formación y conocimientos pedagógicos, sus experiencias, percepciones, ideas y representaciones de las realidades y de los contextos educativos.

Aunque también se encuentran propuestas educativas en convenios o tratados como el MERCOSUR, que abordan los procesos o sistemas educativos basados en las políticas que envuelven el desarrollo de la educación, la ciencia, la tecnología, la cultura, la ciudadanía y el medio ambiente (Lampert, 1998), como herramientas de justicia y desarrollo social y humano, apelando al fomento de lo cultural, a los diálogos sociales, a la adquisición de nuevos saberes en la deconstrucción, construcción y reconstrucción de estos en las comunidades y en la sociedad, pues son "cuestiones que pugnan por experiencias de transformación que cambian el curso de la región

[...] nos orientamos a conocer las mudanzas educativas y su relación con la formación de profesores en los países involucrados en la investigación.

y abren la posibilidad de construir y recrear otras narrativas educativas" (Herrera, 2009, p. 359).

Por tanto, con este trabajo nos orientamos a conocer las mudanzas educativas y su relación con la formación de profesores en los países involucrados en la investigación, pretendiendo delinear brevemente el escenario de los cambios en los sistemas educativos de los contextos regionales, nacionales y locales en países como Colombia, Brasil y Chile.

Materiales y métodos

El enfoque de la investigación fue cualitativo, mediante un proceso de comprensión del fenómeno con rigurosidad en la interpretación y aplicación metodológica, analizando las fuentes de información utilizadas como componentes primarios de la investigación (Bogdan & Biklen 1994; Gádamer, 1998); el método utilizado fue el histórico-descriptivo-hermenéutico, o sea, se realizó en un momento determinado, específico y real, permitiendo describir la información

recaudada para luego analizarla, interpretarla y comprenderla (hermenéutica) en torno al fenómeno estudiado.

Como diseño de investigación se escogió el Estudio de Caso Múltiple, que permitió organizar esta en las particularidades, complejidades, limitaciones, características y procedimientos de las Universidades y programas (André, 2013; Meirinhos; Osório, 2010; Gerring, 2004), para proveer y construir conocimiento a partir del análisis y discusión de los resultados, pues el problema tiene intereses para unos grupos (cursos de formación profesional), con los que trabajamos en casos similares, buscando proveer y construir conocimiento mediante un cuerpo teórico en el análisis y discusión de los resultados (Sampieri; Fernández-Collado y Lucio, 2006; André, 2013).

Para la recolección de la información fue utilizada la técnica de investigación "análisis documental", con el fin de comprender y determinar trazos e informaciones que son relevantes, pues en los documentos se encuentran grandes variedades de información impresa, audiovisual y artística (Sá-silva; Almeida de; Guindani, 2009), lo que le da relevancia y validez a los diversos tipos de documentos que subsisten en el tiempo y que tienen confiabilidad (Gil, 2009). Estos documentos, en las palabras de Lüdke y André (1986), constituyen una fuente rica y constante de datos, ya que, son "fuentes naturales de información" que fortalecen los contextos y la misma investigación.

En la selección de los documentos se tuvieron en cuenta aquellos con reconocimiento oficial o institucional, además de la posibilidad de acceder a su conseguimiento. Los documentos que designamos como "Análisis Documental" en cada país, son: Constitución Política Nacional (CPN); Leyes Nacionales de Educación (LNE); Decretos Regulatorios (DR); Resoluciones y Directrices Nacionales, Departamentales y Municipales; Acuerdos y Resoluciones de las Secretarías de Educación y de la Administración Universitaria (Consejos Directivos y Académicos).

Existen diferencias en la educación básica orientada a los pobres y a los ricos, disminuyendo las posibilidades de los alumnos menos favorecidos financieramente a tener acceso a una educación superior.

Resultados

1) Educación Física en Colombia

Este proceso de mudanzas en la formación de profesores en Educación Física, propuesto por las políticas, principios y directrices del neoliberalismo y de la globalización, también tuvo y tiene su influencia en el Sistema o Aparato Educativo Colombiano, ya que, a partir de estas fueron promulgadas diversas leyes, decretos y resoluciones para el desarrollo de la educación en este país. Estas mudanzas se centran esencialmente en aspectos legislativos a partir de la Constitución Política de Colombia de 1991, del Decreto-Ley 2277/1979 (Estatuto Docente), Decreto-Ley 088/1984 (Renovación Curricular), de la Ley 30 de 1992 (Servicio Público de la Educación Superior), Ley 115 de 1994 (Ley General de Educación), Decreto-Ley 3012/1997 y el Decreto regulador 272/1998 (Núcleos de Saber Pedagógico); Decreto 1278/2002 (Estatuto de Profesionalización Docente), el Decreto 2566/2003 y Resolución número 1036/2004 (Características mínimas de calidad, ofrecimiento y desarrollo de cursos académicos de la Educación Superior). En general, estas normas son las que definen las condiciones mínimas de desarrollo de la educación en el ámbito nacional colombiano.

Esta retrospectiva permite una mirada sobre las políticas de formación docente en Colombia, en un escenario de mudanzas que enfrenta dificultades y tensiones entre los deseos y las obligaciones, donde no se tiene participación ciudadana en la política pública educativa; las relaciones y decisiones son verticales, centralizadas y jerárquicas para garantizar el dominio del gobierno y de la clase hegemónica sobre las instituciones; hay desigualdad o segmentación educativa; espacios en que se presentan problemas en los procesos educativos, centrados en mantener sobrecupos de alumnos en los salones de clase en condiciones de infraestructura inadecuadas, con exigencias mínimas para ser estudiantes de los cursos pedagógicos y futuros profesores; los

fundamentos epistemológicos y pedagógicos son problemáticos en su extensión, rigurosidad y profundidad (Badillo et al., 2004; Cajiao, 2004; Anacona et al., 2007), además de eso, la escuela es espacio y lugar de control educativo por parte del gobierno y la sociedad.

Existen diferencias en la educación básica orientada a los pobres y a los ricos, disminuyendo las posibilidades de los alumnos menos favorecidos financieramente a tener acceso a una educación superior; se presenta baja calidad investigativa en las universidades; no existen verdaderas e integradoras políticas educacionales entre municipios, departamentos y la nación; hay separación entre facultades de educación en lo que respecta al ofrecimiento y desarrollo de los cursos de formación docente; la docencia tiene como objetivo o atractivo principal, la vinculación al mercado de trabajo; permanecen los modelos pedagógicos conservadores, en los cuales se privilegia la formación técnico-profesional (Calvo, Lara y García, 2004).

En esta revisión general del Sistema Educativo Colombiano, los procesos de formación docente tienen influencia de diferentes dinámicas y mudanzas en aspectos como: la profesionalización y actualización de los profesores; las relaciones con varios segmentos administrativos, sean estos del tipo financiero, de apoyo, de asesoría o de seguimiento; la tendencia a privatizar los diferentes niveles de la enseñanza en la Educación Básica y Superior; la articulación de las prácticas docentes a los contextos y realidades educativas; el fortalecimiento de la docencia como campo de investigación y del docente como investigador de esta; y el fortalecimiento de las redes de formación de profesores en los ámbitos nacional e internacional (Calvo, Lara y García, 2004).

En cuanto a la formación de profesores en el área específica de la Educación Física y afines⁴, se percibe que esta se direcciona a partir del segundo capítulo de la Constitución Nacional (de los Derechos Sociales, Económicos y Culturales), artículo 52, en el que se reconoce el derecho a la recreación, a la práctica deportiva

⁴Cuando nos referimos a la Educación Física y "afines" son otras áreas que complementan, como: escolar, deportiva, recreativa, de la salud, del placer, de la administración deportiva y adaptada, entre otras.

y al aprovechamiento del tiempo libre sobre la supervisión y fomento del Estado; en la Ley 115, artículo 5, donde se definen las dimensiones de desenvolvimiento y formación integral del sujeto, entre las cuales se encuentran las cognitivas, físicas, motoras, axiológicas y emocionales; y las Directrices Curriculares para la Educación Física, Recreación y Deportes, en las que se proponen orientaciones generales y globales en el diseño del contenido de los cursos y programas disciplinares, como fin primario de la educación colombiana (Ministerio de Educación [MEN], 2000).

Esas propuestas de formación centran su desarrollo esencialmente en la dimensión cognitiva, pero envolviéndose y relacionándose con otras. Sin embargo, en la Educación Física se apuesta por el fomento del placer, la diversión y el aprendizaje de complejas acciones técnicas y deportivas (Cuartas y Tibaunzo, 2013); estas dan cuenta de realidades parecidas a las de otras ciencias pedagógicas, inclusive en el ámbito de América Latina, primero como prácticas deportivas, después como parte de la formación superior profesional con el fin de formar profesionales de la educación o profesores, no solo en salud física, sino también en la formación integral de niños, jóvenes y adultos (Hillen, 2012), teniendo como soporte la pedagogía en su conceptualización, contextualización y humanización (García, 2012).

La formación de profesores en Educación Física y afines en Colombia se ha desarrollado y continúa desarrollándose con procesos de enseñanza, según las dinámicas sociales, de los intereses y transformaciones culturales, los medios, los fines, las actividades y/o los instrumentos (Gutiérrez, 1999), dejando marcas e intenciones que contribuyen en la composición y edificación de la formación de profesionales de la educación y específicamente de la Educación Física y sus afines.

Los procesos de formación en Educación Física son responsables por las mudanzas y transformaciones en los diferentes programas curriculares, ya que se realizan en torno a la higiene, lo disciplinar y el control (escuela sueca y alemana); el formar en valores deportivos, como el "Fair Play" (anglosajona); en los movimientos de la psicomotricidad (sociomotricidad, psicomotricidad, psico-cinética y la praxiología motriz) como fortalecedora

de la personalidad (Le Boulch, Parlebas); la motricidad humana como ciencia (Sergio, Trigo); y proporcionando preponderancia a orientaciones pedagógicas del tipo comprensivas (Gutiérrez, 1999; García, 2012; Cuartas y Tibaunzo, 2013).

Además, se percibe que la formación docente transita por la comprensión y entendimiento del concepto de cuerpo, a partir de las incidencias de lo que es movimiento en relación con los elementos de la adaptación inteligente, de la consciencia y de la comunicación, en las esferas de lo cognitivo, ético-político, moral, socio-afectivo y comunicativo, de las prácticas y sus beneficios, de los enfoques transdisciplinarios y las relaciones con lo social, cultural, político y educativo (Gutiérrez, 1999; Castro, 2012).

También, diferentes campos en que se imponen los aspectos educativos a desarrollar, sin establecerse análisis, relaciones y desarrollos entre lo legislativo, el problema de formar profesionales, las propuestas educativas y formativas, la Educación Física y las Prácticas Corporales, las cuales dependen una de la otra; los campos del saber de la Educación Física (recreación, deporte y actividad física) con sus diferenciaciones y autonomía, y sus relaciones en el campo de la pedagogía y de la didáctica (Gutiérrez, 1999; Castro, 2012; García, 2012).

Según García (2012), en la formación de profesores en Educación Física en Colombia, suceden luchas epistemológicas, ya que no se tienen diferenciaciones en los fundamentos conceptuales y metodológicos de los campos disciplinares, pues hay diversidad de ofertas académicas en un solo campo, inclusive integrando dos o más de estos; además, se tiene el desafío de la diferenciación, autonomía y especificidad dentro del ámbito de la educación (Hillen, 2012).

Con base en lo dicho anteriormente, un reflejo de las impresiones de los modelos sociales dominantes en los aspectos económico, político, académico y disciplinar, se constata que queda muy difícil hacer acuerdos en la esfera nacional por la diversidad de argumentos, conceptos, comprensiones, costumbres, sociedades, entre otras, que componen el mapa educativo y formativo de la Educación Física en Colombia.

2) Educación Física en el Brasil

Para entender la formación de profesores en Educación Física en Brasil, es necesario conocer las directrices propuestas en las políticas educacionales, esencialmente en las leyes, en los informes, resoluciones y directrices nacionales para la Educación Superior, y a saber para la Licenciatura en Educación Física, como la Resolución No. 03/1987 (Reestructuración Curricular de los Cursos) y la Ley 9394/96 (Directrices y Bases de la Educación Nacional, Obligatoriedad del Proyecto Pedagógico). Se tiene, en lo que se refiere a los pregrados de Licenciatura de Graduación Plena, documentos, tales como: los Informes 9/2001, 27/2001, 28/2001, Resolución CNE/CP 01/2002, Resolución CNE/CP 02/2002, Resolución CNE/CSE 07/2004 y el Informe CNE/CSE 58/2004 (Hunger, 2009), los cuales contribuyen para deconstruir, construir y reconstruir el área de la Educación Física en su conocimiento, definición e intervención académica y profesional.

La Resolución No. 03/1987 del Consejo Federal de Educación [CFE], inicia con mudanzas en la estructuración curricular, tales como la atribución de 1800 horas-clase como estructura mínima para la formación de un instructor técnico; la mudanza de tres para cuatro años de estudio para formación; un mínimo de 2880 horas para un pregrado profesional; la reformulación de las Licenciaturas y la división entre la Licenciatura y lo que denominan "Bacharelado" (contexto no escolar); la iniciación a la investigación con el objetivo de formar investigadores; la inclusión del Trabajo de Culminación de pregrado (TCC); la apertura de nuevas áreas de intervención profesional, actuación en y fuera de la escuela; se propuso un currículo basado en ejes temáticos del conocimiento del Ser Humano, de la Sociedad, Filosófico y Técnico (Ramos, 2006; Montagner & Daolio, 2006; Oliveira, 2006; Simões & Silva, 2013; Souza Neto, 2014).

Con la publicación de la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDBEN) 9394/96, la licenciatura en Educación Física ganó libertad para organizar los currículos y hacerlos más flexibles, ya que pasó a ser considerada como componente curricular, mudando su papel, lo que permitió pensar en la formación de un licenciado con amplias posibilidades de darle una identidad e

intervenir en otros campos profesionales. Luego fue refrendada por la Ley 9696/1998, en la cual se reglamentó la profesión y el profesional en Educación Física con la creación del Consejo Federal [CFEF] y los Consejos Regionales de Educación Física (Oliveira, 2006; Ramos, 2006; Simões & Silva, 2013; Souza Neto, 2014).

En el Informe CNE/CP 009/2001, se propone, en relación a la Licenciatura en Educación Física, definir la identidad propia de los pregrados y una formación de naturaleza humanística y pedagógica en las áreas del conocimiento (del hombre, de la sociedad, de lo filosófico y de lo técnico), como orientadoras de las disciplinas y competencias a desarrollar en los alumnos, mediante un proyecto específico y un currículo único (Hunger y Ferreira, 2006; Nascimento, 2006; Souza Neto, 2014).

En ese proceso se presentaron los Informes 027/2001 (Práctica Pedagógica) y el 028/2001 (Rectifica el 021/01). Estos documentos permiten analizar la situación de la enseñanza brasilera en sus deficiencias y en los indicativos con relación a la pedagogía o los contenidos. En ellos no fue considerada la relevancia del que se enseña en la Educación Básica. A continuación, las Resoluciones 01/2002 (Directrices Curriculares Nacionales para la formación de profesores de la Educación Básica) y la 02/2002 (Duración y carga horaria de las licenciaturas) que tenían como objetivos fortalecer la formación e identidad del profesor de la Educación Básica y el establecimiento de directrices curriculares para los pregrados de licenciatura. La Ley 10793/2003 propone como esencial la obligatoriedad de la Educación Física en la escuela como Componente Curricular (Oliveira, 2006; Ramos, 2006; Souza Neto, 2014).

En la Resolución CNE/CES 07/2004 de las Directrices Curriculares Nacionales del Pregrado de Educación Física en el nivel superior de graduación plena (Licenciatura y "Bacharelado"), se percibe que la Educación Física tiene una identidad propia y también la reanudación de los saberes y conocimientos docentes en su formación, dando visibilidad a la formación que se relaciona con la docencia o con el cuerpo de conocimientos y con la especificidad del área de enseñanza, haciendo que la perspectiva de trabajar en la profesión valga la pena (Souza Neto, 2014).

Se rescata en las mudanzas la posibilidad del alumno de escoger u optar por estudiar Licenciatura o "Bacharelado", aunque se tuviese polarización en una fuerte defensa de las líneas biológica y humana, dividiendo las perspectivas y configuraciones de la formación en el área como consecuencia de la creación de nuevos currículos y pregrados, el incremento general de conocimientos y la profesionalización de esta formación. Además de eso, fueron concedidas cierta flexibilidad, autonomía y libertad en el ajuste para las necesidades e intereses de las comunidades educativas. También se estableció la práctica curricular obligatoria sirviendo como referencia para la formación profesional (Oliveira, 2006; Santos, et al, 2006; Souza Neto, 2014;).

3) Educación Física en Chile

Las reformas más sobresalientes en los últimos años en Chile son la Reforma Integral de la Educación (1967), Decreto-Ley 3541 de 1980; la Ley 18.962/1990 Orgánica Constitucional de la Enseñanza [LOCE] de 1990; Estatuto de los profesionales de la Educación, Ley 19070/91; Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente [FFID] de 1996; el Marco para la Buena Enseñanza de 2003; la Ley General de Educación de 2006; y la ley General de Educación 20.370/2009.

La historia en el sistema educativo de Chile es bastante relevante, debido a los aspectos políticos y económicos, las situaciones expuestas en cuanto a los procesos relacionados con la democracia y, específicamente, por la incidencia del proyecto neoliberal y globalizante en todos los ámbitos del contexto chileno. Por eso, en cuanto a la formación de profesores, se encuentra una serie de reformas que perduran en el tiempo, por el gran control e incidencia que tuvo y tiene la dictadura de los años 70, 80 y principios de los 90.

Cox (2005) y Yanes (2010) apuntan para esas mismas ideas diciendo que con las diferentes reformas y propuestas educativas de las décadas de 80 y 90, se tuvo una mejoría significativa en el nivel administrativo de la educación: desarrollo de la matriz institucional descentralizada, aumento de la cobertura educativa, ampliación de la

escolaridad y, específicamente, el crecimiento del capital privado en la educación, diseño y ejecución de programas integrales de mejoría de la calidad y equidad educativa. Pero, desgraciadamente, los resultados esperados en lo académico no fueron los deseados, pues se fortaleció y aprovisionó la enseñanza privada en detrimento y debilitamiento de la enseñanza de carácter público.

En el nuevo siglo (XX), y en el contexto de las reformas en Chile, es colocado en el espacio educativo el documento titulado "Marco para la Buena Enseñanza" (2003), cuyos objetivos centrales son fortalecer la profesión docente y mejorar la calidad educativa mediante la disposición de directrices sobre el entendimiento y orientación para una buena educación. El profesor pasa a ser el centro de la enseñanza, a partir del compromiso con el proceso, en el desarrollo de sus capacidades y valores docentes, y en su involucramiento con las tareas administrativas, en torno al "Ciclo en el Proceso de la Enseñanza-Aprendizaje", sustentado en la preparación de lo que se va a enseñar, en la creación de un buen ambiente escolar para el aprendizaje de todos los alumnos y en las responsabilidades profesionales del docente (Chile, 2003).

Por tanto, entiende que se busca identificar los elementos para un proceso de la enseñanza que respete los espacios, los estilos, las acciones y las actuaciones particulares, considerando que la formación de profesores en su desarrollo debe fortalecer los fundamentos educativos, pedagógicos y didácticos, teniendo como objetivos que estos profesionales contribuyan para un buen desempeño en los procesos de enseñanza, bien que sepan dar respuestas a las diversas políticas públicas sobre la evaluación de los procesos educativos en general, o que sean evidenciadas las diferentes responsabilidades a cumplir en el ejercicio docente.

La formación de profesores para la Educación Física en Chile también fue y es influenciada por las dinámicas y situaciones descritas anteriormente, que se desarrollan alrededor de la educación y deportivización en el ámbito escolar y en el extraescolar, para el rendimiento o como práctica libre y armoniosa. Además de eso, hay una multivariada oferta de cursos de formación por parte de instituciones de enseñanza superior con

carácter de servicio privado, con fuerte incidencia del modelo neoliberal de mercado, en el que se presenta una formación desarticulada curricular entre los cursos, lo cual influye en el desarrollo de los futuros profesionales (Améstica, Castillo y Contreras, 2011; Améstica y Castillo, 2013).

En estas revisiones verificamos que a partir de la década de 1960, se estableció una relación entre el Ministerio de Educación y la Dirección General de Deportes de Chile, cuando se inició un proceso con el fin de unificar los criterios para el desarrollo de la Educación Física y el fomento de las actividades físico-educativas y deportivo-recreativas en todos los ámbitos. Esto fue un ideal cortado por el gobierno de la dictadura militar (1973-1990), cuando los pregrados de formación de profesores no fueron reconocidos o categorizados como de carrera universitaria (Améstica, Castillo y Contreras, 2011; Lara, 2012). Esto, de cierta manera, "contribuyó" para que el Departamento de Educación Física, Deporte y Recreación [DEFDER] juntamente con otros pregrados pasaran a constituir la Academia Superior de Ciencias Pedagógicas de Santiago, en la Facultad de Artes y Educación Física, lo que proporcionó la integración de las artes y la cultura física en la formación de los profesores (Lara, 2012).

Con el retorno de la democracia (1990), se inició un fortalecimiento del área, específicamente, en el desarrollo del deporte y de acuerdo con las reformas hechas para la enseñanza escolar, acentuando el carácter pedagógico y actualizando lo disciplinar de la Educación Física (Améstica, Castillo y Contreras, 2011; Lara, 2012); tal proceso se realizó durante los últimos veinte años. En la actualidad, la formación de profesores es desarrollada en torno a la relación actividad física / salud en diversos niveles, teniendo la Educación Física como la herramienta que aporta elementos necesarios para abordar y combatir el sobrepeso, la obesidad y el sedentarismo (Améstica, Castillo y Contreras, 2011).

Se puede pensar que los procesos formativos en Educación Física son orientados en torno a una concepción de cuerpo instrumental y de doctrina comportamental en la medición, en la manipulación y en el control, en que se coloca énfasis en la práctica como medio de fomento y promoción de la salud y de la deportivización, lo

que permite un análisis de la Educación Física en cuanto se desarrolla alrededor del mecanicismo en la salud, en el deporte y también en muchos de los elementos constitutivos del área (Moreno; Álvarez, 2010).

Moreno et al. (2008) refuerzan esta idea al decir que en los contenidos de las áreas específica y disciplinar de formación en Educación Física, es predominante el desarrollo de aspectos relacionados con el deporte, además habiendo preponderancia en conocimientos disciplinares específicos de estos, es decir, hay una distribución desequilibrada en las cargas horarias para la presentación de los contenidos, siendo estos, en orden: los deportes, los juegos motores, la expresión corporal, la introyección motriz y la adaptación ambiental.

Como encerramiento provisorio, se entiende que en Chile las Universidades y los Institutos de Formación de Profesores en Educación Física son diversificados, ya que estos se encargan de formar tanto para aspectos educativos, como para el campo extraescolar (*fitness*, recreación, turismo, gestión en deportes, entre otros) (Améstica y Castillo, 2013), lo que genera nuevas dinámicas en los procesos de formación con el objetivo de atender otros grupos poblacionales, sociales, educativos y deportivos.

Sin embargo, los procesos de reformas y mudanzas en el Sistema Educativo Chileno han pasado en la historia por diferentes dinámicas y tipos de situaciones tanto positivas como negativas, en el financiamiento del aspecto curricular, en lo administrativo y específicamente en la formación inicial. Pero, generalmente, tales procesos se han desarrollado según un nuevo modelo de avance económico y político del país, con un pensamiento educativo centrado en aspectos financieros, en un pragmatismo de calidad y de equidad en la cobertura y en torno a procesos privatizadores, neoliberales y globalizantes establecidos en la región.

Discusión de resultados

Hoy en día, los diferentes Sistemas Educativos en el mundo son abordados con preocupación en la

calidad de la educación ofrecida en las instituciones de enseñanza, a partir de los diferentes aspectos y elementos constitutivos de esta. La formación de profesores, específicamente en el área de la Educación Física en América Latina, pasa por nuevas miradas y estatutos dentro de las políticas públicas, que en nuestro contexto se desarrollan trayendo como centro o capitalismo, en su máxima esencia, y el neoliberalismo, privatizador de los servicios, ambos en una "integración" determinada e impuesta por los conceptos y principios globalización.

Enfrentando la perspectiva anterior, diferentes organizaciones mundiales y nacionales asumen los desafíos de estudiar, analizar y proponer nuevas directrices y orientaciones para mejorar la educación en variados escenarios, gestionando mudanzas a partir del análisis de las crisis en los sistemas educativos, del pragmatismo entre la teoría y la práctica, de la multiculturalidad social de los pueblos, de la relación educación, formación y trabajo (socialización y profesionalización), de la unión de los procesos formativos en todos sus niveles, inclusive la continuada, de una formación orientada para la praxis, de la constitución de identidades educativas y de las exigencias de acreditación institucional (evaluación y control gubernamental). Es todo esto, con base en los principios políticos, filosóficos y económicos del neoliberalismo y de la globalización, que esa formación busca responder a la economía del país, a los sistemas culturales, a la movilidad educativa, a una educación para y en la acción, a un mayor compromiso docente y para una fuerte relación multi e interdisciplinar de las áreas.

Se entiende, entonces, que las propuestas y reformas realizadas en estos países ofrecen diversas modalidades de formación con sus prioridades, siendo las más comunes a la profesionalización docente, la capacitación como estrategia de incorporación de las reformas al trabajo docente y al mejoramiento profesional de los profesores (Saravia y Flores, 2005). Entre tanto, algunas de las directrices permiten pensar en la formación de profesores y de futuros profesionales con una apropiación de amplios conocimientos y saberes; que sean críticos, independientes, analíticos, innovadores, etc., con capacidad de participar de manera comprometida en los procesos comunitarios y sociales; que reconozcan,

investiguen y comprendan las realidades y situaciones de los contextos educativos. Por tanto, "la integración entre la formación teórica y el campo práctico ha sido advertida como otro aspecto crítico de resolver" (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2013, p. 52).

En otro interés, se busca que el alumno reflexione en torno a los aspectos educativos, pedagógicos, didácticos, curriculares y también en las nuevas dinámicas neoliberales de una pedagogía de las competencias, aunque se tenga consciencia de la fragmentación de la praxis (relación entre teoría y práctica) en las áreas de conocimiento, la valorización de los aspectos de la salud, del cuerpo y del movimiento. Por lo que la formación docente es orientada en el racionalismo, reproduciéndose de forma mecanicista (Silva, 2013; Almeida, 2011; Souza Neto, 2014).

Además de una formación generalista para la actuación y la intervención en el campo laboral dentro y fuera del sector educacional en actividades, como: el ejercicio físico, la gimnástica, el juego, el deporte, las luchas marciales, la danza, entre otras; una formación con capacidad crítica, contextualizada, calificadora y consciente del papel ético, científico y reflexivo del educador; la focalización de las competencias y habilidades para actuar en diversos campos; la ampliación y diversificación de las interacciones con las fuentes de conocimiento y la producción académica profesional; la articulación entre la enseñanza, la investigación y la extensión; la construcción y gestión colectiva de los proyectos pedagógicos (Hunger y Ferreira, 2006; Nascimento, 2006; Oliveira, 2006; Ramos, 2006; Silva et al, 2006; Souza Neto, 2014).

Se percibe en estos contextos, problemas sobresalientes como: la falta de convívio intelectual por inconsistencia conceptual; la separación de las disciplinas, denunciando falta de relaciones entre los departamentos que ofertan en los pregrados; la carencia de mejor calidad en las actuaciones docentes y discentes como reflejo de un bajo involucramiento en innovaciones, transformaciones y aplicación de los conocimientos en el proceso de formación profesional; la fragilidad de los contenidos en la formación inicial centrándose en el didactismo exacerbado, en el fundamentalismo

de la pedagogía y en la falta de cohesión conceptual entre formadores; la fragmentación disciplinar en la formación inicial, asemejándola a una "colcha de retazos", debido a la búsqueda de un eclecticismo y modernismo pasajeros del área, para atender el mercado en desmejoramiento de la calificación de los contenidos; y el alejamiento de los investigadores y las disciplinas tornándose dislocadas, extensas y desnecesarias en los currículos (Caparroz, 2003; Montagner; Daolio, 2006; Nascimento, 2006; Fensterseifer, 2009).

También encontramos fragmentación y heterogeneidad de los programas del área otorgando formación y certificación diferenciada o certificados iguales y formación diferente; así como perfiles profesionales generalistas con atribuciones profesionales, amplias en detrimento de la actuación, sea en la escuela o fuera de ella; lo cual genera complejidad para establecer una identidad sólida de la misma Educación Física (Nascimento, 2006; Fensterseifer, 2009). Además de eso, se olvida de alguna manera de los aspectos que tienen relación con lo intrínseco de los actores (alumnos y profesores) en la escuela y en la universidad, que afectan la formación y el trabajo de los profesores, como el cuerpo de conocimientos, las exigencias sociales y el debate sobre la política pública en educación (Jaramillo y Murcia, 2014).

Nascimento (2006) y Castellani (2012) plantean que los dilemas y conflictos de la enseñanza superior de profesores en la licenciatura en Educación Física, envuelve tanto docentes como alumnos; dilemas que abarcan preguntas genéricas y específicas que afectan la formación de este profesional; todo eso tiene relación con el impacto, la insatisfacción en general y las diferentes expectativas de la formación inicial de los alumnos.

Se interpreta en los programas revisados que, en la formación profesional de profesores, la gran mayoría todavía tiene dificultades, ya que intentan dar cuenta de la formación profesional tanto educativa o escolar, cuanto en el vastísimo campo de trabajo en el área de los clubs, centros de actividad física (gimnasios), hoteles, turismo, entre otros. Demostrándonos esto que los propios programas no respetan las especificidades, particularidades y características de cada formación, teniendo

resultados poco satisfactorios. También en los programas de formación, sus mudanzas y reformulaciones fueron llevadas a cabo con el deseo de atender y adaptarse a las exigencias de las leyes y requisitos burocráticos, olvidándose, de cierta manera, de construirlo en armonía, o sea, con un cuerpo fuerte de conocimientos producidos en las necesidades sociales y comunitarias, con debates sobre las políticas sobre educación y de las exigencias de la sociedad (Montagner; Daolio, 2006; Ramos, 2006; Fensterseifer, 2009; Silva; Almeida, 2011; Castellani, 2012).

Conclusiones

La formación de profesores en Educación Física en estos países (Colombia, Brasil y Chile) se ha desarrollado con influencia de los contextos políticos y económicos de cada época, cuando se proponen medidas, reformas y mudanzas educacionales, atendiendo a normalizaciones y desdoblamientos que se regularizan en torno de aspectos financieros, políticos y sociales (Caparroz, 2003), para, así, dar respuesta a las exigencias y mudanzas de las políticas públicas educativas alrededor del neoliberalismo y de la globalización, que se imponen y prevalecen en el contexto de la América Latina.

También se presenta en los debates, análisis y reflexiones educacionales una preocupación esencial con los aspectos estructurales, económicos y legislativos, los cuales procuran por una formación profesional volcada para el trabajo, en el desarrollo del área de conocimientos. Pero, con una fragmentación en la relación teoría-práctica y supervaloración de unos aspectos sobre otros, casi que la formación es pautada en el racionalismo técnico-mecanicista, atendiendo a las exigencias y requerimientos de las normatividades establecidas por los procesos y estamentos burocráticos.

Como encerramiento provisorio, se entiende que la formación de profesores en Educación Física se diversifica, ya que se busca formar en el área tanto para aspectos educativos, como para el campo extraescolar como para el *fitness*, la recreación, el turismo, la gestión en deportes, entre otros (Améstica y Castillo, 2013), lo que genera nuevas

dinámicas en los procesos de formación con el objetivo de atender otros grupos poblacionales, sociales, educativos y deportivos, además de los financieros y las políticas educativas globales (educación con calidad y equidad).

Referencias

- Almeida, S. M. A. & Almeida, J. A. de M. (2008). *O Estágio no Curso de Formação de Docentes em Nível Médio, na Modalidade Normal*. Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Secretaria de Estado da Educação do Paraná – Programa de Desenvolvimento Educacional PDE – Área de Gestão Escolar.
- Améstica, M. C.; Castillo, C. M. y Contreras, C.V. (2011). La Educación Física en Chile: una aproximación histórica. *EFDeportes.com, Revista Digital*. Buenos Aires, 16(161). Disponible en < <http://www.efdeportes.com/efd161/la-educacion-fisica-en-chile.htm>>. [Consultado el 10 de septiembre, 2014].
- Améstica, M. C. y Castillo, C. M. (2013). Educación Física en Chile. *Revista Electrónica Actividad Física y Ciencias*. Maracay, 5(1). Disponible en < http://www.actividadfisicayciencias.com/articulos/2013/educacion_fisica_en_chile/EDUCACIONENCHILE.pdf>. [Consultado el 10 de septiembre, 2014].
- Anaconda B, M del C.; Fayad, J.; Granada, I. C.; Grubert, O.; Gutiérrez, C.; Medina, M. I.; Nuñez, M.; Posso, C. y Rodríguez, W. S. (2007). Políticas públicas, saber pedagógico y prácticas pedagógicas: Escuela Normal Superior Farallones de Cali. 1975 – 2005. En M.E.B. Quintero. (Ed.). *Investigación de los saberes pedagógicos*. (pp. 55-117). Bogotá D. C.: Ministerio de Educación Nacional.
- André, M. E. D. A de. (2013). Que é um estudo de caso qualitativo em educação? *Revista da FAEEBA- Educação e Contemporaneidade, Salvador*, 22(40), 95-103.
- Badillo, R. G.; Miranda, R. P.; Gallego, T. y Torres, L. N. (2004). Formación inicial de profesores

- de Ciencias en Colombia: un estudio a partir de programas acreditados. *Revista Ciência & Educação, 10(2)*, 219-234. Recuperado el 6 de agosto de 2014, de <http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v10n2/O6.pdf>
- Bogdan, R. y Biklen, K. S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução a Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editor Ltda.
- Cajiao, R. F. (2004). *La formación de maestros y su impacto social*. Bogotá D.C: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Calvo, G.; Lara, D. B. R. y García, L. I. R. (2004). *La formación de los docentes en Colombia. Estudio Diagnóstico*. Bogotá D.C: UNESCO/IESALC. Recuperado el 3 de agosto de 2014, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001399/139926s.pdf>
- Caparroz, F. E. (2003). Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação Física. "O que não pode ser que não é o que não pode ser que não é". En V. Braht y R. Crisorio. (Eds.). *A Educação Física no Brasil e na Argentina. Identidade, Desafios e Perspectivas*. (pp. 309-333). Rio de Janeiro: PROSUL.
- Castellani, L. F. (2012). Instituciones de nivel universitario con graduación en Educación Física en Brasil. En M.L.G. Álvarez. (Org.). *La Educación Física en Latinoamérica. Orígenes y trayectorias de la formación de profesores*. (pp. 91-109). Tucumán: EDUNT.
- Castro, C. L. P. (2012). La Educación Física en la Alma Máter en Colombia. *Revista Electrónica Actividad Física y Ciencias, 4(1)*. Disponible en http://www.actividadfisicayciencias.com/articulos/2012/vol4_numero1/educacion_fisica_en_colombia/Educacion_Fisica_en_Colombia_Fl.pdf [Consultado el 7 de agosto, 2014].
- Chile. Ministerio de Educación. (2003). *Marco para la Buena Enseñanza*. Santiago de Chile.
- Colombia. Congreso de la República. (1994). *Ley General de Educación 115*. Recuperado el 3 de julio de 2013, de www.secretariasenado.gov.co/senado/.../ley/1994/ley_0115_1994.html
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (2000). *Lineamientos curriculares para la Educación Física, Recreación y Deportes*. Bogotá D.C. Recuperado el 7 de agosto de 2014, de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-89869_archivo_pdf3.pdf
- Cox, C. (Ed.). (2005). Las políticas educacionales de Chile en las últimas dos décadas del siglo XX. En *Políticas educacionales en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar de Chile*. (pp. 19-113.). Santiago: Editorial Universitaria.
- Cuartas, L. A. H. y Tibaunzo, J. R. (2013). Deporte y escuela en Colombia. *Revista Electrónica Actividad Física y Ciencias, 5(1)*. Disponible en http://www.actividadfisicayciencias.com/articulos/2013/Educacion_Fisica_en_Colombia/DEPORTE_Y_ESCUELA_EN_COLOMBIA.pdf. [Consultado el 7 de agosto, 2014].
- Fensterseifer, P. E. (2009). Formação em Educação Física: para sair da minoridade. En H. N.; F. M. Pereira y M. Afonso. (Eds.) *Educação Física: Formação e práticas pedagógicas*. (pp. 103-121.). Pelotas: Editora e Gráfica Universitária da UFPel.
- Frade, L. R. (2009). *La evaluación por competencias*. 3 ed. México, D.F: Editora Laura Gloria Frade Rubio.
- Gádamer, H. G. (1998). *Verdad y Método. Fundamentos de una hermenéutica filosófica*. 5ª Ed. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- García, J. M. P. (2014). La génesis de la formación de profesionales en el campo de la Educación Física en Colombia. En M. L. G. de Álvarez. (Ed.). *La Educación Física en Latinoamérica. Orígenes y trayectorias de la formación de profesores*. (pp. 179-199.) Tucumán: EDUNT.
- Gerring, J. (2004). What is a case study and what is it good for? *American Political Science Review, 98(2)*, 341-354.

- Gil, A. C. (2009). *Estudo de caso*. São Paulo: Editora Atlas S.A.
- Gómez, M. (1999). "Empleo, educación y calificaciones: ¿dónde está la modernización en el mercado de trabajo?". Disponible en: www.argiropolis.com.ar>. Acceso en: 22 de Nov. 2015.
- Gutiérrez, V. J. CH. (1999). Historiografía de la Educación Física en Colombia. *Revista Colombiana de Educación*, 38(39), 86-99. Disponible en http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/rce38-39_10balan.pdf> [Consultado el 7 de agosto, 2014].
- Herrera, D. (2009). Aportes al debate sobre tratados de libre comercio y políticas educativas en América Latina. En P. Gentili; G. Frigotto; R. Leher y F. Stubrin. (Eds.). *Políticas de privatización, espacio público y educación en América Latina*. (pp. 343-362). Santa Fe: Homo Sapiens Ediciones.
- Hillen, M. (2012). Prólogo. En M. L. G. Álvarez. (Eds.). *La Educación Física en Latinoamérica. Orígenes y trayectorias de la formación de profesores* (pp. 9-11) Tucumán: EDUNT.
- Holmes, Group. (1986). *A Report of the Holmes Group: Tomorrows Teachers*. The Holmes Group, Inc.
- Hunger, D. (2009). Prefacio. En H. N. Krug; F. M. Pereira, F. M Y Afonso, M. da R. (Eds.) *Educação Física: Formação e práticas pedagógicas*. (pp. 7-9). Pelotas: Editora e Gráfica Universitária da UFPel.
- Hunger, D. y Ferreira, L. A. (2006). As diretrizes curriculares nacionais para cursos de graduação em Educação Física e de licenciaturas. En S. de Souza Neto & D. Hunger. (Eds.) *Formação Profissional em Educação Física: Estudos e pesquisas*. (pp. 141-146). Rio Claro: Biblioética Editora.
- Krugman, P. (2008). *De vuelta a la economía de la gran depresión y la crisis del 2008*. Bogotá. D.C: Grupo editorial Norma.
- Lampert, E. (julio-diciembre, 1998). Educação e Mercosul. Desafios e perspectivas. *Revista da Faculdade de Educação*, 24(2) 9-28.
- Lara, H. (2012). El Físico de Chile: El primer Instituto de Educación Física de América Latina (1906-2006). En M. L. G. Álvarez. (Ed.). *La Educación Física en Latinoamérica. Orígenes y trayectorias de la formación de profesores*. (pp. 17-39.). Tucumán: EDUNT.
- Lévy, P. (1994). *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Lüdke, M. y André, M. (1986). *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: EPU.
- Meirinhos, M. & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EDUSER: Revista de Educação, Inovação, Investigação em Educação*, 2(2), 49-65.
- Montagner, P.C. & Daolio, J. (2006). A reestruturação curricular do curso de Graduação e as perspectivas da FEF-UNICAMP frente às novas Diretrizes Curriculares. En: Souza Neto, S de.; Hunger, D. (Eds.) *Formação Profissional em Educação Física: Estudos e pesquisas* (pp. 173-186.) Rio Claro: Biblioética Editora.
- Moreno, A. y Álvarez, N. (2010). Creencias del profesorado universitario de Educación Física en relación a los conceptos de cuerpo y salud. *Estudios Pedagógicos XXXVI*, (1), 159-175.
- Moreno, J. H.; Gómez, R. H.; Bravo, D. C.; Velásquez, A. C. y Altuve, E. (Enero, 2008). Análisis de los contenidos curriculares de la formación de los docentes de Educación Física en Iberoamérica: los casos de Argentina, Chile, Costa Rica, Cuba, Ecuador, España, México, Paraguay, Perú y Venezuela. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1(45).
- Nascimento, J. V. do. (2006). Formação do Profissional de Educação Física e as Novas Diretrizes: Reflexões sobre a reestruturação Curricular. En S. Souza Neto & D. Hunger. (Eds.). *Formação Profissional em Educação*

- Física: *Estudos e pesquisas*. (pp. 59-75.). Rio Claro: Biblioética Editora.
- Oliveira, A. A. B de. (2006). A formação profissional em Educação Física: Legislação, limites e possibilidade. En S. Souza Neto & D. Hunger. (Eds.). *Formação Profissional em Educação Física: Estudos e pesquisas* (pp. 17-32). Rio Claro: Biblioética.
- Papi, S de O. Gomes. (2005). *Professores: Formação e profissionalização*. Araracuara: Junqueira & Marin.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. [PNUD]. (1998). *Educación: la agenda del siglo XXI: hacia un desarrollo humano*. Bogotá: PNUD y TM Editores.
- Ramos, G. N. S. (2006). A formação profissional em Educação Física e as novas diretrizes: Reestruturação Curricular. En S. Souza Neto & D. Hunger. (Eds.). *Formação Profissional em Educação Física: Estudos e pesquisas* (pp. 147-157.). Rio Claro: Biblioética.
- Sabino, C. A. (1991). *Sobre el Neoliberalismo: la historia, los mitos, los principios*. 2ª Ed. Caracas: Editorial CEDICE.
- Sacristán, G. (1999). Consciência e ação sobre a prática como liberação profissional dos professores. En A. Novoa. (Ed.). *Profissão professor*. 3. ed. Porto: Porto Ed.
- Sá-Silva, R. J.; De Almeida, D. C. y Guindani, J. F. (2009). Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais*, (1), 1-15. Disponible en <rbhcs.com/.../Artigo.Pesquisa%20documental.pdf...>. [Consultado el 19 de septiembre, 2012].
- Sampiere, R. H.; Fernández-Collado, C. y Lucio, B. P. (2006). *Metodología de la Investigación*. México D.F.: McGraw-Hill/Interamericana Editores, S.A.
- Santos, S. A. P dos.; Costa, A. P.; Miranda, M. L. de J.; Silva, D. L.; Vecchi, R. L. & Velardi, M. (2006). Análise da nova proposta curricular do curso de Educação Física da Universidade São Judas Tadeu frente às Diretrizes Curriculares Nacionais e CONFEF. En S. Souza Neto & D. Hunger. (Eds.) *Formação Profissional em Educação Física: Estudos e pesquisas*. (pp. 159-171.). Rio Claro: Biblioética Editora.
- Saravia, L. M. y Flores, I. (2005). *La formación de maestros en América Latina. Estudio realizado en diez países*. Programa de Educación Básica de la Cooperación Alemana al Desarrollo. Lima: PROEDUCA-GTZ.
- Sepúlveda, L. V. (Enero, 2002). El Concepto de Competencias Laborales en Educación. Notas para un Ejercicio Crítico. *Revista Digital UMBRAL*, (8).
- Silva, A. C. A. da. & Almeida, D. Di M de. (2011). O corpo na formação docente em Educação Física: Do mecanicismo à motricidade humana. En D. Hunger; S. Souza Neto & A. J. Drigo. (Eds.). *A Educação Física e seus desafios: formação, intervenção e docência*. (pp. 25-36). Curitiba: Editora CRV.
- Simões, J. L. & Silva, I. T da. (2013). A Educação Física no Brasil. *Revista Electrónica Actividad Física y Ciencias*, 5(1).
- Souza Neto, S de. (2014). A formação de professores de Educação Física no Brasil: Novos rumos, novos desafios. En A. Albuquerque; C. Pinheiro & R. Resende. (Eds.). *A formação de formadores em Educação Física e Desporto: Perspectivas internacionais. Tendências atuais*. (pp. 237-254). Maia: Edições ISMAL.
- Tardif, M. (Abril-junio, 2013). A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. *Revista Educação e Sociedade, Campinas*, 34(123), 551-571.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. [UNESCO] y Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe [OREALC]. (2013). *Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile.

Vargas del Carpio, O. R. (2000). El Neoliberalismo: Principios Generales. *Revistas Bolivarianas. Temas Sociales*, (21), 11-22. Disponible en <http://www.revistasbolivianas.org.bo/pdf/rts/n21/n21a01.pdf> > [Consultado el 22 de noviembre, 2015].

Yanes, J. L. D. (2010). La reforma educacional en Chile: Una revisión y meta-análisis de resultados. *Dissertação (Mestrado em Ciências da Engenharia) – Pontifícia Universidad Católica de Chile, Escuela de Ingeniería, Santiago de Chile.*

FACTORES SOCIALES ASOCIADOS CON EL TRÁNSITO DE PRIMARIA A SECUNDARIA EN LAS ESTUDIANTES DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA SANTA TERESITA DE LA TEBAIDA

Objetivos: identificar los factores sociales que inciden en el tránsito de la primaria a la secundaria y cómo estos afectan el comportamiento social de las estudiantes. **Metodología:** investigación cualitativa diseñada desde la teoría de la complementariedad (Murcia & Jaramillo, 2008), la cual permite interpretar y profundizar las realidades sociales. Se utilizaron como técnicas e instrumentos de recolección de información la narrativa y entrevistas en profundidad. **Hallazgos:** el tránsito entre primaria y secundaria muestra múltiples aspectos o circunstancias humanas, físicas, psicológicas, familiares, emocionales, pedagógicas, locativas, políticas y económicas que impactan la convivencia escolar y la configuración de la personalidad en los actores sociales de la escuela. **Conclusiones:** la relación docente-alumno es un lazo que en la primaria es muy fuerte y en la secundaria se pierde, además de la relación de alteridad que provoca desestabilización emocional, nuevas conductas sociales, lo que exige mayor responsabilidad y un alto grado de autonomía.

Palabras clave: enseñanza primaria, enseñanza secundaria, interacción social.

Origen del artículo

Este artículo es producto de la Obra de Conocimiento realizada en el programa de maestría en Educación, de la Universidad Católica de Manizales, que lleva el mismo nombre.

Cómo citar este artículo

Henao, S.Y.; Martínez, A. y Sepúlveda, S. (2015). Factores asociados con el tránsito de primaria a secundaria en las estudiantes de la Institución Educativa Santa Teresita de La Tebaida. *Revista de Investigaciones UCM*, 15(26), 34-43.

SOCIAL FACTORS ASSOCIATED WITH THE TRANSITION FROM ELEMENTARY TO SECONDARY SCHOOL IN STUDENTS FROM THE EDUCATIONAL INSTITUTION SANTA TERESITA DE LA TEBAIDA

Objective: to identify the social factors that have an impact on the transition from elementary to secondary school and how these factors affect students' social behavior. **Methodology:** qualitative research approach designed from the social theory of the complementarity (Murcia & Jaramillo, 2008), which allows the interpretation and deepening of social realities. The elements applied as techniques and instruments to collect data were the narrative inquiry and in-depth interviews. **Findings:** the transition from elementary to secondary school reveals multiple aspects or human, physical, psychological, household, emotional, pedagogical, locative, political and economic circumstances that have an impact on the school coexistence and on the personality setting among the social actors in the school. **Conclusions:** the relation teacher-student is a strong bond in elementary school, while in the secondary school this bond vanishes. In addition to this, the relation of otherness generates emotional destabilization, new social conducts, aspects that require a greater responsibility and a high degree of autonomy.

Key words: primary education, secondary education, social interaction.



Fecha recibido: 31 de julio de 2015 · Fecha aprobado: 24 de agosto de 2015

Factores sociales asociados con el tránsito de primaria a secundaria en las estudiantes de la Institución Educativa Santa Teresita de La Tebaida

Introducción

La educación se ha constituido, sin duda alguna, en el eje fundamental del desarrollo social de los pueblos, y es la escuela un espacio donde los niños, niñas y adolescentes adquieren un patrón de conductas aceptadas por la comunidad educativa, para apropiarse de los bienes culturales de la sociedad en la que viven, y a la cual pertenecen, construyendo un capital cultural que le permitirá a ellos favorecer el tránsito por la vida académica.

Es así como lo expresa Codignola (1946), "la educación está tan difundida que no falta en ninguna sociedad ni en ningún momento de la historia. En toda sociedad por primitiva que sea, encontramos que el hombre se educa" (p. 21). Si bien en la época primitiva no existía el concepto

Sandra Yanet Henao¹
Adriana del Pilar Martínez²
Sara Patricia Sepúlveda Giraldo³

¹Licenciada en Tecnología Educativa, Universidad del Quindío. Magistra en Educación, Universidad Católica de Manizales. Docente Institución Educativa Santa Teresita de La Tebaida. sandriyahenao@hotmail.com

²Licenciada en Biología y Educación Ambiental, Universidad del Quindío. Magistra en Educación, Universidad Católica de Manizales. Asistente y asesora del Programa Ondas de Colciencias para el Quindío. adripm_654@hotmail.com

³Licenciada en Español y Literatura, Universidad del Quindío. Magistra en Educación, Universidad Católica de Manizales. Docente del Magisterio Institución Educativa Santa Teresita, La Tebaida Quindío. saritasepulveda@hotmail.com

de maestro y de educación, la misma organización social y cultural se encargaba de modelar y direccionar las acciones y actitudes de sus grupos sociales y así, "educar" a los miembros de esas comunidades.

Por otro lado, como lo expone Gádamer (1999):

La educación consiste en educar-se, es decir, que la responsabilidad de nuestra educación recae sobre nosotros mismos, y no en nuestros padres o en nuestros profesores, quienes apenas pueden ofrecernos una modesta contribución. En efecto, educar-se es un verbo reflexivo que designa la acción autónoma que se niega a poner en manos ajenas la aspiración al perfeccionamiento constante de la persona humana (p. 42).

Y más aún, en las sociedades contemporáneas encontramos educadores, instituciones educativas y teorías pedagógicas, es decir, hallamos una educación intencional, la cual, parafraseando a Melich (citado por Skliar, 2000), enseña algo que ya se sabía, no hay sorpresas. A la educación intencional no le preocupa demasiado si necesita de la retórica para alcanzar sus finalidades, lo importante es precisamente esto: la finalidad. Por lo tanto, la educación intencional es un tránsito por un recorrido ya conocido.

Contrario a esto, está el concepto de la educación no intencional, que para Skliar (2006) es "La acción en la que, en principio, nada se conoce, nada se pretende ni se busca. Es aprender a perderse en una ciudad como quien se pierde en un bosque" (p.1), y agrega "es una educación en la que el yo ha depuesto su soberanía; es una educación ética en la que el yo es absolutamente responsable del otro" (p.2).

Ya que, a lo largo de la historia, estos dos argumentos han tenido variaciones en el momento de enseñar, no todos los maestros son autodidactas y han permitido una apertura al conocimiento desde diferentes estrategias de aprendizaje; no siempre la educación ha sido una acción planeada, consciente y sistemática. La importancia fundamental que la historia de la educación tiene para cualquier educador es que permite el conocimiento del pasado educativo de la humanidad, el proceso educativo como tal y el resultado de cada momento educativo en la

población a educar.

Además, el ámbito escolar es un tejido de reflexión y crítica, de contrasentidos, que indiscutiblemente han contribuido al desarrollo del individuo. Bajo esta perspectiva, la obra de conocimiento nace de la experiencia educativa de los docentes ante los cambios de tipo social y comportamental que evidencian las niñas de 5° de básica primaria al pasar a 6° de básica secundaria, y cómo estos cambios exigen de ellas nuevas posturas en clave de otredad, donde el otro es novedad; y espacios como el aula de clases y el patio de secundaria son lugares desconocidos e inquietantes, donde se acerca a los actores sociales por medio de la observación y de la aplicación del método de la complementariedad.

Este método presenta tres momentos relevantes: la preconfiguración, durante la cual se realiza la observación, la búsqueda de antecedentes, la aplicación de herramientas, que en este caso son las narrativas y las entrevistas en profundidad; la configuración, que es la categorización que se da por medio de la saturación de la información; y finalmente, la reconfiguración, en la cual se realiza la interpretación por medio de la triangulación entre el actor social, el teórico y la interpretación de las investigadoras, además se establece las relevancias y opacidades. Todo lo anterior, ayuda a comprender cuáles son los factores sociales asociados al tránsito de la primaria a la secundaria.

Materiales y Métodos

La investigación es de tipo cualitativo, diseñada bajo el enfoque metodológico de la complementariedad planteada por Murcia & Jaramillo (2008); dado que el propósito es interpretar y profundizar en las realidades sociales que se van a estudiar: "los factores sociales asociados al tránsito de la primaria a la secundaria". Esta perspectiva de enfoque y diseño emergente de investigación educativa permite identificar los factores sociales que intervienen en este tránsito; es por ello que se utilizaron las técnicas e instrumentos de recolección de la información, como la narrativa y entrevistas en profundidad, herramientas que facilitaron el análisis partiendo del mundo de la vida de la población que son niñas estudiantes.



Este enfoque permite reconocer que las realidades sociales son complejas y partiendo de la mirada de las investigadoras, fue necesario un acercamiento a los sujetos de estudio y de esta manera, proporcionar análisis teóricos y metodológicos que lleven a comprender los fragmentos de la realidad estudiada. Como lo plantean Murcia & Jaramillo (2008) "en esta perspectiva, la complementariedad se dinamiza, por lo menos en cuatro dimensiones de la investigación: la complementariedad en la emergencia de categorías, la complementariedad teórica, la complementariedad metodológica y la complementariedad interpretatoria" (p.5).

La parte interpretativa se propone desde la triangulación con las realidades sustantivas, las interpretaciones del investigador y las teorías formales que permiten comparar y ampliar las interpretaciones logradas por Murcia & Jaramillo (2008).

Así, la complementariedad es una apuesta por reconocer y articular posturas epistemológicas, metodológicas y ontológicas desde la estructuración de las diferentes teorías; de igual modo, es colocar en diálogo a los autores desde una postura ontológica del ser con razonamientos, pensamientos desde lo sensible, donde se involucre la corporalidad, y que aun así, los sujetos se miren desde múltiples dimensiones y puedan interpretar diferentes realidades; ya que no está

[...] en las sociedades contemporáneas encontramos educadores, instituciones educativas y teorías pedagógicas, es decir, hallamos una educación intencional [...]

determinado a priori, está en constante ebullición, en movilidad permanente, es inacabado y en la obra de conocimiento se apuesta al ser desde su subjetividad y la particularidad que tienen de habitar el mundo; como lo afirman Murcia & Jaramillo (2008) "el investigador y el investigado en un proceso de relación directa con el fenómeno, dejan entrever mediante el lenguaje (sea hablado, escrito, expresivo) la forma como ellos están interpretando o viendo el mundo" (p.90).

Pre - configuración

Para este primer momento, se realizó un acercamiento desde el diálogo con las estudiantes del grado quinto y sexto de la Institución Educativa Santa Teresita del municipio de La Tebaida, Quindío, a través de la entrevista como instrumento para tener una primera aproximación de esta realidad social, ya que se evidenciaban cambios sociales cuando las niñas hacían esta transición, como el comportamiento, la actitud, la responsabilidad y a esto se suma que el colegio en primaria es femenino y en bachiller es mixto, lo que hace que ellas cambien de alguna manera su actitud, además de las constantes quejas que

los profesores de bachiller manifestaban sobre los cambios que las estudiantes tenían en este tránsito; posteriormente, se realizó un rastreo de antecedentes internacionales, nacionales y locales sobre los factores sociales asociados al tránsito de la primaria a la secundaria, los cuales se aproximaron de forma sustantiva a la realidad social investigada.

Configuración

Para el segundo momento, es importante destacar que la configuración es acceder a un trabajo de campo en profundidad, en este caso, se llevó a cabo una comprensión desde la narrativa, la cual consistió en un relato sobre la vida en la primaria y la vida en la secundaria, sus expectativas y los cambios que generaba en ellas este paso; luego, las niñas plasmaron sus vivencias en grado sexto a través de dibujos, donde representaron su estancia por la secundaria. Posteriormente, se complementó este trabajo de campo con entrevistas en profundidad, con el propósito de conocer concretamente lo que las estudiantes pensaban, sentían y experimentaban en este tránsito, además de encontrar en sus voces lo que decían, respondían con sinceridad y su inocencia obligada a cambiar de roles y de circunstancias que afectaban sus vidas.

La unidad de análisis fue direccionada hacia la indagación de los factores sociales asociados al tránsito de la primaria a la secundaria; la unidad de trabajo se centró en los estudiantes y docentes de la Institución Educativa Santa Teresita. Los actores clave fueron 10 estudiantes del grado sexto, un docente de grado quinto y un docente de sexto, para un total de 12 actores sociales. Los códigos que se definieron en la categorización de los relatos toman en consideración las técnicas e instrumentos diseñados; el código (XM) corresponde a las iniciales del nombre y apellido del actor que expresa su relato, y así sucesivamente con cada uno de los participantes en la investigación.

Re-configuración

Para este tercer momento, el proceso de interpretación se realizó de manera artesanal, siguiendo el procesamiento adaptado por

Las instituciones educativas no son los únicos espacios en los que se aprende, pero sí son aquellos lugares que marcan la vida, tanto académica como social y afectiva de los educandos [...]

Murcia & Jaramillo (2000 -2008), en términos de categorización simple, axial y selectiva.

Otro elemento considerado para la interpretación fue las relevancias-opacidades, ya que permiten reconocer lo normalizado en la vida cotidiana; además, aquello que apenas es una posibilidad, un proyecto, y que no se refleja precisamente en la cantidad de recurrencias con que aparezca la categoría. También, permitió destacar lo significativo a nivel social, el juego dinámico de las categorías que constituyen los factores sociales que están soportados y movilizados por el imaginario social en los momentos de presencia y ausencia de ellas (Pintos, 2004; Murcia, 2007, 2011, 2012; Murcia, Ospina y Pintos, 2009).

Resultados

Se realizó el proceso de interpretación de la información, triangulando las realidades sustantivas entre sí (profesores, estudiantes, observador) y estas con las realidades teóricas.

La vida en la primaria

Durante la niñez, el primer ambiente al cual se ven enfrentados los niños y niñas es la familia, la cual permite desarrollar herramientas sociales que con el paso del tiempo les servirá para enfrentarse a otros contextos, dentro de los que se encuentra la institución escolar, es así como lo expresa Gimeno (1997)

Se concibe refugio para construir un mundo propio al margen de los adultos familiares, al tiempo que representa la continuidad del control por parte de los adultos, así como de los valores y algunas normas de estos. Es un cobijo no tanto por lo que es en sí misma, como por ser un espacio y tiempo para entablar unas relaciones independientes del medio familiar, en

que se desarrollan la mayoría de las veces tanto al margen de la familia como del centro escolar (p.87).

Por lo anterior, la escuela primaria se convierte en un espacio para el desarrollo infantil, pues es allí donde los seres humanos viven situaciones enmarcadas en un contexto de grandes emociones que dejan huella; es un escenario que les permite la socialización y la participación en diferentes actividades que los llevan a desarrollar su personalidad y a formar un carácter para trasegar por todos los momentos académicos que puedan experimentar. De este modo, los niños y niñas en la primaria conciben una representación del mundo, en la que transitan por distintos espacios familiares, sociales y culturales, de tal modo que pueden consolidar muchos de estos aspectos que se venían definiendo en sus años anteriores. Es aquí donde emergen dos sub-categorías que pretenden abordar el afecto y la acogida del maestro de primaria, así como la importancia que tiene el juego para las niñas en esta etapa.

Al encuentro del recién llegado

Las instituciones educativas no son los únicos espacios en los que se aprende, pero sí son aquellos lugares que marcan la vida, tanto académica como social y afectiva de los educandos, las relaciones que allí se establezcan potencian la adquisición de posturas favorables frente a los demás aspectos que en el aula de clase suceden. Durante el tránsito de primaria a secundaria, los estudiantes se ven confrontados a cambios tan radicales como pasar de uno a varios docentes, situación que influye en la forma como los educandos asumen el ambiente escolar dentro del aula. Como lo expresa el actor social:

Ahora que me encuentro en sexto no es lo mismo, primero que todo nos enfrentamos a pasar de un solo docente a tener muchos profesores, los cuales tienen su propio carácter y manera de enseñar, esto hace que sean difíciles de comprender y con los cuales no tenemos mucha confianza (XM).

Pues bien, esta nueva condición dificulta la relación entre docente-estudiante, puesto que, el docente es para el estudiante un modelo, un guía, alguien en quien confiar, en el que si no encuentra acogida, la situación es todavía más difícil, porque los nuevos

estudiantes de secundaria son los recién llegados, que necesitan un ambiente hospitalario que mengüe en gran parte el impacto de encontrarse fuera del salón de clases de primaria y del profesor que los hacía sentir seguros y protegidos, como lo expresan Bárcena y Melich (2000),

Una sociedad en la que «educar» constituye una tarea de «fabricación» del otro con el objeto de volverlo «competente» para la función a la que está destinado, en vez de entenderla como acogimiento hospitalario de los recién llegados, una práctica ética interesada en la formación de la identidad de los sujetos (p. 4).

Por lo tanto, los estudiantes que recién ingresan a la secundaria llegan con muchas expectativas, esperan encontrar en los docentes más que nuevos conocimientos, un acompañamiento en su proceso, que les enseñen nuevas posturas para poco a poco ir adaptándose a su nueva realidad.

Lugar de encuentros

Los seres humanos cuando se ven enfrentados a lugares y contextos diversos pueden experimentar cambios en su comportamiento y manera de relacionarse con los otros, pues sentirse fuera de su espacio cotidiano hace que la convivencia se vea afectada y traiga consigo muchas vivencias, que realmente surgen en el nuevo espacio resultando muy difícil su adaptación a esta nueva cultura, que emerge en la básica secundaria y que es totalmente contraria y opuesta a la transcurrida durante la primaria.

La transición de la primaria a la secundaria se encuentra permeada por estos factores de la convivencia escolar entre el grupo de pares que las estudiantes experimentan al relacionarse con nuevos rostros, con otro género y demás cambios, que las obliga a cambiar sus parámetros de comportamiento social establecidos; específicamente en el momento del descanso durante la jornada escolar, en el patio de la primaria estaba permitido jugar y encontrarse con su grupo de pares de una manera muy abierta y natural, como lo expresa Murcia (2012):

El patio es sinónimo de recreo, y el recreo es naturalizado en el patio. Cuando los y las estudiantes salen al patio, este deja de ser

un encierro y se transforma, se matiza con mil colores, sabores, olores; pero, también con mil ideas y actividades que lo hacen un lugar de encuentro y desencuentro consigo mismo, con el otro y con el mundo en general (p.131).

Es así como ellas perciben el patio, pero de una manera tan distinta a como era antes; ahora en cambio, en el nuevo patio, que es su punto de encuentro, están supeditadas a las normas que ya se han establecido y que, por supuesto, ellas no comparten, sintiéndose intrusas e incluso, en el lugar equivocado.

Durante este periodo de adaptación y tránsito, las estudiantes viven en espacios diferentes que les ofrecen nuevas experiencias, lo que necesariamente las lleva a tener reacciones en su proceso académico y de convivencia, dado que cambiar de lugar trae consigo realidades diferentes, pues si bien la primaria se encontraba impregnada de juegos, risas y actividades propias de niñas, la secundaria es un lugar cargado de experiencias, emociones y exigencias que las lleva a un desequilibrio, por cuanto cambia el nivel de responsabilidad académica y el encuentro sujeto – sujeto con sus profesores; ya no debe responderle solo a un docente, sino a varios, lo que las obliga a adaptarse a todos y cada uno de ellos, y a su nuevo grupo de compañeros, resultando un proceso de transformación social complejo.

Docentes de primaria vs Docentes de secundaria

Conducir a los estudiantes por caminos de afecto y comprensión por el entorno que les rodea permite que ellos, a través de la palabra, puedan expresar sus sentimientos y emociones, acción que los lleva a tener mejores relaciones en su vida. El rol del docente tiene una singular importancia en este proceso de aprendizaje y de reconocimiento del otro, pues la escuela es el lugar donde el maestro a través del diálogo, los gestos y las actitudes que le demuestre a sus alumnos, mejora en ellos su expresión y les ayuda a tener una mayor confianza de sí mismos, y de esta manera, puedan contribuir a mejores aprendizajes y relaciones de alteridad.

Es por ello que desde el preescolar, los maestros han estado presentes en el desarrollo social y afectivo de los niños y niñas, pues es allí donde comienzan una ruta por todo este proceso que

trasciende y permea todos los niveles de la educación. A través de toda la investigación se ha evidenciado la importancia que tiene el papel del docente en todo el proceso social y educativo del estudiante en la primaria y cómo este, que era trascendental en esta etapa, se transforma en el tránsito de la primaria a la secundaria. Desde estas dos perspectivas, los maestros de la primaria y la secundaria tienen su propia mirada sobre este cambio, que si bien ya se ha mencionado, es un paso difícil para los estudiantes.

La percepción del maestro de la primaria frente a este tránsito es fundamental, ya que da una mirada diferente de las apreciaciones de sus estudiantes y los cambios que estos presentan durante este paso, así lo expresa el docente (JH)

Desde una mirada particular, puedo percibir que dicho tránsito, produce un rompimiento de los lazos afectivos, de acompañamiento, estímulo y cuidado generados en la relación estudiante-maestro de primaria en el nicho escolar de aula, generador de amplios vínculos de escucha y diálogo entre los actores de la escena escolar (estudiantes-familia-maestros). Es apenas obvio que, como enlace entre la educación primaria generada en el hogar, se tenga especial "apego" con la socialización secundaria que abriga la básica primaria y en particular los maestros de aula que vienen a complementar el "calor humano" de los padres de familia, a veces hasta llegan a reemplazarlos con su mera presencia.

Es así como dicho tránsito muestra múltiples aspectos o circunstancias humanas, físicas, psicológicas, familiares, emocionales, pedagógicas, locativas, políticas y económicas, en fin, un sinnúmero de estados, afectos y efectos que impactan el cohabitar de aula y obviamente, la vida del escolar en esa relación de convivencia con el otro y búsqueda de caminos tendientes a configurar la personalidad de cada uno de los actores sociales de la escuela. Como lo expresa Heidegger (2009) "La identidad de los seres se relaciona, pues, con una experiencia profunda y fundamental, que es también una experiencia de lo esencial, lo profundo, el fundamento" (p. 6). Puesto que la experiencia, las vivencias de las estudiantes, influyen en su comportamiento y hacen parte de las características que las identifican como actores sociales del contexto educativo, de la comunidad

y sobretodo, como parte fundamental de la familia. Así lo expresa otro actor social:

No menos importante es tener en cuenta el papel protagónico de la familia, en ese seguimiento y acompañamiento que debe brindar a su acudida, parece ser que, como las ven crecer y llegar a otro estadio de sus estudios en la básica secundaria, en algunos casos optan por darles "rienda suelta", exceso de "libertad" o falta de responsabilidad de los mismos acudientes con las estudiantes. Esto podría equilibrarse evitando los excesos y trabajando en la superación de los defectos o carencias de crianza (JH).

Por consiguiente, la familia es un actor fundamental en los diferentes cambios que presentan las estudiantes en este paso a la secundaria, pues si bien en la primaria los padres eran más constantes en este proceso, en la secundaria pierden esta ruta y dejan solas a sus hijas, por la falsa creencia de la independencia y autonomía que en esta edad se les debe proporcionar.

Conclusiones

Gran parte de los factores sociales a comprender emergen directamente de los imaginarios, que nacen como radicales en sus familias y contexto, y que al llegar al colegio mutan en imaginarios instituyentes, ya que adquieren la fuerza suficiente para llegar a ser sociales. Imaginarios como que al pasar de primaria a secundaria, las niñas deben asumir un alto grado de independencia, responsabilidad y autonomía, para los cuales no estaban realmente preparadas, dado que no han recibido el acompañamiento necesario por parte de la familia y la escuela para ser introducidas en su nuevo espacio académico.

Durante el tránsito de la primaria a la secundaria, las niñas también están experimentando cambios a nivel comportamental que afectan la forma como asumen su nueva vida escolar, sus cuerpos están cambiando, y esta metamorfosis exige de ellas nuevas formas de asumir su realidad, obligándolas a crecer a un ritmo que no coincide con lo que sienten. Por otro lado, pasar de la movilidad en sus horas de recreo en la primaria a la quietud del descanso en la secundaria, cohibe su deseo de

jugar debido a la aprensión de ser tomadas como infantiles por parte de los estudiantes de otros grupos o incluso de sus compañeros, provocando una represión en los deseos de correr por el patio.

Cuando las niñas llegan a 6º, sus vidas se dividen en dos, por un lado, está la nostalgia de sus días en la primaria, sus juegos, la relación cercana con su único docente, el patio como aquel lugar en donde ellas podían exteriorizar el gozo, el disfrute, como lo expresa el actor social "la alegría de ser niñas" (NB), el sentirse libres, el compartir de tú a tú con sus compañeritas; y por otro lado, está la secundaria, espacio en el cual se sienten extrañas, perdidas y desamparadas, puesto que no encuentran en los docentes una actitud de acogida, ni de hospitalidad como para considerarse bienvenidas, ya que pasan de relacionarse con un docente amistoso y cariñoso, que les brinda seguridad y confianza, a varios docentes desconocidos para ellas, lo que marca de una manera u otra, la forma como se ajustan a su nueva condición. Las estudiantes evidencian que se sienten solas e incomprensas, también experimentan una especie de anonimato, en el cual no son reconocidas, ni mucho menos tenidas en cuenta por sus profesores, esta nueva situación las hace sentir vulnerables y solas.

Referencias

- Aguilar, L. (2003). *Conversar para aprender. Gádamer y la educación*. Editorial Mapas.
- Auge, M. (2000). *Los no lugares, espacios del anonimato*. Barcelona, España: Gedisa.
- Bárcena, F. & Mélich, J. (2000). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad y hospitalidad*. Editorial Paidós Ibérica
- Cajiao, F. (1996). *La Piel del Alma: Cuerpo, Educación y Cultura*. Santafé de Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio
- Campos, O. (2001). En la educación básica ¿valores o virtudes? *Revista Iberoamericana de Educación*, 1-5. Recuperado en enero de 2014, de <http://www.rieoei.org/deloslectores/Campos.PDF>.

- Castoriadis, C. (1989). *Institución Imaginaria de la sociedad*. Argentina: Tusquet Editores.
- Codignola, E. (1946). *Historia de la educación y de la pedagogía*. Buenos Aires: Editorial Ateneo.
- Colombia. Asamblea Nacional Constituyente. (1991). *Constitución Política de Colombia*. Recuperado de: http://www.senado.gov.co/images/stories/Informacion_General/constitucion_politica.pdf.
- Colombia. Congreso de la República. (febrero 8, 1994). *Ley 115, "Por la cual se expide la ley general de educación*. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Colombia. Presidente de la República. (Agosto 13, 2002). *Decreto 1850 "Por el cual se reglamenta la organización de la jornada laboral de directivos docentes y docentes de los establecimientos educativos estatales de educación formal, administrados por los departamentos, distritos y municipios certificados, y se dictan otras disposiciones*. Recuperado de: <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=5556>.
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Visión 2019 Educación propuesta para discusión*. Recuperado de <http://www.plandecenal.edu.co/Archivos/Vision-2019.pdf>
- Gádamer, H. (2000). *Educación es educarse*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Gimeno, J. (1997). *La transición a la educación secundaria*. Madrid: Ediciones Morata.
- Guichot, R. (2006). La historia de la educación: reflexiones sobre su objeto ubicación epistemológica, devenir histórico y tendencias actuales. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, (1). Recuperado en diciembre de 2013, de: <http://www.redalyc.org/pdf/1341/134116859002.pdf>.
- Huizinga, J. (1968). *Homoludens*. Buenos Aires: Emecé Editores.
- Maturana, H. (1997). *El sentido de lo Humano*. Dolmen Ediciones S.A.
- Murcia, N. (2011). *Imaginarios sociales: Preludios sobre Universidad Colombia*. Editorial Académica Española.
- Murcia, N. (2012). *La escuela como imaginario social. Apuntes para una escuela dinámica*. Manizales: Universidad de Caldas.
- Murcia, N. & Jaramillo, D. (2012). Juego, recreo y convivencia escolar: una mirada desde los imaginarios sociales. *Revista de Investigaciones UCM*, 20.
- Pérez, F. (s.f). *Historia de la educación en Colombia*. Recuperado en diciembre de 2013, de: <https://es.scribd.com/doc/17550171/HISTORIA-DE-LA-EDUCACION-EN-COLOMBIA>.
- Shotter, J. (1989). *El papel de lo imaginario en la construcción de la vida social*. España: Editorial Sendai.
- Shotter, J. (1993). *Realidades conversacionales. Construcción de la vida a través del lenguaje*. Londres: Editorial Amorrortu.
- Skliar, C. (2007). *¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia*. Recuperado en marzo de 2014, de <http://www.neuquen.edu.ar/direcciones/especial/MATERIAL%20%20Lectura%20CONCURSO/Bibliograf%C3%ADa/SKLIAR-Carlos-Y-SI-EL-OTRO-NO-ESTUVIERA-AHI-NOTAS-PARA-UNA-PEDAGOGIA-IMPROBABLE-DE-LA-DIFERENCIA.pdf>.
- Skliar, C. & Tellez, M. (2008). *Conmover la educación: ensayos para una pedagogía de la diferencia*. 1ª. ed. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico Noveduc.
- Villalobos, T. (2013). ¡De primaria a secundaria, he ahí el problema!. *Revista Educare*, (51). Recuperado en noviembre de 2013, de: dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4781178.pdf.

Vygotsky, L.S. (1988). *El desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores*. México: Editorial Grijalbo.

LA ENSEÑANZA DE LAS MATEMÁTICAS EN UN CONTEXTO MULTICULTURAL HACIA UN CURRÍCULUM INTERCULTURAL

Objetivo: fortalecer los conocimientos matemáticos y su razonamiento lógico desde una matemática intercultural en estudiantes de diferentes nacionalidades que presentan el examen de desarrollo de educación general. **Metodología:** enfoque mixto con predominancia cualitativa, se inscribe bajo el tipo de Investigación Acción. La población estudiada está conformada por 24 estudiantes inmigrantes hispanoamericanos. Como instrumentos de recolección de información se utilizaron entrevistas, un test diagnóstico y uno pos test. **Hallazgos:** se evidencia el efecto negativo en el manejo del lenguaje matemático en algunas culturas. Se encontró un vacío en la relación de las matemáticas con el contexto. **Conclusiones:** el currículum intercultural favorece la interconexión entre las culturas y el conocimiento. La ayuda didáctica ayudó a fortalecer conocimientos matemáticos.

Palabras clave: enseñanza de las matemáticas, educación de los inmigrantes, multiculturalismo.

Origen del artículo

Este artículo es derivado del proyecto de investigación "Hacia una Matemática Intercultural en el G.E.D" desarrollado en North Bergen New Jersey para optar al título de Licenciado en Matemáticas.

Cómo citar este artículo

López Herrera, Y. y Victoria Ochoa, D.A. (2015). La enseñanza de las matemáticas en un contexto multicultural hacia un currículum intercultural. *Revista de Investigaciones UCM*, 15(26), 44-55.

TEACHING MATHEMATICS IN A MULTICULTURAL CONTEXT TOWARDS AN INTERCULTURAL CURRICULUM

Objective: to strengthen the mathematical knowledge and its logical reasoning from intercultural perspectives on mathematics learning in students coming from different nations who take the Education development test. **Methodology:** a mixed approach with qualitative predominance as part of Action Research was applied. The studied population is made up of 24 Latin American immigrant students. The tools used to collect the information included interviews, a diagnostic test and a posttest. **Findings:** there is evidence of a negative effect in the usage of the mathematical language in some cultures and a lack of a contextualization of the mathematics in real life situations. **Conclusions:** the intercultural curriculum promotes a reciprocal connection between knowledge and different cultures.

Key words: mathematics education, migrant education, multiculturalism.

$$V_n = n \frac{V}{2L} = n \frac{1}{2} \sqrt{\frac{V}{L}}$$

Fecha recibido: 31 de julio de 2015 · Fecha aprobado: 24 de agosto de 2015

La enseñanza de las matemáticas en un contexto multicultural hacia un currículum intercultural

Yolanda López Herrera¹
Darwin Alexis Victoria Ochoa²

¹Licenciada en Matemáticas. Magistra en Educación. Docente Facultad de Educación, Grupo de Investigación Educación y Formación de Educadores EFE, de la Universidad Católica de Manizales. Asesora del proyecto de investigación. ylopez@ucm.edu.co.

²Licenciado en Matemáticas. Universidad Católica de Manizales. palo.verde@hotmail.com

Introducción

Desde hace aproximadamente 30 años, quizás un poco más, se inició una inmigración masiva a los Estados Unidos de Norteamérica, procedente de los diversos países centro, suramericanos y del Caribe; dicha inmigración toma fuerza desde el punto de vista netamente laboral debido a múltiples razones de índole económico acaecidas en estos países. Por esta situación, es muy frecuente encontrar en los centros educativos alumnos procedentes de diversas culturas, convirtiéndose la educación en un fenómeno multicultural.

Esto ha conllevado a las autoridades educativas a crear estrategias que faciliten el desarrollo del aprendizaje a todas las culturas, teniendo como lenguaje principal el inglés y como segunda lengua el español; igualmente, se proponen clases a los

niños de preescolar como el mandarín para, a su vez, crear destrezas muy fuertes en áreas como las matemáticas y las ciencias.

Por consiguiente, teniendo en cuenta lo propuesto por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (2007), el derecho a la educación es un bien público, no un servicio, es un bien común y derecho fundamental para todos, por lo cual nadie puede ser excluido de ella. Gracias a la educación se forman las sociedades y es así como se generan las democracias, pues una democracia sin educación, es una democracia vacía. Según el filósofo español Fernando Savater (1991), los seres humanos no estamos pre concebidos por naturaleza para realizar o hacer tareas específicas, necesitamos de la educación a diferencia de los demás seres vivos, para poder elegir el camino dentro de una sociedad, afirma además, que nacemos del útero materno y nacemos del útero social de valores, símbolos, lenguajes, culturas que nos obligan a ser educados y por ninguna razón ser excluidos de ella.

El objetivo en la educación al inmigrante que llega a los Estados Unidos con múltiples vacíos educativos y mínima escolaridad, no es dar a quien más necesita, sino que, por el contrario, darle a todos lo que necesitan, es hacerlos partícipes de la Inclusión Educativa en igualdad de condiciones para aprovechar las oportunidades educativas; pues este inmigrante se siente excluido por naturaleza dentro de la sociedad norteamericana, por su cultura, su lenguaje, sus rasgos físicos, su identidad, su estatus migratorio y su educación.

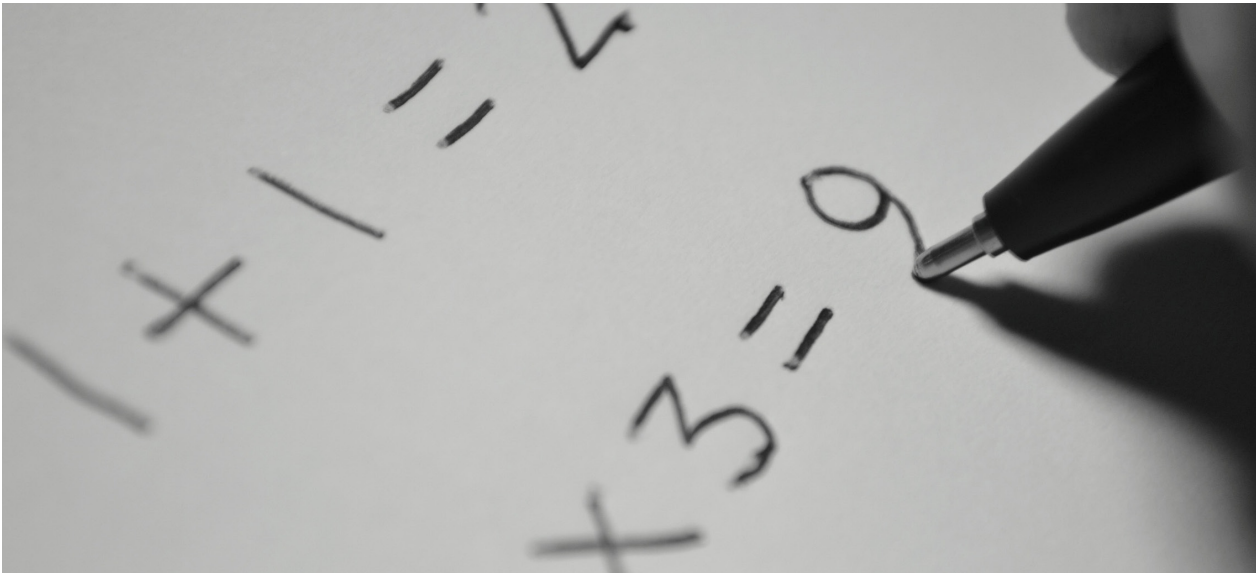
Entonces, ¿qué sucede con aquel inmigrante que teniendo, en algunos casos poca preparación educativa, y en muchos otros casi nula, y que desea prepararse y terminar sus estudios secundarios para aspirar a un mejor salario y a una mejor posición dentro de la sociedad norteamericana? O ¿con aquel inmigrante que sin terminar sus estudios de bachillerato, o preparatoria, en su país de origen y que no es aceptado en un colegio regular por su edad, o por el idioma, se ve impedido a tener un diploma que lo acredite ante las autoridades educativas como apto para un trabajo específico, o un ingreso a la Universidad, inclusive a la armada norteamericana?

Frente a esta situación, el gobierno americano desarrolló el programa de validación del bachillerato mediante la presentación de un solo examen llamado *General Education Development Test - G.E.D.*, con el cual se pretendía disminuir la deserción escolar y así ayudar a la inmigración a capacitarse; este test es un examen que involucra las siguientes áreas: matemáticas, redacción, lectura, ciencias, sociales; integrando así las diferentes culturas en una dinámica educativa que contribuya a la educación de dicha sociedad.

Como estudiante del programa de Licenciatura en Matemáticas en la Universidad Católica de Manizales UCM – Colombia y como ciudadano norteamericano, docente de cátedra de Matemáticas para el G.E.D, en la ciudad de North Bergen New Jersey, he podido observar las deficiencias y las virtudes en el funcionamiento de la enseñanza de las matemáticas, normas y recursos que son implementados en la educación de *adultos inmigrantes*, de hecho, emerge la preocupación detectada por las ansias encontradas en los estudiantes para adquirir el anhelado diploma que acredite la graduación de una *High School*; es así como se presenta el interés de realizar un estudio sobre las necesidades de los participantes, atendiendo a su cultura con el fin de articular la enseñanza a un currículum intercultural y ser presentado a través de una ayuda didáctica para la enseñanza de esta ciencia.

El trabajo investigativo “Hacia una Matemática Intercultural en el G.E.D”, pretende ayudar a los estudiantes inmigrantes de habla hispana, inicialmente, que por deseo personal, por exigencias laborales, o exigencias por parte de las autoridades migratorias, a ver las matemáticas no como un obstáculo, ni como una materia difícil de entender, superando el mito que es para personas *inteligentes* o *superdotadas*, sino que se vea como una *oportunidad de crecimiento* en todos los aspectos de la vida cotidiana.

Este trabajo está enfocado desde una perspectiva sociocultural dentro del aula de clase, teniendo en cuenta los niveles de aprendizaje, los niveles educativos con los cuales llegan y los déficits de inferioridad con los que se comparan frente a los nacidos en América del Norte. Uno de los principales aportes de esta investigación es darle al estudiante con escaso conocimiento



en matemáticas, una herramienta que él mismo pueda utilizar en forma individual con la tutoría del docente como guía frente a sus dudas, pero que a su vez, conlleve al autoaprendizaje utilizando herramientas educativas.

Materiales y métodos

Participantes

La población estudiada es de 24 estudiantes inmigrantes hispanoamericanos. Se toma toda la población como muestra de estudio, puesto que es el grupo que se tiene en el momento que se desarrolla la propuesta. La siguiente figura muestra detalladamente la nacionalidad de los participantes.

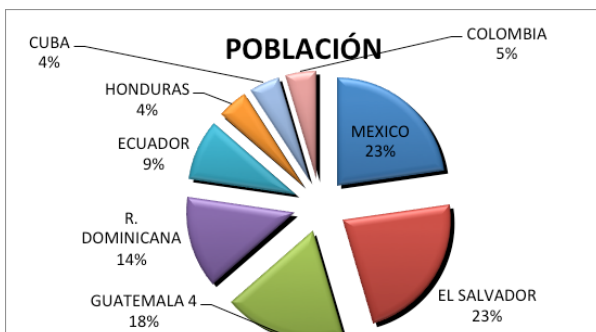


Figura 1. Población de estudio

El desarrollo de la guía didáctica, comparada con el libro guía vendido por la institución, arroja excelentes resultados en materia de comprensión y de ejercicios propuestos.

Ante lo dispendioso y complejo del objeto de estudio y el manejo de múltiples variables por la diversidad de las culturas, y donde investigar y estudiar el fenómeno multicultural en un aula de clase genera limitaciones en el contexto, debido a la dificultad de recolectar la suficiente información, se asumió el doble papel de investigador – docente. Teniendo en cuenta la perspectiva de la indagación cognitiva planteada por Villar (1988, citado por Fernández Cruz, 2009, p.424)

Desde la indagación cognitiva [...] se selecciona la perspectiva del profesor o la del alumno para conocer en profundidad el sistema de procesamiento de la información que emplean durante la enseñanza, comprender las claves de la comunicación educativa y también el efecto de los mediadores no personales que interfieren en la comunicación: los recursos didácticos. El empleo de este modelo de indagación es adecuado para estudiar, por tanto, los procesos mediacionales de profesores y alumnos.

La investigación es realizada bajo un enfoque mixto, con predominancia cualitativa, puesto que se centra en la interpretación (Flick, 2007). Está

orientada a identificar desde la representación de la población de estudio, a través de la descripción y comprensión de un contexto en particular, una problemática, con el propósito de determinar sus causas y ofrecer un tipo de solución a la manera de una propuesta didáctica para ser aplicada y desarrollada en el aula como estrategia, y propender por el mejoramiento de la calidad educativa y la labor docente; “[...] El método secundario es un apoyo que contribuye a mejorar la explicación [...]” (Carvajal, 2012, p.46).

Todo este estudio se direcciona bajo las características de la investigación acción, que según Habermas (1997), se fundamenta en una ciencia social crítica, por lo que propende por “[...] la mejora de la racionalidad, la justicia y el grado de satisfacción de todos los miembros de la comunidad educativa, [...]” (Kemmis, 1999, citado por Fernández Cruz, 2009, p.430).

Por tanto, según Elliot (2000) “[...] el juicio en la investigación-acción es diagnóstico en vez de prescriptivo para la acción, dado que los juicios prescriptivos, cuando se construyen reflexivamente, surgen de la deliberación práctica” (p.4). De hecho, lo que se pretende es dar respuesta a una problemática educativa en el desarrollo de la comprensión y de la acción a determinar.

De hecho, el propósito de la investigación acción adopta una postura exploratoria frente a una situación específica fundamentada en la comprensión (Elliot, 2000). Por consiguiente,

[...] Al explicar “lo que sucede”, la investigación-acción construye un “guión” sobre el hecho en cuestión, relacionándolo con un contexto de contingencias mutuamente interdependientes, o sea, hechos que se agrupan porque la ocurrencia de uno depende de la aparición de los demás. Este “guión” se denomina a veces “estudio de casos”. La forma de explicación utilizada en los estudios de casos es naturalista en vez de formalista. Las relaciones se “iluminan” mediante la descripción concreta, en vez de a través de enunciados de leyes causales y de correlaciones estadísticas. Los estudios de casos proporcionan una teoría de la situación, pero se trata de una teoría naturalista presentada de forma narrativa, en lugar de una teoría formal enunciada de forma proporcional (p.5).

Indiscutiblemente, la multiculturalidad está presente en todas las situaciones donde “[...] haya conciencia de la presencia de varias culturas en un contexto determinado [...]” (Durán & Oliveras, s.f, p.3).

El proceso de recolección de la información se lleva a cabo teniendo en cuenta cuatro momentos; momento uno, la fase diagnóstica, en la que se propone dos pruebas, una oral y otra escrita, la primera es diseñada para identificar conocimientos básicos en matemáticas y la segunda sobre conceptos de matemáticas.

La prueba escrita evalúa conocimientos básicos como operaciones y problemas de suma, resta, multiplicación y división de números naturales; ejercicios de porcentajes; potenciación numérica; fracciones; operaciones básicas con el manejo de signos; y ejercicios de decimales. La prueba oral evalúa conocimientos conceptuales en cada uno de los temas anteriores; su realización solo es posible si la prueba escrita alcanza un porcentaje mínimo del 70% de respuestas buenas en cada uno de los temas planteados. Con base en esta información, se busca analizar y concluir el nivel de conocimiento de cada uno de los estudiantes antes de iniciar el curso de nivelación.

El diseño del test¹ se basó en información obtenida en los ejercicios desarrollados en la propuesta didáctica, para analizar el impacto educativo de esta en los estudiantes nuevos y, a la vez, realizar el seguimiento al desarrollo académico de los estudiantes del mismo curso que aprobaron satisfactoriamente las pruebas iniciales.

Posteriormente, se reconoce la nacionalidad del estudiante con el fin de identificar y comprender su lenguaje cultural y así, enriquecer el aula en un ambiente de confianza y fraternidad académica. Se aplica entrevistas semiestructuradas como estrategia (Woods, 1987) para reconocer las características según la cultura de cada uno. Esto ayudó a crear mayor confianza en el aprendizaje y romper el miedo a preguntar y facilitar la adaptación del estudiante nuevo al ambiente escolar y de conocimientos. Los datos recolectados sobre su posición social, el sitio de trabajo, su objetivo al presentar el examen, constituyen información que, compartida con los demás

¹El test es aplicado como la prueba escrita en la fase diagnóstica.

estudiantes, contribuye considerablemente para que el alumno se identifique de una manera rápida y cordial con los demás, y a crear un ambiente sano y de aspiraciones mutuas a pesar de la diversidad cultural (Ministerio de Cultura, 2013; UNESCO, 2007).

Luego, se desarrolló e implementó una guía didáctica con temas específicos de matemáticas para la preparación del G.E.D.; se trabajó en tres niveles: básico, medio y avanzado. El nivel básico toca todos los asuntos de la aritmética; el nivel medio, lo relacionado al álgebra; y el avanzado, la geometría y la trigonometría. En cada unidad se inicia con historia referente al tema y se estructura desde un enfoque didáctico y pedagógico. Todo esto con el fin de implementar un currículo intercultural para lograr la “[...] interconexión e interdependencia entre las diferentes culturas [...]” (Arroyo, 2009, p.395).

Dado lo anterior, la organización y el funcionamiento de centros educativos a nivel nacional en los Estados Unidos y bajo el lema educativo: *que ningún niño se quede atrás*², uno de los objetivos propuestos es “Fomentar la educación Intercultural en un marco de diálogo y de convivencia [...]” (Ley General de la Educación para Adultos en EEUU, 1975). De hecho, un modelo educativo intercultural debe fomentar el diálogo y la convivencia, contribuir al desarrollo de las competencias básicas de las culturas, defender el derecho de igualdad como condición previa del reconocimiento.

Resultados

Antes de iniciar con la propuesta y después de haber realizado las entrevistas e identificado lo propio de cada cultura, se diseñó un test diagnóstico que permitiera identificar el nivel de conocimientos matemáticos con los que llegaron cada uno de los integrantes del grupo al curso de G.E.D. (figura 2), el cual se desarrolla con temas básicos como fracciones, porcentajes, interés simple, notación científica, etc.

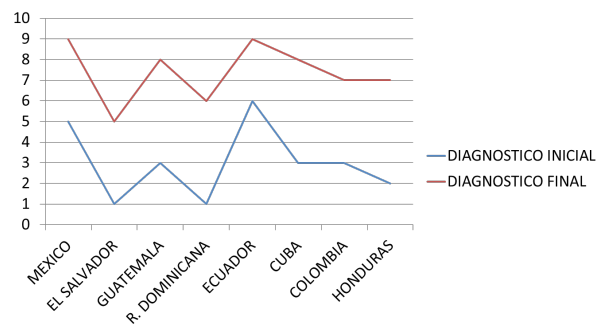


Figura 2. Fase diagnóstica temas básicos de matemáticas

En la figura se puede observar la línea azul que indica el diagnóstico inicial -antes de aplicar la propuesta- donde se determina el nivel de conocimiento en estos temas. El análisis muestra que solo los estudiantes de Ecuador presentan una variación de más del 50%, mientras que los países de El Salvador y República Dominicana son los más bajos.

Después de abordar los temas y analizarlos académicamente en un periodo determinado, se realizó una comparación con la fase diagnóstica, aplicando un post-test, el cual determinó un alcance en algunos países -representada con la línea roja- donde el representante de México alcanzó el máximo nivel superado el 40%, mientras que los de El Salvador, seguido por los de República Dominicana alcanzaron los mínimos esperados.

Atendiendo a la necesidad de implementar la propuesta didáctica diseñada, la cual consta de ejercicios propuestos teniendo en cuenta el contexto, en busca del lenguaje universal de las matemáticas, para generar habilidades multilingües y multimodales, se propuso un test de aplicación donde se plantean tres temas básicos en las matemáticas. Al realizar el análisis se pudo observar que los conocimientos de los estudiantes variaban según su cultura y país de origen, donde México muestra mejores resultados en la operatividad y manipulación de la información matemática en la solución de operaciones, en tanto que los estudiantes de El Salvador y Honduras muestran los más bajos rendimientos en este tipo de operaciones (ver figura 3).

²El lema es para toda persona educable, llámese niño, joven o adulto.

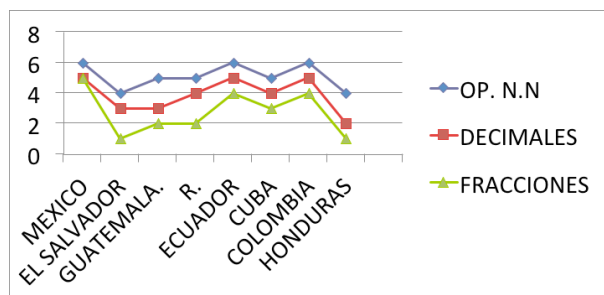


Figura 3. Test de evaluación. Manejo de conceptos y operaciones matemáticas

El desarrollo de la guía didáctica comparada con el libro guía vendido por la institución arroja excelentes resultados en materia de comprensión y de ejercicios propuestos. Teniendo en cuenta la escasa presión exigida en la presentación del examen, ya que pueden presentarlo solo cuando se sientan preparados, por tal motivo no es extraño que un estudiante del mismo curso pueda presentarlo con anterioridad, esta flexibilidad le permite al estudiante reducir su presión y su estrés frente al aprendizaje.

Cada tema es evaluado periódicamente con preguntas de selección múltiple similares a las que se presentarán en el G.E.D., esto con el fin de ir familiarizando al estudiante y crear una confianza en cada uno. La figuras 4 y 5 muestran el alcance de la propuesta implementada.

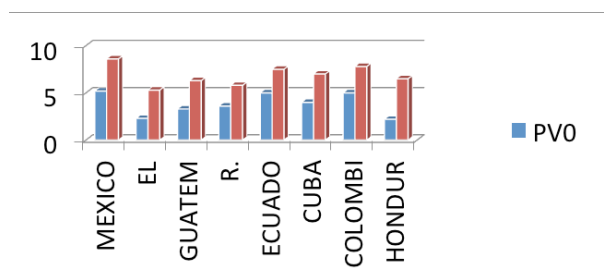


Figura 4. Post-test. Desarrollo del pensamiento variacional³

³Se analiza el desarrollo del pensamiento variacional después de aplicar la propuesta, para identificar cómo están los estudiantes en el manejo de operaciones, las relaciones cuánticas, el manejo de símbolos, entre otros.

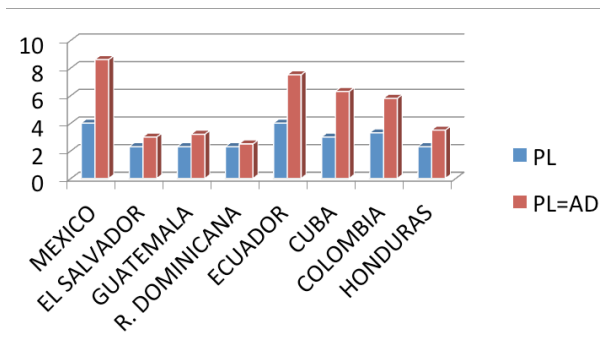


Figura 5. Post-test. Desarrollo del pensamiento lógico⁴

A través de la figura 4 se puede observar la comparación del desarrollo operativo por parte de los estudiantes antes de la ayuda didáctica (color azul) y los resultados obtenidos después de implementar la propuesta (color rojo). Se evidencia que en un período de implementación de la estrategia, se presentan mejores resultados.

En la figura 5 se muestra la comparación antes (color azul) y después (color rojo) de implementar la propuesta. Se presenta una leve variación que permite identificar un mejor desarrollo del pensamiento lógico, lo que determina que la propuesta fue satisfactoria, de hecho, ayudó a fortalecer los conocimientos matemáticos a los estudiantes, así como el desarrollar habilidades y destrezas a la hora de operar matemáticamente, igual que al analizar y concluir conceptos para aplicarlos al contexto.

Resultados y Discusiones

General Educational Development -G.E.D

Según políticas federales y estatales en los Estados Unidos de América - EEUU, Canadá y Puerto Rico, el G.E.D o Evaluaciones de Desarrollo de Educación General, llamado también examen de equivalencia, le da la oportunidad al alumno de obtener un diploma que lo certifique aprobado con los logros necesarios similares a una escuela de educación superior cuando no hayan podido culminar sus estudios en su país de origen, ya sea de habla hispana, inglesa, francesa o personas con discapacidad visual y/o auditiva.

⁴Se analiza el desarrollo del pensamiento lógico para evaluar el alcance del razonamiento que tienen los estudiantes después de implementar la propuesta.

El primer examen del G.E.D fue creado en 1942 y se actualiza cada 10 a 15 años; consta de 5 pruebas, y en cada una se evalúa un área del conocimiento específico con preguntas estilo selección múltiple única respuesta. Según las leyes de educación, cualquier persona mayor a los 16 años -la edad depende de las leyes de cada Estado- y residente permanente del Estado en el que se presente el examen, califica para recibir la certificación.

El estudiante tiene la posibilidad de presentar este examen en centros autorizados que, a la fecha, se cuentan en más de 2700 alrededor de todo el país. Según estadísticas presentadas por los centros de educación de cada Estado, en las últimas 6 décadas más de quince millones (15.000.000) de personas han tomado este examen en todo el territorio nacional; al aprobarlo se certifica que se puede continuar los estudios en una Universidad y es reconocido legalmente por el gobierno de los Estados Unidos⁵.

Teniendo en cuenta la necesidad presentada por la mayoría de inmigrantes que se radican en territorio americano y la problemática mostrada por los hispanos ante la urgencia de aprobar los estudios para obtener la visa americana y la falencia en el área de las matemáticas, el trabajo investigativo realizado tiene como objeto fortalecer los conocimientos matemáticos y contribuir con el desarrollo del razonamiento lógico, con el fin de llevar a la comprensión de la temática orientada, mostrando que las matemáticas no son un ejercicio mecánico ni memorístico, sino que son un asunto de aplicabilidad y de soluciones alternativas en el diario vivir, si bien, “[...] la memorización de las reglas tiene prioridad sobre la comprensión conceptual impidiendo el desarrollo de competencias conceptuales y el desarrollo del pensamiento crítico en relación al propio conocimiento” (Fávero, 2009, p.19). De hecho, Ortiz (2001, citado por López, 2012, p.119) expresa que: “En el aula los ejercicios son sustituidos por una actividad experimental no reflexiva. Se ponen en práctica métodos, medios, etc., que parecen funcionar en otros espacios y hasta en otros contextos”.

En grupos culturales como los que se encuentran en las aulas de clases, se pudo observar las diversas

⁵Después de presentar el examen con el certificado de aprobado, puede presentar papeles para obtener la legalidad en la permanencia en el país.

interpretaciones comunicativas individuales y de grupos que a su vez, generan problemas de adaptación entre cada una de las culturas, lo que se le atribuye a las diversas rivalidades históricas entre los países centroamericanos, celos que de una u otra forma, se veían reflejados en la no aceptación de las diferentes culturales, a tal punto de escuchar expresiones como: “*ufff gracias a Dios no soy la única de mi país*” (participante María).

Las posiciones sociales o la situación de unas personas respecto a las otras, influyen en los mensajes que se emiten y en la forma como se exponen, así como en las formas de comportamiento esperadas de cada participante en función de su singularidad. Del profesor se espera que ponga en práctica comportamientos propios de su posición, que varían según la culturización que se vaya implementando en el aula (Planas & Civil, 2004).

Indiscutiblemente, la multiculturalidad está presente en todas las situaciones donde “[...] haya conciencia de la presencia de varias culturas en un contexto determinado [...]” (Durán & Oliveras, s.f, p.3). Es ante todo, una toma de conciencia, de aceptar las diferencias individuales de cada una. La apuesta que se plantea a través de la propuesta que en este texto se hace para generar conocimiento y aportar a la formación de cada uno de los individuos involucrados en el proceso de nivelación en el programa del G.E.D, está pensada desde un currículo de matemáticas intercultural, dado que la interculturalidad “[...] tiene, además de esa toma de conciencia, un carácter dinámico, que incluye una serie de propuestas concretas de interacción entre culturas, [...] que posibiliten la igualdad de derechos y oportunidades formativas para todos (Durán & Oliveras, s.f, p.3). Por lo tanto, un currículo intercultural de matemáticas determina y focaliza la formación de todos los participantes, permitiendo así que cada uno pueda elegir su propio cúmulo cultural y participar en todas las actividades propuestas (Arroyo, 2009); de hecho, es trabajar porque independientemente del contexto donde se encuentren, puedan responder a unos patrones de aprendizaje propios de la ciencia.

Enseñanza de las matemáticas en diferentes culturas

El proceso adelantado en la investigación indagó desde el conocimiento adquirido en

años anteriores en los países de origen, donde de manera uniforme se encontró que en el aprendizaje de las matemáticas en Centroamérica, países como Honduras, Guatemala y El Salvador, el profesor manejaba su clase de manera similar, y en gran medida en forma tradicional.

El profesor comenzaba su clase pidiendo abrir el texto guía en determinada página, sobre un tema general, por ejemplo: suma de *Números Enteros*; los alumnos leían en conjunto la definición del concepto de operaciones con los Z^6 sin ningún tipo de intercambio de ideas sobre el significado de lo que acababan de leer. Luego, el profesor planteaba un ejemplo en el tablero, lo resolvía mostrando al alumnado el procedimiento para calcular cualquier operación con dicho tema, pidiendo a los alumnos que lo copien en sus cuadernos. A los estudiantes se les pedía que resolvieran el mismo problema con valores diferentes, siguiendo el mismo patrón de procedimiento. La clase concluía ante la carencia de reflexión grupal ni razonamiento respecto al concepto.

De manera idéntica se presentaba en República Dominicana, donde las matemáticas eran un aprendizaje mecánico, de memorización de conceptos y procedimientos, dejando la gran mayoría del tiempo para que el profesor realizara sus exposiciones en la transmisión del conocimiento.

Mediante un estudio investigativo realizado en 1995, en diferentes países como Japón, Estados Unidos y Alemania, denominado TIMSS, se observó claramente que los profesores en Japón intentan incentivar constantemente a sus estudiantes a identificar soluciones alternativas a problemas matemáticos mediante el análisis del concepto original. Y en comparación con países centroamericanos, ningún estudiante desarrollaba soluciones alternativas. Esto permite afirmar que los profesores en países de alto rendimiento enseñan matemáticas en forma muy diferente a los profesores en países de bajo rendimiento.

Teniendo en cuenta el análisis realizado de los conocimientos matemáticos que tienen los participantes en este estudio, se pudo notar que este varía según su cultura. No se pretende decir

que la cultura tenga influencia en si aprendieron o no, pero sí la forma como es aprehendido el saber tiene influencia, pues es el caso de la estudiante mexicana que a la hora de realizar una operación matemática, como por ejemplo operaciones con suma y multiplicación, se evidenció que el manejo de los símbolos le causo al inicio dificultad, véase el caso:

Se le propuso al grupo la siguiente operación: $(5 * 3) + (9 * 2) =$ el resultado es **33**, pero la estudiante colocó **88**, al preguntarle el porqué de su respuesta de inmediato manifiesta: pues **sumo 5 con 3 y 9 con 2, ambos resultados los multiplico y da 88**. Esto pudo detectar que la estudiante tenía un manejo diferente de la simbología matemática, lo cual permitió proponer a la clase el lenguaje universal de las matemáticas. Esta actividad motivó tanto a la estudiante, que emerge en ella un deseo por el conocimiento, evidenciado en las pruebas finales.

En el caso de los estudiantes cubanos, el manejo de la multiplicación es diferente al conocido en la comunidad matemática, pues a la hora de desarrollar multiplicaciones donde el multiplicador es de dos o más cifras, ellos inician con la decena, en el caso de dos cifras, o con la centena, en caso de tres cifras y así sucesivamente, caso diferente al manejo general que se inicia con la unidad. Por ejemplo, al multiplicar **4864** por **25**, primero multiplican por **2** (dos), es decir la decena como primer producto parcial y luego multiplican por el **5** (cinco), la unidad como segundo producto parcial, lo que indica que este segundo producto al escribirlo sobre el papel, tiene un espacio más a la derecha; caso diferente al manejo general de la multiplicación, donde primero se multiplicaría por **5** (cinco) y luego por **2** (dos), donde el segundo producto será corrido un espacio a la izquierda, el producto total en ambos casos no varía, lo que indica que la matemática siempre será exacta independiente de manejo que se haga.

Ahora bien, también se presenta diferencia a la hora de desarrollar la división, un ejemplo de ello es el estudiante nativo de los Estados Unidos y algunos países centro americanos como Honduras y El Salvador, tanto en el símbolo que la representa como en la posición, varía según el país; no obstante, el examen del G.E.D es diseñado con el lenguaje universal, por ejemplo, los estudiantes manejan los términos de dividendo, divisor, cociente y

⁶Signo universal que define los números enteros.

residuo, pero la posición a la hora de plasmarlo en un papel es distinta, igual que el símbolo que se maneja a nivel general, mientras que en la mayoría de los países el símbolo es \perp , en estos países es \lrcorner , lo que indica que el posicionamiento de los términos varía, es decir, donde va el dividendo para ellos es el divisor, donde es el divisor es el dividendo pero en la parte de abajo –dentro del símbolo–, el cociente va arriba y el residuo debajo del dividendo, dentro del símbolo; el manejo verbal es el mismo.

Este reconocimiento de saberes propios de cada cultura permitió fortalecer mejor la propuesta, pues se aprendió de cada una, tanto del manejo de los procedimientos como del lenguaje, de hecho, cada integrante del grupo tuvieron mucho que ver a la hora de abordar cada tema hasta llegar a incorporar un lenguaje universal, pues no se trata de inferir de manera negativa ni afectar sus creencias, lo que los antropólogos contemplan como aculturación (Aguirre, 1970), sino de abrir el campo del conocimiento para que a través de un currículum intercultural de matemáticas, emerjan nuevas alternativas de aprendizaje.

Enseñanza de las matemáticas con una perspectiva intercultural en un contexto multicultural

La enseñanza de las matemáticas se enfrenta a escenarios multiculturales y más aún cuando en el aula de clases se evidencia un grupo que pertenece a distintos países, donde cada uno tiene un estilo de vida diferente, ya sea por lo propio de su cultura o las raíces que los identifican. Por lo tanto, es necesario que los docentes propongan estrategias didácticas que den respuesta a los rasgos esenciales que caracterizan a cada cultura, esto con el fin de hacer de la enseñanza y aprendizaje de las matemáticas un pretexto formativo. Como lo plantea Brousseau (citado por Parra & Saiz, 1994), las matemáticas deben ser enseñadas de una manera concreta, es decir, haciendo posible una creación matemática, lo que es considerado generar en el aula de clase estrategias de motivación, para ello, Llinares (2003), manifiesta:

[...]. El profesor debe de imaginar y proponer a los alumnos situaciones matemáticas que ellos puedan vivir, que provoquen la emergencia de genuinos problemas matemáticos y en las cuales

el conocimiento en cuestión aparezca como la solución óptica a dichos problemas, con la condición adicional que dicho conocimiento sea construible por los propios alumnos [...] (p.48).

Es preciso generar, como dice Arroyo (2009), “El cambio cultural” (p. 393), pues lo que se pretende es hacer del conocimiento matemático un lenguaje universal, donde cada persona independiente de su cultura, pueda acceder al conocimiento de manera libre, con el fin de hacer posible el desarrollo de sus conocimientos. Ahora bien, “El aprendizaje se considera como una modificación del conocimiento que el alumno debe producir por sí mismo y que el maestro solo debe provocar” (Brousseau, citado por Ruiz, 2003, p.48).

Cuando el maestro se enfrenta al aula de clases, no está ajeno de los intereses que tiene cada uno de los alumnos. Los estudiantes llegan a la escuela con un sinfín de ideales, algunos propios de cada cultura y otras tomadas del medio, lo que llamamos un mundo multicultural. Si bien hoy se discute en los escenarios educativos que es hora de cambiar la mirada de las clases homogéneas a heterogéneas, todo esto por la diversidad en el aula, ya sea por los estilos de aprendizajes o por las diferentes culturas. Por consiguiente Arroyo (2009) manifiesta:

[...] la multiculturalidad y/o interculturalidad son, en realidad, modelos pedagógicos que potencian el desarrollo humano, propiciando: a) aceptación y respeto por diferentes modos de vida, b) la convivencia social pluralista y c) la unidad antropológica y funcional de las culturas. Este tipo de educación exige la aplicación de modelos didácticos creativos, que fomenten las culturas [...] (p. 393).

La multiculturalidad trata de darle importancia a lo que la cultura representa, es un valorar desde sus condiciones sociales, hasta llegar a la comprensión (Arroyo, 2009), con el fin de responder a las necesidades educativas identificadas. Dichas necesidades están contempladas a través de la construcción de currículos dinámicos, abiertos y flexibles, de hecho,

La multiculturalidad en el campo educativo tiene su desarrollo en EE.UU., prestando especial atención a la forma en que los fenómenos

multiculturales (diferencias, conflictos e identidades culturales) tomen cuerpo en el currículo escolar (Gran y Sleeter, 1985). Cuando empezó a reflexionar sobre la multiculturalidad en el contexto educativo, emergió el concepto de "Currículo multicultural". Este fue, y sigue siendo, un término descriptivo de las diferencias étnicas en el currículum y cómo este refleja los estereotipos y antivalores implícitos en cada cultura [...] (Arroyo, 2009, p.395).

En este orden de ideas, se plantea una propuesta de articular los procesos de enseñanza desde una perspectiva intercultural. Por consiguiente, se "[...] pretende la interconexión e interdependencia entre las diferentes culturas [...]" (Rey, 1986, citado por Arroyo, 2009, p.395). Esto indica la necesidad de pensar los currículos desde un enfoque intercultural, en el que emerjan reflexiones desde lo teórico y lo práctico, con el fin de garantizar la diversidad en el aula.

Conclusiones

A través de las investigaciones se pudo observar que no es común que el profesorado en cualquier área determine la importancia multicultural en el aula de clase y actúe en consecuencia de la misma. Es difícil encontrar diversas ayudas didácticas en el área de las Matemáticas que tengan en cuenta la diversidad de culturas, sin pretender ignorar la universalidad de las matemáticas hacia el conocimiento nuevo de enseñanza de una etnomatemática⁷ y a su vez, que el docente se vea "[...] influenciado por actitudes como la buena escucha, la motivación permanente, la promoción de trabajo en equipo y la participación creadora, ser ejemplo, crear ambientes de trabajo agradables, mediados por la buena comunicación

⁷La definición de etnomatemática es muy difícil, entonces yo tengo una definición de naturaleza etimológica, la palabra yo la compuse, quizás otros han utilizado etnomatemática de otra forma, entonces yo inventé esa manera de ver la etnomatemática, como tres raíces, una de ellas es etno y por etno yo comprendo los diversos ambientes social, cultural, natural, la naturaleza, todo eso. Después hay otra raíz, que es una raíz griega que llama *mathema* y el griego *mathema* quiere decir explicar, entender, enseñar, manejarse; y un tercer componente es *thica* que yo introduzco ligado a la raíz griega *tecni* que es artes, técnicas, maneras, entonces sintetizando esas tres raíces en etnomatemática. Ésta sería las artes, técnicas de explicar, de entender, lidiar con el ambiente social, cultural y natural" (Blanco, 2008).

y el diálogo respetuoso. [...]" (Rivera Franco & Alzate Ortiz, 2012, p.118). Generando un ambiente sano en pro del aprendizaje, a sabiendas que las competencias matemáticas y el contexto cultural son inseparables (MEN, 2010; Oliveras, 2001, citado por Durán & Oliveras, s.f.).

Por consiguiente, asumiendo la presencia en las aulas de diferentes culturas es casi que indispensable adoptar y brindarle al estudiante una herramienta didáctica que le permita recibir un modelo educativo matemático que le ayude a entender e interpretar las matemáticas como una ciencia desde su pensamiento cultural, pues si bien es cierto que al llegar como inmigrante a los EE.UU. se corre el altísimo riesgo de desarrollar una biculturalidad, ya sea por competencia entre ambas, o la imposición dominante sobre la nativa, perdiéndose así su modelo cultural y su verdadera interacción que podría llegar a ser su riqueza educativa en igualdad de derechos y oportunidades formativas; la educación intercultural en palabras de Durán & Oliveras (s.f), incluye acciones destinadas a todos los alumnos independiente del entorno cultural.

No obstante, las dificultades manifestadas en la interpretación lingüística, en los enunciados de los problemas, influyen en el libre y rápido aprendizaje de los conceptos básicos de un tema determinado. Los conflictos culturales y de aprendizaje en el aula de matemáticas pueden entenderse desde las diversas interpretaciones de una misma norma entre los alumnos del aula. Posteriormente, las estrategias didácticas llevan de la mano al estudiante a ser dueño de su propio aprendizaje y ser independiente en el mismo proceso formativo. La propuesta pudo identificar la importancia que tiene para el inmigrante la ayuda didáctica implementada.

La inclusión de la Etnomatemática en nuestras aulas, generó oportunidad a los alumnos de ver las matemáticas como universales, no estáticas, sino dinámicas y vibrantes para cada grupo cultural.

Finalmente, incluir al estudiante inmigrante en una escuela para obtener su G.E.D., no es solo incluirlo dentro de un aprendizaje, es incluirlo dentro de una sociedad nueva que le permita desarrollarse como ser humano y como un participe activo de una democracia.

Referencias

- Aguirre Beltrán, G. (1970). *El Proceso de Aculturación en México*. México: Cominidad.
- Arroyo González, R. (2009). Enfoque didáctico para la Interculturalidad. En A. Medina Rivilla, & F. Salvador Mata. *Didáctica General* (pp. 391 - 414). Madrid: Pearson.
- Blanco, H. (2008). Entrevista al profesor Ubiratan D'Ambrosio. *Revista Latinoamericana de Etnomatemática*, 1(1). 21-25.
- Carvajal, J. (2012). *Iniciación a la Investigación. El proceso de construcción del problema, el dato y el concepto*. Tunja: Juan de Castellanos.
- Colombia. Ministerio de Cultura. (15 de diciembre de 2013). *Política de Diversidad Cultural - Ministerio de Cultura*. Recuperado el 18 de febrero de 2014, de http://www.mincultura.gov.co/ministerio/politicas-culturales/de-diversidad-cultural/Documents/07_politica_diversidad_cultural.pdf
- Durán Ceacero, F. & Oliveras Contreras, M. (s.f.). *Los Profesores de Matemáticas y la Educación Intercultural*. Recuperado el 26 de enero de 2014, de http://www.fundacionfide.org/upload/19/59/matematicas_e_interculturalidad.pdf
- Elliot, J. (2000). *Investigación Acción en Educación*. 4ª. ed. Morata.
- Fávero, M. (2009). La psicología del conocimiento y la construcción de competencias conceptuales en la escuela. *Revista Internacional Magisterio. Educación y pedagogía*, 18-22.
- Fernández Cruz, M. (2009). Indagación e Innovación en Didáctica. En A. Medina Rivilla & F. Salvador Mata. *Didáctica General* (pp. 415 - 438). Madrid: Pearson.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Habermas, J. (1997). *Capítulo Tercero Habermas y la Teoría Crítica. - Universidad*. Recuperado el 01 de febrero de 2014, de http://www.unavarra.es/puresoc/pdfs/tesis/alustiz/02A-Capitulo_Tercero.pdf
- Llinares, S. (2003). Matemáticas Escolares y Competencias Matemáticas. En M. Chamorro. *Didáctica de las Matemáticas para Primaria*. (pp. 3 - 29). Madrid: Pearson.
- López Herrera, Y. (Agosto de 2012). *Educabilidad y Ensenabilidad. Relación potenciadora de las Prácticas Pedagógicas de las Matemáticas*. Recuperado el 14 de enero de 2014, de <http://repositorio.ucm.edu.co:8080/jspui/bitstream/10839/386/1/Yolanda%20Lopez%20Herrera.pdf>
- Parra, C. & Saiz, I. (1994). *Didáctica de las Matemáticas. Aportes y Reflexiones*. Buenos Aires: Paidós.
- Planas, N. & Civil, M. (2004). *Reconstrucción de creencias prácticas e identidades en torno a la educación matemática de alumnos inmigrantes*. Estados Unidos.
- Rivera Franco, J. E. & Alzate Ortiz, F. A. (2012). La gerencia de proyectos como posibilidad de creación y transformación para el caso del especialista en gerencia educativa. *Revista de Investigaciones UCM*, 115 - 126.
- Ruiz Higuera, M. L. (2003). Aprendizaje y Matemáticas. En M. Chamorro. *Didáctica de las Matemáticas para primaria* (pp. 32-68). Madrid: Pearson.
- Savater, F. (26 de enero de 1991). *Ética para Amador*. Recuperado el 18 de febrero de 2014, de <http://www.escatop.ipn.mx/Documents/ClubLectura/Frente%20al%20espejo/%C3%89TICA%20PARA%20AMADOR.pdf>
- Savater, F. (2007). *Los niños llegan a la escuela sin disciplina porque las familias eluden educarlos*. (J. P. Palladino, Entrevistador).
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (Marzo de 2007). *Educación de Calidad para Todos. Un asunto de Derechos Humanos*. Recuperado el 25 de noviembre de 2013, de <http://www.unesco.org.uy/educacion/fileadmin/templates/educacion/archivos/EducaciondeCalidadparaTodos.pdf>
- Woods, P. (1987). *La Escuela por dentro. La Etnografía en la Investigación Cualitativa*. Barcelona: Paidós.

EL CUERPO COMO POSIBILIDAD: CONSTRUCCIÓN DE ESPACIOS DE SENSIBILIZACIÓN

Prevención de embarazos en los jóvenes de la Institución Educativa Renán Barco (La Dorada, Caldas)

Objetivo: facilitar espacios de sensibilización y diálogo con los jóvenes de la Institución Educativa Renán Barco a partir de sus experiencias cotidianas, que les permita el conocimiento y reconocimiento de su cuerpo como lugar de posibilidad en búsqueda de prevenir el embarazo a temprana edad. **Metodología:** investigación cualitativa con enfoque de Acción Participativa, en la cual se siguieron las fases de observación, pensar, actuar y retroalimentar, utilizando encuestas estructuradas y la construcción de talleres lúdicos como estrategia para dar solución a la problemática. **Hallazgos:** la educación para la sexualidad institucionalizada carece de calidad, aspecto que se evidencia en la falta de continuidad y pertinencia de los proyectos de educación sexual. **Conclusiones:** se evidencia la forma como los jóvenes ven el cuerpo y cuidan de él, analizando aspectos como autoestima, proyecto de vida y toma de decisiones; al igual que los obstáculos emocionales y socioeconómicos derivados de un embarazo a temprana edad.

Palabras clave: adolescencia, embarazo, educación sexual.

Origen del artículo

El presente artículo se deriva de un proceso de reflexión desarrollado en el marco del proyecto de investigación que lleva su título (septiembre de 2013 - marzo de 2014), y que tuvo como grupo focal estudiantes del grado once de la Institución Educativa Renán Barco (La Dorada, Caldas). Fue seleccionado con calificación de excelencia por el Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales para participar en la IV Escuela de Posgrados de la Red INJU "Democracia, derechos humanos y ciudadanía: Infancias y juventudes en América Latina y El Caribe", llevado a cabo en Tijuana (México) entre el 27 de abril y el 2 de mayo de 2014.

Cómo citar este artículo

Gurrero Zapata, Y.A. y Castro Acevedo, J.I. (2015). El cuerpo como posibilidad: construcción de espacios de sensibilización. *Revista de Investigaciones UCM*, 15(26), 56-69.

OUR BODY AS AN OPPORTUNITY: CREATING SPACES FOR SENSITIZATION

Teen Pregnancy prevention at the educational institution Renán Barco (La Dorada, Caldas)

Objective: to supply spaces for a sensitization and dialogue with students at school Renán Barco, based on daily experiences, which allow this population to know and identify their body as a possibility in the search for pregnancy prevention at early age. **Methodology:** qualitative research method with emphasis on participatory action-research, in which the observation, thinking, acting and feedback phases were followed by using structured surveys and the creation of ludic workshops as a strategy to solve this issue. **Findings:** the institutionalized education on sexuality presents a lack of quality, aspect that is evidenced on the absence of persistence and pertinence of sexual education projects. **Conclusions:** it is notorious the way on how young people see the body and take care of it, analyzing aspects as self-esteem, life project and decision-making; same as the emotional and socioeconomic obstacles derived from a pregnancy at early age.

Key words: adolescence, pregnancy, sex education.



Fecha recibido: 31 de julio de 2015 · Fecha aprobado: 24 de agosto de 2015

El cuerpo como posibilidad: construcción de espacios de sensibilización

Prevención de embarazos en los jóvenes de la Institución Educativa Renán Barco (La Dorada, Caldas)

Introducción

Yheison Andrés Guerrero Zapata¹
Juana Inés Castro Acevedo²

¹Estudiante de maestría en Educación, Universidad de Caldas. Docente investigador con experiencia educativa de 11 años en diferentes instituciones educativas de Cundinamarca y Caldas. Actualmente labora en la Institución Educativa Renán Barco (La Dorada, Caldas), en el área de biología y química. yheisonguerrero@gmail.com

²Estudiante de maestría en Educación y Desarrollo Humano, CINDE-Universidad de Manizales. Docente investigadora, integrante de la línea "Jóvenes, Culturas y Poderes", Universidad de Manizales. Experiencia educativa de 9 años en la Institución Educativa Renán Barco (La Dorada, Caldas), donde se desempeña como docente de básica primaria. juana.castro@ucaldas.edu.co

*"Todo esto para preguntar por lo que pueden
nuestros cuerpos aquí y ahora, en este país,
en esta guerra, en este acontecimiento
que nos ha tocado vivir"*
Consuelo Pabón

La educación para la sexualidad y la enseñanza de los conceptos científicos generalmente ha sido abordada de una manera tradicional, esto sugiere que los padres de familia, los orientadores y docentes desarrollen temáticas teniendo en cuenta las incógnitas, dificultades y preguntas de los jóvenes relacionadas con su cuerpo y con las

posibilidades que tienen a partir de la experiencia con sí mismos y con los otros. En medio de estas preguntas, siempre será un factor de conflicto "consigo mismos" el cómo asumir un cuerpo cambiante, un cuerpo que crece, que se hace ajeno, puesto que cuando en la escuela se trabaja con base en estos referentes, se logran aprendizajes significativos. Estas herramientas permiten valorar la experiencia de los jóvenes y que se camine hacia el desarrollo de una sexualidad responsable.

Según los estudios e investigaciones consultadas sobre el embarazo en jóvenes, tema de este trabajo, es imperante la necesidad de que se realicen más investigaciones sobre el tema, pero de una manera más cualitativa, que lleve al descubrimiento emocional, y menos cuantitativa, que solo dejan ver cifras sobre una realidad, de manera que visualicen las dificultades y problemas que tienen los padres de familia, jóvenes y docentes para abordar temáticas pertinentes para una salud sexual y reproductiva.

Esta investigación permite reconocer las dificultades asociadas a los espacios de reflexión hacia una sexualidad para la prevención de embarazos en jóvenes, y demostrar el valor pedagógico que tiene trabajar desde el desarrollo humano, las dificultades, emociones, interrogantes y mitos que aparecen en la etapa de la adolescencia y el embarazo a temprana edad, como marco de referencia para la enseñanza- aprendizaje de una sexualidad sana y responsable. Se partió, por tanto, de la exploración de las dudas, inquietudes, reconocimiento del cuerpo y de la educación hacia la sexualidad recibida por los diferentes orientadores (padres, docentes, capacitadores).

Esto orientó el diseño y la construcción de una serie de talleres, los cuales buscan mejorar el proceso de enseñanza - aprendizaje hacia la temática y generar un aprendizaje en profundidad que les permitiera a los jóvenes tomar decisiones más asertivas sobre problemas cotidianos en diferentes contextos.

Este trabajo ofreció como resultado, una serie de herramientas y reflexiones sobre el comportamiento de los jóvenes y sus imaginarios de un embarazo a temprana edad, abriendo la puerta a una serie de propuestas innovadoras, dejando de un lado la enseñanza tradicional.

Problemática de la investigación

Esta investigación nace en un contexto de diferentes violencias naturalizadas y de muy precarias condiciones de subsistencia, donde el cuerpo no es pregunta válida, donde el desconocimiento de sí mismos y de los otros ha impuesto a los jóvenes unas lógicas que los excluye de sí mismos, que los niega, que los reduce y que los deja a merced de una educación con vacíos en la formación de ciudadanos libres y responsables. De allí, comprender el cuerpo como posibilidad para la formación de una ética del autocuidado.

En los jóvenes de la Institución Educativa Renán Barco se evidencia las falencias y vacíos en la orientación pertinente de una educación para la sexualidad sana y responsable: dentro del currículo escolar o desde el currículo oculto, quizás, se habrán orientado o asesorado a los adolescentes sobre algunas temáticas anatómicas y fisiológicas del cuerpo humano, pero se evidencia que estos conocimientos en los adolescentes no son puestos en práctica en su desarrollo actitudinal porque se siguen presentando estudiantes en embarazo.

Existen estudios como los realizados por González (2000), Gaviria (2000), Flórez et al., (2004) y Osorio y Hernández (2006), que determinan las falencias en el sistema educativo para una educación sexual pertinente, muestran los altos índices de fecundidad en ciudades como Bogotá y Cali e identifican algunas dificultades que presentan los adolescentes cuando se encuentran en embarazo. Pero dichos estudios no alcanzan a satisfacer vacíos identificados en el presente estudio, como el desconocimiento de su cuerpo y la posibilidad de amarlo, respetarlo y valorarlo, así como los sentires, pensamientos y reflexiones de los jóvenes en el caso de presentarse un embarazo a temprana edad.

Teniendo en cuenta lo expuesto anteriormente y el contexto en el cual se desarrolla la investigación, Institución Educativa Renán Barco, surge la siguiente pregunta:

¿Cómo generar espacios de sensibilización y de diálogo con los jóvenes de la Institución Educativa Renán Barco a partir de sus experiencias cotidianas, que les permita el conocimiento y



el reconocimiento de su cuerpo como lugar de posibilidad, con el fin de prevenir el embarazo a temprana edad?

Aproximación epistémica

El cuerpo es el lugar de todas las manifestaciones: de las propias y de las externas, de las deseadas y de las indeseadas, de las escogidas y de las impuestas, de las que carecen por completo de alternativas. La pregunta por el cuerpo siempre nos remitirá a la pregunta por la vida y por cómo podemos vivirla de acuerdo con las posibilidades y las oportunidades.

Es entonces allí, donde comprendemos la necesidad de crear espacios en los escenarios escolares, que desde la pedagogía permitan a los estudiantes pensar su propio cuerpo y sus relaciones en el contexto, y es sobre ese cuerpo que buscamos devenires que nos lleven a cotidianidades que se hagan a sí mismas formas diferentes de experiencia.

Entre muchos de estos fenómenos sociales, políticos y culturales, nos enfrentamos directamente con el del embarazo entre las y los jóvenes, y todo lo que conlleva asumir la responsabilidad de un embarazo a temprana

El cuerpo es el lugar de todas las manifestaciones: de las propias y de las externas, de las deseadas y de las indeseadas, de las escogidas y de las impuestas, de las que carecen por completo de alternativas.

edad. Las políticas públicas para el manejo de la situación son insuficientes y las clases magistrales de educación sexual han fracasado en el intento de hacer jóvenes conscientes de la importancia de su cuerpo. Es por ello que se propone una política del cuerpo desde una ética propia del autocuidado, donde los participantes del proceso puedan acercarse natural y tranquilamente a sus cuerpos y desde allí, poder generar espacios de sensibilización y conocimiento, que permitan a su vez, prevenir que este fenómeno se siga dando.

Es así entonces, como realizamos la aproximación epistémica a partir de cuatro categorías conceptuales que son: Sexualidad, Jóvenes, Cuerpo y Lugares para la afectación, comprendiendo que cada una de ellas más que una profundización estrictamente teóricamente, es siempre posibilidad de construcción.

Por eso, nuestro paisaje está trazado con la ruta de la creación de lugares para la afectación con los jóvenes y para los jóvenes, partiendo de la pregunta inicial por el ¿Cómo se entiende el ser joven hoy? (Muñoz, 2011) ¿Cómo esta condición puede generar un acercamiento con mi cuerpo, a

través de la interacción significativa con los Otros?

“El cuerpo puede volverse hablante, pensante, soñante, imaginante. Todo el tiempo siente algo. Siente todo lo que es corporal. Siente las pieles, y las piedras, los metales, las hierbas, las aguas y las llamas. No para de sentir” (Nancy, 2007), y es precisamente desde él que enfocamos toda nuestra propuesta de conocimiento y de reconocimiento de sí, como significación y re significación constante de lo que somos, desde mí mismo y desde mi encuentro en la experiencia vital con el otro.

La pregunta por los escenarios en los que nos encontramos en la escuela atraviesa toda nuestra práctica pedagógica: es necesario repensar constantemente la configuración del espacio educativo como un campo de históricas formas de relaciones poder – saber (Skliar & Tellez, 2008) y la forma en que esto como seres que se interrelacionan, nos afecta. De allí asumir que hay circunstancias en las que el docente no puede seguir pasivamente su rol o menos aún, desde la verticalidad, sino generar lugares para el encuentro donde la palabra posibilite el ser entre otros, es por esto que no se trata de asumir una problemática desde las variables para su solución, sino también apostar un poco por ser lenguaje desde la voz y desde los cuerpos.

La sexualidad es entendida desde una percepción ética, en términos de Foucault (1966), como una forma de relacionarse consigo mismo y con los sujetos que los rodean, que a su vez, también experimentan de maneras diferentes su sexualidad. Es desde allí que nos enfocamos para la construcción del concepto de sexualidad con los jóvenes, entendiéndolo que la sexualidad deriva solo de una relación del sujeto consigo mismo.

Los jóvenes son un campo amplio de conocimiento, que desde las dos últimas décadas, especialmente en América Latina y parte de España, ha tenido un nuevo auge manifestado en los estudios de juventud. De la mano de autores europeos como Carles Feixa, o latinoamericanos como José Manuel Valenzuela, Rossana Reguillo y Germán Muñoz se va desarrollando un concepto de juventud más asociado a condiciones sociales, históricas, culturales y económicas, dejando de lado categorías como la condición etárea para internarse

La sexualidad es entendida desde una percepción ética, en términos de Foucault (1966), como una forma de relacionarse consigo mismo y con los sujetos que los rodean, que a su vez, también experimentan de maneras diferentes su sexualidad.

en los estudios de juventud. La etapa en la cual se encuentra nuestra población de estudio responde a todas estas características, sumando a ello que el institución educativa se encuentra ubicada en un sector que históricamente ha sido foco de diferentes formas de violencia, de refugio para desplazados, de comercio informal, de desempleo, es decir, en condiciones de vulnerabilidad. lo que da un matiz más complejo al oficio de la enseñanza en el sector.

Mirar desde la problemática social el fenómeno del embarazo en los jóvenes de la institución educativa nos lleva necesariamente a la pregunta por el porqué, y ello nos implica mirar no solo esto como fenómeno social, sino ante todo, como fenómeno de conocimiento y reconocimiento de las y los jóvenes frente a su cuerpo y a las formas en que asumen su sexualidad. Es decir, la idea, más que estudiar las causas sociales y culturales por las cuales se da el embarazo a temprana edad, se trata de entender las dinámicas en las cuales se dan las relaciones entre ellas y ellos, la forma en que construyen su idea de cuerpo y a partir de ello, qué procesos de sensibilización colectiva se pueden formar desde sus mismas cotidianidades.

Si bien una de las metas de la propuesta fue prevenir el embarazo en las y los jóvenes de la institución educativa, la pregunta la enfocamos más hacia cómo logramos que se inquieten por su cuerpo, que se acerquen a él, que lo conozcan, pues consideramos que en gran medida, el fenómeno del embarazo a temprana edad se da por el desconocimiento absoluto que los jóvenes tienen de su cuerpo o de la instrumentalización que hacen de él. De allí que sea una propuesta de acercamiento, de sensibilización, de afectación: de ver el cuerpo como – ya lo hemos mencionado – posibilidad, de hacer de ellos mismos y de su vida, una obra de arte en este aquí y ahora como nos incita Deleuze (2005).

El cuerpo como el lugar de las posibilidades debe ser también un acto de palabra, es por ello que nos proponemos la creación de espacios de

significación dentro de la Institución Educativa, en los cuales, más que disputar escenarios de poder sobre ellos, tengamos la intención de convertirlos en voz. La escuela (más que la calle) como el lugar para la pregunta por cómo ejercer autonomía sobre sus cuerpos. Generar puntos de ruptura en lo que planteamos que nos lleve a un proceso de reflexividad colectivo, que nos posibilite lugares de diálogo, pero también de apoyo, de problematización, de encuentro con el otro y a partir de la experiencia de todos.

Pensar la problemática del embarazo a temprana edad desde el cuerpo, lo convierte en un acto político y no lo reduce solo a la categoría de fenómeno social y es desde este lugar que nos interesa pensar con las y los jóvenes de la institución educativa.

El proponer espacios de encuentro donde son las madres y padres jóvenes quienes tienen la posibilidad de crear a partir de sus propias experiencias, lenguajes que permitan el encuentro, la palabra, la pregunta y sobre todo, el diálogo, es nuestra primera tarea. Son las y los jóvenes quienes interactúan a partir de lo que ellos mismos han sido, de lo que van siendo, de su misma historia.

Estrategia metodológica

La metodología investigativa para llevar a cabo este proyecto es de orden cualitativo, con un enfoque de Investigación Acción Participativa (IAP), porque se busca el actuar y el interactuar entre los jóvenes, y las razones por las cuales los casos de embarazo adolescente en la Institución Educativa son tan reiterativos, considerando las diferentes formas de educación sexual con las que se trata de aproximar a esta temática. Se busca abordar desde la propia experiencia, pensada desde sí misma y desde los otros, la forma de volver palabra, de verbalizar todo aquello que para los jóvenes es prohibido y asumir en un espacio de diálogo, intercambio e interacción las preguntas colectivas que todos tenemos por hacernos.

El contexto en el que se desarrolla la presente investigación está matizado por profundas huellas donde la pobreza económica, social y cultural son parte de la cotidianidad. Es por eso que se

hace necesario pensar en proyectos que ayuden a interpretar la realidad y que incluso, lleguen a transformarla. Así mismo, que a partir de estos se desarrolle una capacidad comprensiva, reflexiva y crítica de su propio contexto, que además impulse en ellos una auto mirada crítica y por ende, de una posibilidad cercana de transformación social (Fals, 1978).

Este enfoque de investigación se caracteriza por un profundo compromiso con los procesos de transformación social, que intrínsecamente es el compromiso asumido desde la escuela por todos los actores que confluyen en ella, por ello, el embarazo adolescente y la forma en que los participantes del proyecto asumen su sexualidad es no solo una pregunta desde la academia o desde las políticas públicas, sino desde el interés de generar una inquietud colectiva alrededor de los procesos de desarrollo, de crecimiento, reproducción y sobre todo, el cuidado y el autocuidado que debemos tener con los otros y con nosotros mismos.

El reconocimiento y valor del otro, de sus saberes, de su cultura, de su emocionalidad, por tanto, nos lleva a actuar, no solamente de forma racional, sino también, profundamente afectiva (derivado de afecto y de afectar), y asumirla como un proceso de descentración: que vaya más allá de lo que se puede comprender, en especial con las personas con las cuales se está investigando (Cendales, 2013, p. 1).

Fases de la investigación

En la IAP se plantean cuatro fases esenciales que interactúan de forma cíclica: primero, la observación, donde se identifican las necesidades y dificultades que se vivencia en el contexto y se inicia una recolección de datos para el planteamiento del problema. Segundo, el pensar, momento donde se hace un primer análisis para la formulación de un plan de trabajo y así atender las dificultades o problemáticas encontradas. Tercero, el actuar, donde se implementó el plan de acción para dar solución al problema y se evaluó qué tan eficaz y pertinente fue la herramienta aplicada para su solución. Cuarto: la retroalimentación, lo que conduce a un nuevo diagnóstico y una resignificación de la problemática para así iniciar con un nuevo ciclo (Hernández, Fernández, & Baptista, 2006, p.708).

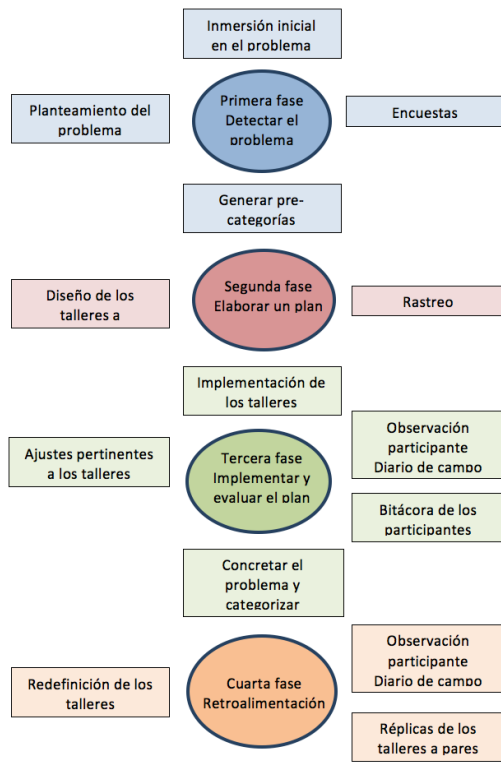


Figura 1. Fases de la investigación. Adaptado de Hernández, Fernández & Baptista, 2006, p. 709.

• **Primera fase**

Al iniciar con la investigación, se buscó una herramienta para la indagación de la problemática y como está inmersa en la población adolescente, es cuando el investigador busca aprehender las experiencias destacadas de la vida de los jóvenes y las definiciones que ellos le dan a tales experiencias.

El investigador realizó encuestas estructuradas para la recolección de información en este primer momento. Inicialmente, se implementaron encuestas piloto en jóvenes, cuyos resultados permitieron realizar algunos ajustes a las guías de encuestas y definir la versión definitiva de las mismas. Estas llevan a una comunicación primaria que contribuye a la comprensión de realidad del entorno, por esto se considera un instrumento eficaz y de gran precisión, que puede llevar a lograr un acercamiento al objeto de estudio.

Las preguntas guías se definieron con el propósito de profundizar en algunos aspectos de sus historias de vida, los momentos y dificultades que deben superar cuando los jóvenes se encuentran en estado de embarazo. Se pretende conocer a través de los relatos y escritos, el proceso de desarrollo de su sexualidad a partir de la reconstrucción de eventos en su historia de vida, como la comunicación con el novio, pareja sentimental o sexual, el inicio de la actividad sexual y el uso métodos anticonceptivos, entorno familiar y educación impartida por los padres hacia el tema de la sexualidad responsable, el autocuidado del cuerpo, el conocimiento y reconocimiento del cuerpo, sus metas o proyecto de vida con un hijo y la educación sexual que ha sido impartida por las instituciones educativas.

Con el análisis y resultados de las dificultades encontradas en las encuestas, fue posible un diagnóstico de las necesidades de la población de estudio, lo cual dio luz al planteamiento del problema de investigación. En este sentido, las encuestas fueron analizadas por el investigador, por ende, algunos fragmentos contaron con una codificación en el apartado del análisis haciendo referencia a la encuesta, al estudiante participante y al número de encuesta.

• **Segunda fase**

Las encuestas fueron sistematizadas y se realizó el proceso de categorización para el diseño de talleres que se utilizó en la formación de los participantes. Por otro lado, las experiencias encontradas aportaron significativamente al enriquecimiento del proceso con los jóvenes. Y al final de la aplicación de los talleres, nuevamente fueron encuestados para corroborar el impacto del proceso en los jóvenes que a la vez, participaron como facilitadores en el proceso de sensibilización y construcción de ambientes de reflexión para las temáticas a tratar.

La estrategia que se utilizó para dar solución a la problemática encontrada en los jóvenes es la construcción de una serie de talleres donde se esperó que generaran una nueva visión de las consecuencias sociales y emocionales de un embarazo a temprana edad. Los talleres estaban diseñados de forma lúdica con un juego infantil llamado Rayuela, donde alcanzar el cielo es el objetivo; los jugadores se identifican con las

tareas del orientador y de los participantes; tirar la piedra donde se establecen las condiciones y los materiales de la actividad; jugar la rayuela es el diseño metodológico de la actividad y por último, llegar al cielo donde se concluye la actividad y se evalúa si el objetivo trazado fue alcanzado por los participantes.

- **Tercera fase**

El investigador realizó observación participante en el momento de la aplicación de los talleres; aunque al realizar dicho ejercicio, ya la finalidad no sería profundizar en algunos elementos del problema, sino identificarlos para luego emprender acciones en aras de realizar los ajustes pertinentes a los talleres y solucionar las situaciones que se presenten en el grupo de participantes.

Para el registro de la información obtenida en la observación, el investigador recolectó continuamente datos para evaluar el desarrollo de actividades planteadas en los talleres y construyó su propio diario de campo. Es así como

“el diario de campo debe permitirle al investigador un monitoreo permanente del proceso de observación. Puede ser especialmente útil [...] al investigador en él se toma nota de aspectos que considere importantes para organizar, analizar e interpretar la información que está recogiendo” (Bonilla-Castro & Rodríguez Sehk, 1997).

Para este caso, la codificación fue: se relaciona inicialmente el investigador, seguido por el diario de campo y finalmente, por el número del taller observado.

Los participantes elaboraron una bitácora bastante significativa, ya que les permitió tomar apuntes de sus experiencias, dudas, debates y conclusiones, los cuales sirvieron para monitorear los avances, fortalezas y debilidades para mejorar y rediseñar los futuros talleres por parte del investigador. Esta bitácora sirvió como herramienta para recolección de información y se encontrará codificada en los análisis de la siguiente manera: se relaciona la bitácora y el estudiante participante.

- **Cuarta fase**

Al finalizar la implementación de los talleres, se volvió a evaluar y en este momento se realizaron una serie de réplicas de los talleres por parte de los participantes, a pares de grados inferiores, el investigador observó el desempeño y llevó registro de lo ocurrido. Esta réplica conduce al ciclo de retroalimentación, lo que implicó más ajustes a los talleres y adecuarse a las contingencias que surgieron. De acuerdo con el diseño de la investigación acción, el ciclo se repite hasta que el problema es resuelto y se logra el cambio.

Análisis de la experiencia

La construcción de espacios de socialización con los jóvenes es un hecho lleno de matices, pensamientos, sentimientos y hasta conmovedoras lágrimas. Actitudes que aportan a los objetivos planteados, con percepciones que son constantes en el lenguaje diario y donde se orientó a los nuevos ciudadanos del mundo. Es así como a la hora de compartir espacios de diálogo con los jóvenes, se fortalecieron varias temáticas que, interrelacionadas, le dan sentido a su interpretación, como el cuerpo y el cuidado de sí, el embarazo, las intenciones de políticas públicas y la educación sexual en las instituciones educativas, la familia y las relaciones en etapa juvenil; permitiendo conocer la posición de cada uno de los participantes antes y durante el proceso de construcción que se llevó.

El objeto de estudio de esta investigación se enfocó en tratar de hacer una aproximación metódica e interna a las actitudes, pensamientos y comportamientos de los jóvenes frente al embarazo a temprana edad. Participaron en este trabajo estudiantes, padres de familia, docentes y directivos de la Institución Educativa Renán Barco, situada en el municipio de La Dorada, Caldas.

Este proceso de análisis ofrece la oportunidad de ir y venir entre los diversos pensamientos, sentimientos, emociones, actitudes y posiciones de los jóvenes frente a una problemática que los convoca antes y durante el proceso de intervención, llevándolos al reconocimiento de una nueva forma de asumir su cuerpo, su cuidado

y la responsabilidad que esto implica, al igual que establecer los ventajas y consecuencias que trae consigo, permitiendo reconocer reacciones frente a sus necesidades y encontrar en la revisión del material cómo van dando respuestas más estructuradas frente a la manera de asumir una sexualidad responsable para reducir los índices de embarazo en la localidad.

El cuerpo y el cuidado de sí en la condición juvenil

"Así somos los seres humanos aficionados de lo prohibido y atraídos por lo imposible" (Biest 10).

Los seres humanos se centran en la capacidad de hacerse a sí mismos a partir de las experiencias que se han interiorizado en el transcurso de su vida, historias de vida que van formando su propio ser y que en esencia, son soportadas en valores, actitudes y comportamientos que los identifican y por ende, los ponen en capacidad de proyectarse.

Estas actitudes y comportamientos determinan el estilo de vida de las personas y la manera como ellas se cuidan.

El término estilo de vida se refiere a la manera de vivir y a las pautas personales de conducta, que están determinadas por factores sociales, culturales y personales; equivale a las actitudes, hábitos y prácticas individuales o familiares, que pueden influir sobre nuestra salud (Tobón, 2014, p.2).

Algunas de las actitudes encontradas en los jóvenes, influidas por aspectos socioculturales y económicos, y de acuerdo con el sistema en que se desenvuelven, como la familia, la comunidad o la escuela, son: primero, *el autocuidado*, es decir, la forma del cuidado de sí, asumiendo la responsabilidad frente a la vida y el bienestar de las personas, evitando situaciones de riesgo y acogiendo estilos de vida saludable. Segundo, *el cómo se ven y cómo se reflejan hacia los demás*, en una sola palabra, la imagen; y por último, *el proyecto de vida*, la capacidad del ser humano para verse, fraguarse y programarse para el futuro que puede ser inmediato o largo plazo.

El embarazo: una forma de adquisición de responsabilidades

Sería más responsable para darle lo mejor a mi hijo para que crezca bien. Aprendería a ser madre porque traer un bebé al mundo es una bendición de Dios. Un bebé no es un obstáculo antes es algo muy lindo. Me darían más ganas de salir adelante por el hijo (Biest1).

Para los adultos, la sociedad, las entidades de salud y educación, el embarazo en jóvenes es catalogado como un problema significativo que afecta la salud pública en Colombia. Es necesario que todas las personas y especialmente los jóvenes, tomen conciencia de las dificultades, riesgos y necesidades que conllevan la concepción para el futuro, no solo del adolescente sino también del recién nacido y del núcleo familiar.

Se ha señalado algunas razones que explican la consideración del embarazo en la adolescencia como un problema social, primero, el aumento y la mayor visibilidad de los embarazos en la población adolescente; segundo, la persistencia de las condiciones de pobreza de la población; y, por último, las condiciones adversas a las que se enfrenta un número creciente de jóvenes que difícilmente pueden hacerse cargo de una familia, a pesar de que en muchas ocasiones estarían dispuestos e incluso deseosos de hacerlo (Stern, 1997, p.138). *"La mayoría de nosotros los jóvenes no estaremos preparados para cargar con esta responsabilidad tan grande a temprana edad, esto conllevaría a problemas como la relación entre la familia, el estudio y la estabilidad económica" (Biest11).*

Para la mayoría de las personas, el embarazo en los jóvenes se presenta en poblaciones que sufren necesidades económicas, educativas y oportunidades laborales, lo que en algunas ocasiones corresponde a situaciones culturales. "El embarazo en la adolescencia obedece a muchas causas, no solamente a las relacionadas con las inequidades sociales, sino también con la manera en que se establecen las relaciones románticas, las relaciones de subordinación y dominación de género" (Luque, 2013, p.1).

El debate se despertó y uno de los participantes insistía en que un embarazo era solo de la mujer y

que los hombres no tenían nada que hacer ahí, una postura bastante común en la cultura en la cual crecieron los muchachos en donde el problema se le delega a las mujeres y ellos no tienen ninguna responsabilidad, lo que nos sorprendió enormemente al ver muestras de un pensamiento anclado en el discurso machista, incluso en población tan joven (Invdia3).

En otras palabras, el embarazo en jóvenes no puede ser visto exclusivamente como un problema social, es una cuestión cultural donde el contexto estipula el comportamiento de la población y los jóvenes son formados para que se comporten de determinada manera. Es urgente orientar a los jóvenes hacia temas como la equidad de género, los derechos humanos y los derechos sexuales y reproductivos, con el fin de evidenciar un cambio cultural, para que el hombre y la mujer sean vistos como iguales y tengan las mismas oportunidades, incluso si ya son padres jóvenes, para que se apoyen en la crianza del recién nacido.

[...] el embarazo es de dos y no solo de la mujer y cómo los hombres se debían ir haciendo cada vez más conscientes de que hay responsabilidades que se asumen conjuntamente sea ahora o sea después en la adultez y que esa cadena tan común en nuestra población, de tener hijos y dejarlos, esto se debería acabar (Invdia3).

Tal y como se hace evidente, el embarazo en jóvenes es considerado un problema, pero cuando es mirado desde otro ángulo, desde el amor, ternura, satisfacción y de sueños por cumplir, todo cambia sin importar la salud física y emocional, el entorno social y familiar o qué tan preparado se está para ser padre joven. Es aquí donde nacen cientos de preguntas que se hacen los adultos: ¿un adolescente estará en capacidad de educar a otro ser humano sin importar la situación económica? ¿Un niño criando a otro? ¿Por qué los jóvenes ven el embarazo como una forma de acrecer responsabilidad? Para estas preguntas no hay respuesta concreta, toda respuesta se dará de acuerdo con el caso o las condiciones socioculturales del adolescente.

"Tener un hijo es más que algo muy lindo, pero nos trae una responsabilidad muy grande, claro está que con un hijo sí se puede salir adelante" (Biest28).

Ahora bien, dentro de los datos de la investigación se observaron dos factores a los que se enfrentan los jóvenes en embarazo, por un lado, los obstáculos que deben afrontar en esta condición, como factores emocionales, sociales y económicos. Por otro lado, la deserción escolar como efecto socioeconómico, debido a que por el estado en que se encuentran, estos jóvenes son señalados y recriminados en el hogar y en la escuela, de la que deben retirarse para buscar empleo y así conseguir para la manutención del recién nacido.

Es aquí donde los discursos de los estudiantes dejan ver sus percepciones iniciales y cómo a medida que se desarrollan los diferentes talleres, las motivaciones surgen desde sí mismos, desde un conocimiento propio y desde un reconocimiento como seres de desarrollo.

Obstáculos para superar en el embarazo en la población juvenil

Para Flórez y Soto (2013, p.7) los embarazos en jóvenes están asociados a tres factores: factores personales individuales, donde interviene el nivel educativo, acceso a información de métodos anticonceptivos, la maternidad y sobre las oportunidades que puede brindar la sociedad. Un segundo factor es interpersonal, como la estructura, orientación y control familiar, el diálogo con los padres, las actitudes de los pares o la pareja hacia las relaciones sexuales en la adolescencia. El tercero es contextual, como nivel socioeconómico, las políticas sociales y su implicación en educación para la sexualidad, el inicio de las relaciones sexuales y factores culturales.

En los jóvenes se evidencia que la combinación de estos factores y en algunos casos, el desconocimiento de otros, es lo que lleva a la adquisición de una responsabilidad como lo es un recién nacido. Por supuesto, ellos identificaron muchas consecuencias que trae consigo un embarazo y los obstáculos que deben superar para que ese nuevo ser tenga una buena calidad de vida. *"Las consecuencias de ser padre a tan temprana edad. Que uno no le den trabajo por menor de edad. Trasnuchar por estar cambiándole el pañal y haciéndole el tetero. No salir a rumbear por estar cuidando el hijo" (Enest6).*

Las consecuencias iniciales de la confirmación de embarazo son la aparición de sentimientos de miedo y ansiedad ante la situación de incertidumbre que se crea. Esta ansiedad se manifiesta, entre otros síntomas, en pérdida de apetito, dificultades para dormir y para concentrarse en los estudios, en espera de lo pueda pasar en su círculo familiar y social.

[...] todavía estamos empezando nuestra vida y si tenemos un bebé todo lo que queremos ya no sería igual. Que hay muchos jóvenes que quedan embarazadas y no tiene apoyo de nadie les toca dejar sus sueños para responder por su hijo (Biest14).

Uno de los obstáculos más nombrados por los jóvenes es el rechazo de la familia si llegase a surgir un embarazo y, es aquí, donde la familia juega un papel importante, el de ayudar a enfrentar esos sentimientos de miedo en búsqueda del bienestar para el adolescente y el niño que viene en camino. También, es importante la comunicación constante entre el adolescente y los padres, ya que existe la probabilidad de presentarse tensiones, dificultades de adaptación y conductas de riesgo que pueden ser superadas y así culminar exitosamente este apartado de la vida (Cava, 2003, p.23).

[...] tenía miedo, al sentir qué podría pensar por esta situación que no es nada fácil para afrontarla a esta edad y menos si no contamos con el apoyo de nuestros padres y el apoyo del papá de mi hijo. El tener un hijo es mucha responsabilidad la cual a esta edad no tengo" (Biest3).

Debido al contexto que viven los jóvenes donde se desarrolló la investigación, estos expresaron las dificultades económicas que podrían llegar a tener y la dificultad que se presentaría el tener que velar económicamente por el recién nacido, donde los implicados en la manutención llegarían a ser los padres u otros familiares que brindarían apoyo, si esto no sucede, les tocaría recorrer al abandono de los estudios y salir en la búsqueda de un empleo que por su edad sería mal gratificado, si fuese el caso de que les brindasen empleo.

[...] algunos chicos hacían bastantes juicios a una de sus compañeras (que tiene un hijo) pues observaban que la responsabilidad no era de ella, sino de su mamá (es decir, de la abuelita) y

en defensa de sí misma, respondía estar sola, desorientada y sin contar siquiera con el apoyo del papá del niño, el cual no cumplía con las verdaderas obligaciones paternas (Invdia1).

Para dar cumplimiento al tercer objetivo de la investigación, se sustentó que las instituciones educativas deben brindar el espacio académico para los jóvenes y, aún más, a los jóvenes en estado de embarazo, pero en muchas ocasiones, el rechazo, las críticas o los señalamientos de los estudiantes de la institución afectan seriamente la autoestima de los futuros padres, esto hace que se sientan acorralados y terminen desertando de la escuela. *"En la adolescencia aún no hemos terminado nuestro proyecto de vida aunque por un lado el embarazo es muy bonito, empieza una gran responsabilidad se debe preparar y afrontar lo que se viene encima" (Biest17).*

Pareciera que el desarrollo del proyecto de vida para los jóvenes en embarazo está rodeado de un clima de desesperanza y postergación, su vida está ordenada alrededor de la experiencia de ser padres. Es necesario que desde la familia y la escuela eduquen y apoyen a los jóvenes si se presenta una situación de embarazo y si esto no ha ocurrido, orientarlos a forjar el proyecto de vida para los diferentes papeles que desarrollará en su futuro, en la familia, en el trabajo y en la sociedad.

Deserción escolar

En las instituciones educativas se encuentra que la mayoría de jóvenes todavía no han iniciado contacto sexual y otros inician las prácticas sexuales durante su etapa de estudios de secundaria. Así que se hace pertinente que desde las escuelas se proporcione formación sobre temas como los métodos de planificación, los anticonceptivos y motivar el uso del preservativo en el caso que ya se haya iniciado una vida sexual, con el objetivo de evitar embarazos a temprana edad. *"[...] las consecuencias de tener un bebé son muchas que uno tiene que trasnochar para cuidarlo, que será difícil nuestra vida, que tendría que dejar el estudio y que tocaría trabajar mucho no para uno sino para el bebé" (Enest1).*

Una de las consecuencias de un embarazo en la adolescencia se relaciona con el rendimiento escolar hasta llegar a la deserción, es así como “entre el 20 y el 45% de jóvenes que dejan de asistir a la escuela, lo hacen en razón a su paternidad o maternidad” (Ministerio de Educación Nacional, MEN, 2011). Entre las principales causas de deserción escolar están los factores económicos, el desempeño escolar, los factores socioculturales, así como las dificultades familiares. A esto se le suman los problemas relacionados con la accesibilidad, la aceptabilidad y la adaptabilidad en la escuela derivados por los malestares típicos del embarazo o del cuidado al recién nacido. “[...] los sueños y metas se estancarían por un tiempo, en algunos casos de ser discriminado y rechazado por los amigos, familiares o las personas del institución educativa” (Enest3).

La situación actual del embarazo en adolescentes en Colombia, según Profamilia (2010), se logró detener la tendencia creciente que presentaba el embarazo en la adolescencia entre 1990 y 2005, como se puede apreciar en la siguiente figura:

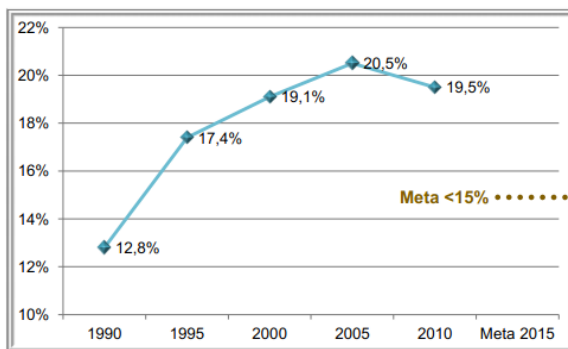


Figura 2. Encuesta Nacional de Demografía y Salud – ENDS, Profamilia (2010).

Sin embargo, en esta misma encuesta se observa que la cifra aún continúa siendo alta; para el año 2010, una de cada cinco mujeres de 15 a 19 años, está o ha estado alguna vez embarazada; el 16% ya son madres y el 4% está esperando su primer hijo.

Estos resultados confirman la importancia de implementar en las escuelas proyectos, asignaturas y clases de formación hacia la sexualidad sana y responsable. Se hace evidente las condiciones en las cuales los jóvenes en estado de embarazo tienen que desarrollarse, trayendo consigo

implicaciones de salud física y emocional para la madre como para el hijo. Por tanto, el (la) joven ve truncado sus estudios llevando a la deserción escolar y, con ello, su proyecto de vida, afectando seriamente el futuro laboral y el entorno familiar. “[...] todo en la vida se puede, se puede salir adelante y terminar de vivir muchas cosas que no se han vivido así tenga uno hijo o no lo tenga hijo” (Biest10).

La construcción de actitudes, pensamientos, valores y comportamientos en los jóvenes está ligada a la formación en la familia, creando lazos de confianza que no se deben romper por ninguna situación; para el caso del embarazo debe existir el apoyo incondicional al adolescente para que pueda continuar sus estudios y los obstáculos que se presenten sean superados en familia.

De acuerdo con lo anterior, se pudo observar la importancia que toma la escuela en el proceso de acompañar a los jóvenes y a las jóvenes en estado de embarazo y ofrecerles espacios que les brinde un cúmulo de conocimientos a la vez que les permite dar a conocer sus sentimientos, pensamientos, intereses, donde se reconozca la importancia del cuidado de sí, donde se les ofrezca espacios que promuevan el conocimiento de sus derechos humanos, sexuales y reproductivos, donde se les permita expresar su afectividad y vivir su sexualidad de manera responsable. Se requiere mayor atención al ser, pues es quien en últimas, hace uso de su autonomía y libertad para decidir de manera responsable ante situaciones que se le presenten.

Conclusiones

Cuando se da inicio a un proyecto como el que se concluyó, muchas veces no se alcanza a dimensionar la magnitud de lo construido: las tensiones con las que se encuentran y las lágrimas que hicieron manifiesto todo lo que los y las jóvenes estaban sintiendo, darse cuenta que ahí había un lugar para la sensibilidad, para la palabra, para la construcción de distintas formas de ser y de encontrarse, que quizá no se habían visto en el momento de formular esta grata experiencia.

Las conclusiones se sugieren en tres niveles, primero desde el ser joven, segundo desde la

familia y, por último, desde la escuela como espacio para la reflexión.

- La adolescencia es una etapa donde se adquieren conocimientos, actitudes y habilidades que serán la base para una adultez sana, donde se experimentan nuevos sentimientos de afecto y de tristeza, de conflictos, de amores y desamores, esto hará posible la construcción de una identidad que lo marcará con una singularidad para disfrutar del mundo de la vida. Es necesario el reconocimiento de los jóvenes como seres sexuales, esto implica respetar su identidad, autonomía y libertad, ayudar a la consolidación de la autoestima y la formulación de su proyecto de vida, siendo partícipes activos la familia, la escuela y la sociedad.
- Teóricamente, la juventud está caracterizada como la etapa más difícil que tiene que enfrentar el ser humano, enmarcada por una gran carga emocional y, aún más cuando se debe asumir un embarazo a temprana edad. Las repercusiones negativas, lo que trae consigo un embarazo, ya son reconocidas por los jóvenes, como la deserción escolar, los conflictos familiares y las dificultades socioeconómicas. De allí que es importante brindar una educación para la sexualidad de calidad con el fin de prevenir embarazos, favoreciendo así, la construcción del proyecto de vida.
- La familia es el principal agente socializador, de manera que siempre debe permanecer al lado del adolescente para orientarlo y acompañarlo en su proceso de desarrollo, donde se le brinde un ambiente democrático para la construcción de identidad y formulación de su proyecto de vida.
- Las familias deben cambiar sus pautas de crianza para estar a la par de las necesidades, sueños y deseos de los jóvenes; para impulsar actitudes, hábitos y comportamientos adecuados en su desarrollo y participación en los diferentes espacios de socialización, dejando de lado cualquier tipo de maltrato hacia el menor.
- La educación para la sexualidad debe estar orientada hacia la formación en toma de decisiones asertivas que lleven a postergar la primera relación sexual, a que reconozcan los derechos sexuales y reproductivos y, una vez llegado el caso, sean conscientes de una sexualidad responsable. Reflejándose esto en la disminución de riesgos

como las enfermedades de transmisión sexual y los embarazos a temprana edad.

- Es necesario que en las instituciones educativas se reoriente el currículo fomentando el respeto y el cuidado del cuerpo y del otro; promoviendo en los jóvenes el desarrollo de la autoestima, la autoimagen, de la construcción de la identidad y donde se promueva el respeto los derechos sexuales y reproductivos de los niños, niñas y jóvenes de nuestro país.
- Las instituciones educativas deben generar espacios de diálogo donde se desarrollen temáticas de formación y no de información sobre autoestima, autocuidado, autonomía, toma de decisiones asertivas y sexualidad sana y responsable, donde se realicen acciones concretas para fortalecer el desarrollo del proyecto de vida de los jóvenes y la prevención del embarazo a temprana edad.

Los hallazgos de la investigación revelan la falta de calidad en la educación, aspectos como que los proyectos de educación sexual sean pertinentes al contexto, continuos, pues en la mayoría de ocasiones, la educación proporcionada es esporádica y limitada a unas cuantas sesiones informativas acerca del funcionamiento del sistema reproductivo, enfermedades de transmisión sexual y una laxa información sobre cómo evitar el embarazo con el uso de anticonceptivos. La educación tradicional se imparte en el formato de charlas donde no se toma conciencia de las dificultades y complicaciones emocionales, psicológicas, biológicas y sociales que se pueden presentar en un embarazo en la etapa de la adolescencia.

La sonrisa en el rostro de los participantes hablaba por ellos. Les gustaba la transformación que sentían en sí mismos y querían también mostrarlo a los demás. Después del taller, el día fue de risas, chistes y el compartir. Ya no era el investigador del proyecto, ya había políticas de amistad que nos unía más allá de la formalidad de la investigación. Sin duda, una gran experiencia (día-6-inv).

Referencias

- Bonilla-Castro, E. & Rodríguez Sehk, P. (1997). *Más allá de los métodos. La investigación en ciencias sociales*. Bogotá: Norma.
- Cava, M. J. (2003). Comunicación familiar y bienestar psicosocial en adolescentes. *Actas del VIII Congreso Nacional de Psicología Social* (pp. 23-27). Valencia: Universidad de Valencia.
- Cendales, L. (2013). *IAP en Colombia*. Manizales: CINDE.
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2011). *Encuesta Nacional de Deserción Escolar*. Bogotá.
- Deleuze, G. (2005). *Lógica del sentido*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Fals, B.O. (1978). *Por la praxis: el problema de cómo investigar la realidad para transformarla*. Bogotá: Tercer Mundo.
- Feixa, C. & Leccardi, C. (2011). El concepto de generación en teorías sobre juventud. En *Jóvenes, Culturas y Poderes*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Florez, C. E. & Soto, V. E. (2013). *Factores protectores y de riesgo del embarazo adolescente en Colombia*. Bogotá: Profamilia.
- Florez, C. E.; Vargas, E.; Henao, J.; González, C.; Soto, V. & Kassem, D. (2004). *Fecundidad adolescente en Colombia: incidencia, tendencias y determinantes, un enfoque de historia de vida*. Bogotá: CEDE.
- Foucault, M. (1966). *El cuerpo, lugar utópico*. Paris: Revista 12 .
- Gaviria, A. (2000). Decisiones: sexo y embarazo entre las jóvenes colombianas. *Conyuntura Social*, 84-94.
- González González, F. (2000). Conocimientos, actitudes y prácticas en salud sexual y reproductiva en jóvenes entre 14 y 25 años de un municipio del departamento de Cundinamarca. *Acta colombiana de psicología*, 59-68.
- Hernández, R.; Fernández, C. & Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Luque, R. (septiembre, 2013). *La denominada 'prueba de amor' contribuye negativamente al embarazo adolescente*. Ministerio de Salud. Recuperado de file:///F:/2015/P%3%81GINAS%20ESTAD%3%8DSTICA%20DE%20EMBARAZO/La%20denominada%20%20%20B4prueba%20de%20amor%20B4%20contribuye%20negativamente%20al%20embarazo%20adolescente.html
- Muñoz, G. G. (2011). La trayectoria del grupo de investigación "Jóvenes, Culturas y Poderes". En *Jóvenes, Culturas y Poderes*. Bogotá : Siglo del Hombre Editores.
- Nancy, J. L. (2007). *58 indicios sobre el cuerpo*. Buenos Aires: La Cebra.
- Osorio, I. & Hernández, M. (2006). Prevalencia de deserción escolar en embarazadas adolescentes de instituciones educativas oficiales del Valle del Cauca, Colombia. *Colombia médica*, 303-308.
- Pabón, C. (2010). *Construcciones de cuerpos*. Recuperado el 15 de 2013, de <http://es.scribd.com/doc/45332816/Pabon-Consuelo-Construcciones-de-Cuerpos#scribd>
- Profamilia.(2010). *Encuesta Nacional de Demografía y salud*. Bogotá.
- Skliar, C. (2011). *Lo dicho, lo escrito, lo ignorado*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Skliar, C. & Tellez, M. (2008). *Conmover la educación - Ensayos para una pedagogía de la diferencia*. Buenos Aires: Noveduc Libros.
- Stern, C. (1997). El embarazo en la adolescencia como problema público: una visión crítica. *Salud Pública en México*, 137-143.
- Tobón, O. (2014). *El autocuidado: una habilidad para vivir*. Recuperado el 12 de diciembre de 2014, de http://promocionsalud.ucaldas.edu.co/downloads/Revista%208_5.pdf://promocionsalud.ucaldas.edu.co/downloads/Revista%208_5.pdf

LA INTERACCIÓN DOCENTE-ESTUDIANTE EN EL AULA: UNA VISIÓN HUMANIZADA DE LA EDUCACIÓN

Objetivo: establecer una aproximación a los significados que los profesores desde su quehacer le otorgan a la relación con los estudiantes. **Metodología:** estudio cualitativo con método fenomenológico-hermenéutico que analiza la experiencia de los profesores del Colegio María Goretti de Manizales en el servicio de secundaria para adultos. Se utilizaron entrevistas individuales y un grupo focal. **Hallazgos:** la lectura psicopedagógica sobre la práctica en la formación de estudiantes adultos evidencia la conveniencia de una humanización concreta, explícita, práctica y observacional en la interacción entre profesor y estudiante. **Conclusiones:** la praxis pedagógica aun responde a una lógica tradicionalista y poco flexible; es importante reconocer la importancia del ciclo vital en la educación de adultos; y es necesario aprender a ver a los estudiantes como interlocutores válidos en la dinámica socio-educativa.

Palabras clave: interacción social, educación de adultos, docente.

Origen del artículo

Este artículo se deriva del proceso investigativo adelantado hasta la fecha en el programa de maestría en Educación de la Universidad Católica de Manizales, denominado "Las relaciones interpersonales con los estudiantes desde el ejercicio docente, como factor determinante para la educación, en el servicio de secundaria para adultos de la Institución María Goretti de Manizales".

Cómo citar este artículo

Galvis, S. (2015). La interacción docente-estudiante en el aula: una visión humanizada de la educación. *Revista de Investigaciones UCM*, 15(26), 70-78.

THE TEACHER-STUDENT INTERACTION IN THE CLASSROOM: A HUMANIZED VISION OF THE EDUCATION

Objective: to establish an estimate to the connotations given by teachers to their relationship with students in their daily activity. **Methodology:** a qualitative study with a phenomenological hermeneutical research method that analyzes the experience of teachers who work at the educational institution María Goretti in Manizales city, a school in which adults are doing their secondary school studies. To gather the information needed for this study, individual interviews and focus groups were utilized. **Findings:** the psycho-pedagogical analysis regarding the pedagogical task with adult students reveals the importance of a solid, explicit, practical and verifiable humanization in the teacher-student interaction. **Conclusions:** the pedagogical praxis still responds to a traditional and strict logic; it is imperative to highlight the importance of the vital cycle of education in adults as well as it is necessary to learn how to see students as a valid counterpart in the socio-educational dynamics.

Key words: social interaction, adult education, teacher.



Fecha recibido: 31 de julio de 2015 · Fecha aprobado: 24 de agosto de 2015

La interacción docente-estudiante en el aula: una visión humanizada de la educación

Introducción

La interacción de profesores y estudiantes es un tema de importancia visto particularmente desde los primeros, ya que el buen desempeño que puedan tener se encuentra implicado en distintas competencias profesionales que hacen parte del sistema formal de enseñanza-aprendizaje, entre las que destaca la capacidad de relacionarse. El concepto de "enseñanza" conlleva una cantidad de características y valores, como el saber emplear el conocimiento de acuerdo con las exigencias, conocer el ejercicio magistral y no menos importante, ser capaz de establecer buenas relaciones en contextos cambiantes (Bauman, 2005).

En estos términos, ¿Qué significa ser un buen profesor? La respuesta siempre subjetiva a esta

Sebastián Galvis¹

¹Psicólogo. Estudiante de cuarto semestre de la maestría en Educación, Universidad Católica de Manizales
samuelastor@hotmail.com

pregunta, que permite que se elaboren más argumentos, pasa por la reflexión que hace Antonio Novoa (2009) de que el profesor antes que ser transmisor es persona, y esta categoría puede ser abordada a través de la percepción de los estudiantes. Es decir, que para ser “buen profesor”, es necesario gozar de una interacción positiva con aquellos a los que se enseña. De otro modo, cualquier transmisión de información se va a ver interferida por las disonancias de equipo al interior del grupo.

Fue pues la intención, comprender los sentidos que dan los docentes a las relaciones que tienen lugar con sus estudiantes — como aspecto esencial de la educación y por supuesto, del ejercicio de enseñar (Páramo, 2013) —, con el fin de establecer ideas en torno a la pertinencia y excelencia de dichas relaciones para un tema central como lo es la formación humanizada de la persona (Rogers, 1991). La pregunta clave fue: ¿De qué manera vivencian los docentes la interacción con los estudiantes del servicio de secundaria para adultos de la Institución Educativa María Goretti de la ciudad de Manizales, desde el contexto educativo en el que se desempeñan?

Desde aquí se planteó el objetivo general: “Interpretar las vivencias de los docentes en torno a la interacción con los estudiantes”, y para ello se propuso: 1) Describir la experiencia de los profesores; 2) Identificar las actitudes pedagógicas de Congruencia, Aceptación positiva, Empatía y Aprovechamiento de recursos; y 3) Reflexionar sobre los significados de la interacción. Por lo tanto, se cree que lo más relevante que proporciona la investigación, es visualizar de manera íntima la realidad del profesorado desde aportes vivenciales (Van Manen, 1998), para mejorar la comprensión teórica al respecto.

Los trabajos de Carl Rogers y Max Van Manen supusieron pilares insustituibles dentro del estudio, en ellos se encuentra un contraste entre la psicopedagogía en sus inicios y la psicopedagogía contemporánea, sus aportaciones provocan un efecto mundializador por los países de origen de ambos autores, que proporcionan un diálogo enriquecedor en cuanto a posturas educativas de tipo interpersonal humanista.

Metodología

La investigación de naturaleza cualitativa se basó en la estructura del enfoque fenomenológico-hermenéutico, ya que este permite asumir de manera integral la experiencia en la medida en que es explorada y facilita la aproximación a la realidad a través de un proceso gradual de reconocimiento, reflexión y cambio. Es el método de la comprensión por excelencia (Souza, 2002) y su funcionalidad es amplia, sobre todo para entender las creencias, emociones y actitudes, persiguiendo las causas.

La Fenomenología-Hermenéutica resalta los valores del ser humano como códigos de la experiencia que hacen cristalinas las perspectivas informadas (Martínez, 2002), sin dejar de lado el sentido otorgado por el co-investigador, pues poco confiable sería interpretar una información que le sea ajena (Sokolowski, 2000. p.25). Autores representativos como Giorgi (2000), De Castro (2005), Devereux (1967), Gádamer (1977/1991), Dahlberg, Drew & Nystrom (2002) y Max Van Manen (2003) extienden los supuestos teóricos de este modelo desde propuestas que adivinan la situación educativa con una intencionalidad humanizante.

Las dos técnicas empleadas para recabar información fueron, en primer lugar, la entrevista semiestructurada (Valles, 2002), que requirió de respuestas libres y abiertas; la segunda fue el grupo focal (Losada & López, 2003), que sirvió como apoyo en la recogida de datos. Los instrumentos (formato de entrevista y guía para el grupo focal) se diseñaron a partir de las actitudes de la relación pedagógica expuestas por Carl Rogers, que son *autenticidad, empatía, consideración positiva incondicional y provechamiento de recursos* (Rogers, 1961); y fueron validados por expertos, por lo que en caso de la entrevista se realizó una prueba exploratoria o de pilotaje antes de su aplicación.

La investigación se llevó a cabo en el curso del año 2013 en las instalaciones donde funciona la Institución Educativa María Goretti (jornada sabatina), la cual se encuentra situada en el sector del Bajo Tablazo de la ciudad de Manizales. La unidad de estudio emergió de los profesores de la modalidad de secundaria para adultos, por la



consideración de los enormes desafíos que se presentan desde diferentes perspectivas con dicha población vulnerable.

El número de entrevistados fue de 9 docentes de acuerdo con el criterio de *Saturación o Redundancia* (Canales, 2001); tanto para la realización de la entrevista (E), como del grupo focal (GF) se tuvo en cuenta la libertad y la heterogeneidad de los participantes, su apertura a brindar información y su interés por adentrarse con profundidad en la temática propuesta. Para ello, se puso en consideración la aplicación de los instrumentos en espacios bien dispuestos y en momentos oportunos. Basta con informar que la Institución al momento de la investigación contaba con 24 docentes.

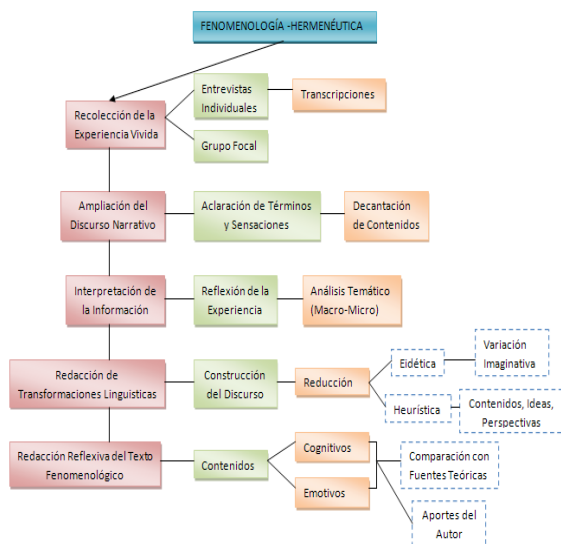
Respecto al uso de la información y en diálogo permanente con lo propuesto en los objetivos específicos, se hizo la recolección de la experiencia vivida, la cual integró descriptivamente el proceso de recogida de datos desde distintas fuentes: entrevistas individuales y la grabación del grupo focal. Se inició con la transcripción de las entrevistas, que es un instrumento metodológico usual en la fenomenología hermenéutica (Ayala, 2006), por lo que se trató que la información recabada se encontrara libre de interpretaciones causales, explicaciones técnicas o académicas,

La experticia del profesor es tan solo un aporte para la relación, ya que también busca el contacto humano desde la emotividad.

contenidos irrelevantes para los objetivos y valoraciones subjetivas.

Luego, se procedió a ampliar el discurso narrativo con el material obtenido de los docentes en el grupo focal, con el fin de constatar la fidelidad del relato. Acto seguido, se formuló una serie de preguntas después de cada transcripción para aclarar situaciones, términos, sensaciones etc., con la fuente misma.

En el siguiente momento se llevó a cabo la reflexión de la experiencia desde la interpretación del material experiencial. Se realizó el análisis temático (Van Manen, 2003, pp.108-113). Luego, se dio paso a la redacción reflexiva del texto fenomenológico en donde se implicaron tanto contenidos cognitivos como emotivos, desde donde se pudo hacer comparación con otras fuentes teóricas para enriquecer la discusión y contraste con los conocimientos propios acerca de la interacción con los estudiantes de educación secundaria para adultos.



[...] es necesario aprender a ver a los estudiantes como interlocutores válidos en la dinámica socio-educativa [...]

Resultados

En primera instancia, se buscó que la estructura general de los temas y subtemas indagados estuvieran organizados de la siguiente manera, de acuerdo con los aportes de Rogers (1961) a la educación:

Figura 1. El Método Fenomenológico-Hermenéutico.

Tabla 1. Organización de temas y emergencias de estudio en la investigación

TEMAS	SUBTEMAS		
CONGRUENCIA	EXPERIENCIA	COMUNICACIÓN	CONCIENCIA
EMPATÍA	ESCUCHA ACTIVA	EXPRESIÓN EMPÁTICA	
CONSIDERACIÓN POSITIVA	SINGULARIDAD	ATENCIÓN	
PROVISIÓN DE RECURSOS	TRABAJO EN EQUIPO	MATERIAL DIDÁCTICO	CLIMA DEL AULA

Congruencia

El interés fundamental al indagar sobre congruencia fue el de identificar hasta qué punto los profesores mantienen un equilibrio entre su discurso, actividad y pensamiento pedagógico en referencia a la interacción con los estudiantes.

La congruencia responde a una actitud que permite un encuentro sincero y constructivo entre el profesor y el estudiante. La experticia del profesor es tan solo un aporte para la relación, ya que también busca el contacto humano desde la emotividad. En este sentido, los hallazgos que se obtuvieron están organizados en la siguiente tabla.

Tabla 2. Principales resultados en relación a la actitud de congruencia de los profesores

TEMA DE ANÁLISIS: EXPRESIONES EMOCIONALES	
Experiencia	-Marcada diferencia entre servicio educativo para adultos frente a formación secundaria regular, pese a tener en común los mismos objetivos institucionales. -Énfasis en el establecimiento de relaciones interpersonales flexibles y comprensivas (Latapí, 1998). -Enmarcada en sentimientos de gratificación y satisfacción profesional.
Comunicación	-El diálogo cumple una doble función, por un lado, el afianzamiento de contenidos curriculares; y por el otro, el establecimiento de relaciones interpersonales poco profundas.
Conciencia	-En su mayoría, es de más valor para los profesores la satisfacción emotiva que viene de las relaciones con los estudiantes, que los incentivos salariales. -Al esfuerzo por conocer contenidos internos de los estudiantes, le subyace un interés pedagógico por las personas en un marco académico tradicional.

Empatía

Revisar la capacidad que tienen los profesores para introducirse en el marco de referencia interno de los estudiantes, hizo necesario destacar dos grandes habilidades educativas que son fundamentales: la escucha activa y la expresividad empática, con ellas es posible acceder de manera positiva al espectro afectivo del estudiante sin ideas preconcebidas, con el reconocimiento propio y natural de los sentimientos, buscando satisfacer las necesidades *organísmicas* y empleando un lenguaje de acción asertivo como lo describe la siguiente tabla.

Tabla 3. Resultados en relación a la actitud de Empatía de los profesores

TEMA DE ANÁLISIS: MANIFESTACIONES DE CONFIANZA E INTERÉS POSITIVO HACIA LOS ESTUDIANTES	
Escucha Activa	-Desplazamiento de la escucha activa por desempeño del rol de consejero. -La intención de ayuda de los profesores se centra en la vulnerabilidad socioeconómica de la población con la que interactúan. -Expresión de interés particular a los estudiantes mediante la indagación por sus estados de ánimo.
Expresión Empática	-Concreción permanente en el desarrollo y dirección del encuentro pedagógico. -Promoción de la participación mayormente a través del uso de estrategias de indagación y formulación de preguntas reflexivas.

Consideración Positiva

Esta actitud se aproxima a aquellos intentos del profesor por interrelacionarse con sus estudiantes de manera que asegure una atención calurosa, optimista y muy receptiva respecto a ellos. Por lo tanto, la aceptación como atributo comprensivo de la diferencia, también hace parte de la consideración positiva incondicional.

En lo observado, los estudiantes no tienen la posibilidad de ser aceptados tal y como son, con sus rasgos de personalidad, sus hábitos, costumbres y perspectivas individuales, de este modo, el ambiente del aula se torna contradictorio;

educativamente funcional en cuanto procura el valor colectivo del conocimiento como remanente sustancial del aprendizaje, pero rígido en la medida en que trata de imponer un régimen normalizador de la conducta y de las formas del pensamiento. A continuación se resumen los resultados:

Tabla 4. Hallazgos en relación a la Consideración Incondicional de los profesores

TEMA DE ANÁLISIS: ACTITUDES DE COMPRENSIÓN Y ACEPTACIÓN	
Singularidad	-La heterogeneidad de la comunidad educativa como reflejo de la diversidad humana (Nieto, 2006), sobrepuja la individualidad. -Las medidas de reconocimiento están supeditadas al mérito escolar y no al interpersonal.
Atención	-Ausencia de recurso tiempo para afianzar el tipo de relación humana en el marco educativo. -Visión pragmática de la educación desarticulada del concepto de integralidad.

Provisión de Recursos

El propósito de analizar el cuarto aspecto que trata de las condiciones de Rogers para la interacción en la educación, fue de ahondar en cuán reflexionado se encuentra el concepto de "facilitación" desde el quehacer profesoral. Pese a que la institución educativa no cuenta con los recursos e instrumentos suficientes para llevar a cabo una experiencia activa de aprendizaje, el trabajo en grupo, el uso de material didáctico y el clima general de clase son factores relevantes en esta discusión.

Tabla 5. Hallazgos en relación a la actitud de Aprovechamiento de recursos de los profesores

TEMA DE ANÁLISIS: PROVISIÓN DE RECURSOS PARA FACILITAR LA EXPERIENCIA EDUCATIVA	
Trabajo en Equipo	-Baja implementación causada principalmente por factores institucionales como la distribución del tiempo y la regulación de espacios. -Conciencia básica del trabajo colaborativo y en equipo.

Material Didáctico	-Cultura didáctica tradicionalista. -Marginación del aprendizaje experiencial.
Clima de Aula	-Los profesores tienden a privilegiar la enseñanza sobre el aprendizaje. -La directividad del profesor permanece sobre los procesos de interacción.

Discusión de resultados

Es necesario reflexionar la idea de que el profesor no es dueño del saber porque este emana de la experiencia, donde es menester que exista compromiso y que la comunicación en sus múltiples formas se convierta en el instrumento para involucrar la participación, tanto del estudiante como del educador, hacia horizontes más extensos que la productividad y el desarrollo. Marcando distancia de estas ideas, los profesores comentaron: *“Trato de que la persona sea asequible y de escucharla en el momento en el que ella esté dispuesta”* (E1); *“El espacio escolar a diferencia de la vida social, cuenta con unas pautas que distinguen el ámbito laboral y que apunta a la formación integral de los estudiantes”* (GF).

Siguiendo a Max Van Manen (1998) en el propósito de percibir a los estudiantes con sentimientos de amor, responsabilidad y esperanza pedagógica, se entiende que la atribución actitudinal del profesor hacia los estudiantes contribuye equiparablemente a la actitud que ellos demuestran frente a la asignatura. El interés genuino no se finge ni ocupa un rol ficticio, el profesor intenta anclarse a las expectativas formativas de los integrantes del grupo y para ello necesita ser verídico en sus sentimientos y entregarse a toda forma de aproximarse al conocimiento; de esta forma, será capaz de descubrir su sí mismo para encontrarse con sus estudiantes en un plano de reciprocidad enriquecedor.

Sin embargo, existen reparos en la forma como los profesores perciben esta reciprocidad por medio de la preservación del estilo de enseñanza directivo, por ejemplo, en cuanto a la motivación de su relación con el estudiante:

[...] Acercarnos a ellos lo más puntual y objetivamente posible y tratar de dar unas pautas

de comportamiento, de qué es en realidad lo que debemos hacer, de qué es lo que nos sirve, de qué es lo que nos conviene (GF).

Siguiendo a Cranton (1992), el docente no precisa ser directivo, no ejerce mando ni dominio, es flexible con los conocimientos que los estudiantes pueden obtener. Es un colaborador y motivador de ilusiones, de metas y de pretensiones. Para él, el significado de facilitar el aprendizaje le compromete a interactuar constantemente dentro y fuera del aula, resolviendo dudas, aclarando conceptos, siendo oportuno en cuanto al apoyo pedagógico, manejando relaciones de confianza y aceptando a los estudiantes incondicionalmente.

Ante la evidencia de la distancia con la humanidad del estudiante y en contravía de lo antes expuesto, se identifica en los profesores un interés por rescatar la enseñanza tradicional que reduce al profesor a su función capacitadora: *“No; la relación es netamente de aula, lógico que yo me los he encontrado en la calle, igual el saludo es el mismo de parte y parte”* (GF).

Comentarios como este permiten contrastar una educación centrada en los objetivos sociales de la institución (Organización de las Naciones Unidas, 1997), con una centrada en la persona. Para el caso de lo discutido, los contenidos atribucionales humanistas del profesor encaminan las acciones, actitudes y posturas en el encuentro pedagógico, por lo tanto, sus sentimientos están dirigidos a impulsar la genuinidad con la que se comunica con sus estudiantes y se involucra con ellos (Day, 2006). Su pensar, así como su sentir, reacciona a la interacción con cada uno, al considerarlos seres buenos, agradables, virtuosos y sobre todo, únicos e irrepetibles.

Por otro lado, se reflexiona en que los contenidos y temas enseñados por el profesor en el aula adquieren relevancia en la medida en que pueden ser contextualizados y percibidos como conceptos prácticos con los que el estudiante fácilmente puede dialogar e interiorizar (Ogalde, 2003), causando crecimiento personal real y no crecimiento memorístico. En la institución, una ausencia de recursos didácticos se evidencia de la siguiente manera:

"El gobierno dice que esta ciudad es digital donde pues, todavía falta mucho para ser digital realmente" (E5).

"Arman clases y una parte de la evaluación es que ellos realicen o se ideen una escalera, una lotería, un rompecabezas, es decir, algo que les sirva de evaluación a todos pero donde todo el grupo se va a involucrar" (GF).

Por lo visto, a la interacción profesor-estudiante le conviene una humanización concreta, explícita, práctica y observacional en la que las múltiples ocupaciones de los estudiantes durante la semana, sean solo un impedimento superable para el aprendizaje. Así también, se considera que lo aprendido necesita serles útil, ameno y práctico a ellos, ya que la importancia de poner en contexto el conocimiento, radica en la posibilidad de aprehender lo estudiado y no solamente de aproximarse a él teóricamente.

Conclusiones

- Aunque el discurso pedagógico de los profesores está fundamentado en la dignidad del estudiante y centrado en la persona, su praxis responde a una lógica tradicionalista y poco flexible, alineada con las directrices institucionales.
- La experiencia vivida de la interacción con los estudiantes tiene su punto de partida en la preocupación del profesor por la búsqueda de alternativas que le ayuden a transmitir toda aquella información relativa al plan de estudios.
- Es relevante reconocer la importancia del ciclo vital en la educación de adultos para plantear, fundamentar y diseñar a futuro propuestas educativas con un enfoque diferenciador.
- El profesor requiere convivir con la diversidad de los estudiantes sujeto a la ley del cambio permanente y estableciendo situaciones de colaboración constante a través de estructuras de participación adecuadas y didácticas flexibles.
- De igual forma, es necesario aprender a ver a los estudiantes como interlocutores válidos en

la dinámica socio-educativa, desde el nivel más elevado de significación de la dignidad humana.

Referencias

- Ayala, R. (2008). La metodología fenomenológico hermenéutica de M. Van Manen en el campo de la investigación educativa. Posibilidades y primeras experiencias. *Revista de Investigación Educativa*, 26(2), 409-430.
- Bauman, Z. (2005). *Amor líquido: Acerca de la fragilidad de los vínculos humanos*. Buenos Aires: FCE.
- Canales, M. (2001). Investigación cualitativa reflexividad social. Ponencia presentada en el V Encuentro Nacional de Investigadores, Medellín, Colombia.
- Cranton, P. (1992a). *Understanding and promoting transformative learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Cross, K.P. (1981). *Adult as learners*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Dahlberg, K. et al. (2002). *Reflective lifeworld research*. Lund, Sweden Studentlitteratur.
- Day, C. (2006). *Pasión por enseñar*. Madrid. Narcea.
- De Castro, A. (2005). Hermeneutical understanding of an experience of being anxious. *Qualitative research in Psychology*, 2, 141-167.
- Devereux, G. (1967). *From anxiety to method in the behavioral sciences*. The Hague: Mouton.
- Gádamer, H. (1977/1991). *Verdad y método: Fundamentos de una hermenéutica filosófica* 4ª ed. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Giorgi, A. (Ed.) (2000). *Phenomenology and psychological research*. E.U: Duquesne University Press.
- Latapí, P. (1998). Las fronteras del hombre y la investigación educativa. *Espiral, Estudios sobre Estado y Sociedad*, IV(12), 81-92.

- Losada, J. & López, R. (2003). *Métodos de investigación en Ciencias Humanas y Sociales*. Madrid: Thompson.
- Martínez, M. (2002). *Comportamiento Humano*. México: Trillas.
- Nieto, S. (2006). *Razones del profesorado para seguir con entusiasmo*. Barcelona: Octaedro.
- Novoa, A. (2009). Por una formación de profesores construida dentro de la profesión. *Revista de educación*, (350), 203-211.
- Ogalde, I. (2003). *Los Materiales Didácticos Medios y Recursos de apoyo a la docencia*. México: Trillas.
- Organización de las Naciones Unidas [ONU]. (1997) *La situación social en el mundo*. New York: Departamento de Información Económica y Social y de Análisis de Políticas.
- Páramo, P. (2013). Conceptualización de los profesores sobre sus estudiantes. *Estudios Pedagógicos*, XXXIX(2) 251-262. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173529673015>
- Rogers, C. (1961). *El proceso de convertirse en persona*. Barcelona: Paidós.
- Rogers, C. (1991). *Libertad y creatividad en la educación*. Madrid: Paidós.
- Santos Guerra, M. (2004). Invitación al optimismo. *Cuadernos de Pedagogía*, 86-90.
- Sokolowski, R. (2000). *Introduction to phenomenology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Souza, A.M. (2002). Problemas de investigación y diseños en estudios cualitativos. En F.J. Mercado et al. (2002). *Paradigmas y diseños de la investigación cualitativa. Una antología iberoamericana*. México: Universidad de Guadalajara.
- Valles, M. (2002). Entrevistas cualitativas. *Cuadernos metodológicos*, 32. Madrid: CIS.
- Van Manen, M. (1998). *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona: Paidós.
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. Barcelona: Idea-Books.

DISEÑO DE PARCIALES DE PROGRAMACIÓN EN INGENIERÍA BASADOS EN UN MODELO DE PREFERENCIAS DE PENSAMIENTO

Objetivo: exponer los resultados de una investigación que se realizó a partir de la clasificación de los estudiantes a la luz del modelo 4Q de preferencias de pensamiento y su aplicación en el diseño de evaluaciones parciales por cada perfil dentro del curso de Programación II de Ingeniería de Sistemas y Computación de la Universidad Tecnológica de Pereira. **Metodología:** investigación educativa con análisis cualitativo dentro del contexto académico que posibilita el estudio y análisis de casos múltiples. La recolección de la información se basó en la observación directa, entrevistas con los estudiantes, formulación de perfiles y retroalimentación con los mismos. En lo tecnológico se recurrió a la utilización de la hoja electrónica como herramienta para tabulación y tratamiento de datos. **Resultados:** la caracterización de los estudiantes permitió obtener mejores resultados en las evaluaciones con menores esfuerzos, posibilitó la comunicación tanto entre estudiantes como entre docente y alumnos y permitió establecer unos lineamientos que facilitó el concepto de autonomía, interacción y comunicación al interior del aula. **Conclusiones:** las evaluaciones parciales, concebidas como el gran instrumento que puede potencializar el aprendizaje, son mucho más efectivas cuando se diseñan acorde con los perfiles de un modelo determinado que, en este caso, fue el modelo 4Q de preferencias de pensamiento.

Palabras clave: modelo educacional, método de evaluación, proceso de aprendizaje.

Origen del artículo

En el presente artículo se exponen los resultados de una investigación que se realizó a partir de la clasificación de los estudiantes considerando el modelo 4Q de preferencias de pensamiento y su aplicación en el diseño de evaluaciones parciales por cada perfil dentro del curso de Programación II de Ingeniería de Sistemas y Computación de la Universidad Tecnológica de Pereira.

Cómo citar este artículo

Trejos Buriticá, O. (2015). Diseño de parciales de programación en ingeniería basados en un modelo de preferencias de pensamiento. *Revista de Investigaciones UCM*, 15(26), 80-93.

PROGRAMMING TERM TESTS DESIGN BASED ON THE WHOLE BRAIN LEARNING MODEL

Objective: to present the findings of a research carried out from the classification of students based on the 4Q whole brain-learning model and its application in the design of term tests for each profile inside the Programming level II course of the Systems Engineering Program from Catholic University of Manizales and The Computing Program from The Technological University of Pereira. **Methodology:** education research with qualitative analysis inside an academic context, which makes possible the study and the analysis of multiple cases. The process of data collection was based on interviews with students, on profile formulation and on students' feedback. Regarding the technological aspect, a spreadsheet as a tabulating tool for data processing was used. **Findings:** the characterization of students allowed the achievement of better outcomes in the tests with less effort than before, made possible the communication in both, students and professors, and the establishment of guidelines that enabled the understanding of autonomy, interaction and communication inside the classroom. **Conclusions:** term tests were conceived as a great instrument used to empower learning, they are more effective when they are designed according to the profiles of a specific model, which, in this case was the 4Q whole brain-learning model.

Key words: educational models, evaluation methods, learning processes.



Fecha recibido: 31 de julio de 2015 · Fecha aprobado: 24 de agosto de 2015

Diseño de parciales de programación en ingeniería basados en un modelo de preferencias de pensamiento

Introducción

Una de las preocupaciones mayores que tienen los docentes es el diseño de las evaluaciones parciales, no solo porque evaluar y valorar el aprendizaje es diferente de evaluar y valorar el contenido temático, dado que la primera va hacia el aprendizaje centrado en el estudiante y el segundo va hacia el aprendizaje centrado en el contenido. Podría suponerse que debiera ser el aprendizaje centrado en el estudiante el faro que guiara el proceso de evaluación, sin embargo, la discusión teórica está servida y de allí que estas y otras tendencias forman parte de las posibilidades al momento de abordar el concepto de evaluación.

El aprendizaje centrado en el estudiante, y por tanto su respectivo proceso evaluativo, implica tener una consciencia docente clara al respecto de que no se podría hacer la misma evaluación a

Omar Iván Trejos Buriticá¹

¹Ingeniero de Sistemas. Ph.D en Ciencias de la Educación. Docente de planta, Universidad Tecnológica de Pereira. omartrejos@utp.edu.co

todos los estudiantes, pues cada uno no solo tiene un ritmo de aprendizaje diferente, sino que tiene unos antecedentes y una visión del mundo que influyen en su forma de concebir el conocimiento dentro de un proceso de aprendizaje (Piaget, 1986), por tanto, necesita el docente contar con un instrumento que le permita encontrar una solución intermedia y que no le exija que para cada estudiante tenga que diseñar una evaluación completamente diferente, que sería lo ideal dado que la educación personalizada inmersa en procesos socializantes establece nexos de comunicación, aprendizaje y conocimiento insospechados tanto para el docente como para el estudiante (Trejos Buriticá, 2012); pero no es esa la realidad que circunda el ambiente laboral de la docencia universitaria.

Con base en esta idea, se escribe este artículo a partir de los resultados obtenidos en el desarrollo del proyecto de investigación "Análisis pedagógico, instrumental y conceptual de algunos paradigmas de programación como contenido de la asignatura Programación I de un programa de Ingeniería de Sistemas y Computación" (código 6-12-14) de la Vicerrectoría de Investigaciones, Innovación y Extensión de la Universidad Tecnológica de Pereira.

La investigación, en lo que compete al concepto de evaluación, se basó en el aprovechamiento del modelo 4Q de preferencias de pensamiento para diseñar, aplicar, evaluar, retroalimentar y comentar las evaluaciones parciales del curso Programación II del programa Ingeniería de Sistemas y Computación durante los semestres I y II del año 2014. Aplicar este modelo de preferencias de pensamiento, luego de haber categorizado a cada estudiante de acuerdo con el mismo y encontrar la sintonía entre la evaluación parcial y sus preferencias de pensamiento es lo que hace innovador no solo el proceso evaluativo como tal, sino el contenido del presente artículo.

La clasificación de cada estudiante de acuerdo con su cuadrante preferente y la aplicación de un modelo de preferencias de pensamiento en el diseño de las evaluaciones, tanto parciales como finales, de un curso de programación de computadores constituyen una innovación en el proceso de aprendizaje asociado con la formación de ingenieros de sistemas. Esta estrategia favorece la relación entre la manera como se le plantean los

problemas al estudiante y la forma como él mismo concibe el mundo que le rodea que, de manera coincidente, favorecen el aprendizaje en todas sus aristas. Lo que se busca con esta estrategia es aproximarse más al estudiante y distinguirlo por sus características, en este caso por su cuadrante preferente, distante del planteamiento que concibe el grupo con un conjunto de estudiantes con código y nada más. La caracterización y la distinción que se hace de cada estudiante permiten que la comunicación, la interacción, el debate y la confrontación, factores de gran importancia en el proceso de aprendizaje, se dinamicen desde ópticas mucho más próximas al estudiante y, por tanto, mucho más entendibles y aplicables.

La idea central de este artículo no solo está en presentar la experiencia con sus respectivas valoraciones cualitativo-cuantitativas, sino que se pretende poner a disposición de los docentes universitarios una herramienta que les permita encontrar un intermedio entre la concepción grupal de un curso y la formación individualizada, extremos de un mismo horizonte que se modera cuando el docente puede acudir a un modelo como el 4Q de preferencias de pensamiento y lo puede aplicar en todo el proceso de aprendizaje, particularmente, en lo que compete a la arista evaluativa del conocimiento.

La experiencia investigativa del autor de este artículo ha permitido encontrar en el modelo de preferencias de pensamiento una herramienta de alto valor en lo que se refiere al diseño de evaluaciones, pues por medio de esta se ha fortalecido la comunicación, la interacción social, la autonomía y la argumentación, vistos estos factores desde la óptica del estudiante.

Acudiendo a los términos puramente metodológicos, podría pensarse que la pregunta de investigación fuera ¿es posible diseñar evaluaciones que se aproximen más a la manera personal como los estudiantes conciben su entorno y, por tanto, que permitan convertirlas en un instrumento efectivo de aprendizaje? La respuesta no se deja esperar, pues precisamente la hipótesis que se ha trabajado en esta investigación es que no solo es posible, sino que uno de los modelos que permiten que así sea, es el modelo 4Q de preferencias de pensamiento debido a que potencializa no solo el aprendizaje como tal, sino los factores que, de



manera tangencial, inciden en él. Esta investigación se mueve dentro del área de las ciencias de la educación aplicadas y bajo un marco de tecnología y fundamento que acude a la teoría del aprendizaje significativo (David Paul Ausubel), Modelo 4Q de preferencias de pensamiento (William Herrmann), aprendizaje centrado en el estudiante, el proceso de aprendizaje y el concepto de evaluación como una potente herramienta de aprendizaje. Todo dentro del contexto que provee la asignatura Programación II durante los semestres I y II del año 2014.

En referencia con la esencia de la aplicación de estas teorías debe destacarse que la evaluación ha de concebirse como un instrumento, tal vez el más efectivo si se sabe utilizar, dentro del proceso de aprendizaje y no solo como un mecanismo para valorar y categorizar de forma cuantitativa a los estudiantes. Precisamente, la evaluación es el camino para que la valoración cualitativa tenga un corpus que permita aproximarse mucho más a lo que el estudiante aprende que a lo que el estudiante obtiene en una nota. El modelo 4Q permite la aproximación a cada estudiante a partir de su concepción personal del mundo y desde la cual se fortalece no solo el mismo aprendizaje, sino los factores adicionales que lo dinamizan: léase comunicación, debate, interacción y autonomía.

[...] estudios estadísticos han demostrado que cada dos o tres minutos el profesor toma decisiones frente a un estudiante y que los profesores exitosos permanentemente están recogiendo información acerca de sus alumnos [...]

Marco teórico

Uno de los factores más importantes en un proceso de aprendizaje es el concepto de significado que puede interpretarse como el "para qué" de un objeto de estudio que va por encima del "qué" en sí mismo. El objeto de estudio está definido por una serie de conceptos que establecen unos límites a un área determinada del conocimiento. En tiempos modernos, poca prioridad se le da al "qué", pues por encima de esta se encuentra el "para qué" que no es más que el uso adecuado de un conocimiento específico dentro de un campo concreto de aplicaciones prácticas. El "para qué" se fundamenta en la capacidad que tenga el estudiante de conectar conocimientos previos (que siempre tiene) con nuevos conocimientos que son los que, teóricamente, llegan a través del proceso de aprendizaje. De allí, el porqué en la teoría del aprendizaje significativo se sostiene que lo más importante en un proceso de aprendizaje es lo que el estudiante ya sabe (Ausubel, 1986), puesto que lo que el estudiante ya sabe constituye el fundamento sobre el cual construye su concepción del mundo que le rodea.

Sobre esta premisa, esta teoría de aprendizaje sostiene que si el objeto de estudio no tiene un significado asociado que sea claro para el aprendiz, difícilmente aprenderá o lo hará de manera mecánica y memorística y por tanto, al corto tiempo lo olvidará; así se destaca la importancia de que el conocimiento, más en tiempos modernos, no solo sea una colección de información y un despliegue de las capacidades memorísticas mecánicas del estudiante, sino que sea el producto de su capacidad de relacionar conocimiento previo con nuevo conocimiento, a lo cual se ha de anotar que la capacidad que tenga el estudiante de relacionar el conocimiento previo con el nuevo conocimiento es fundamental para que se modifiquen sus estructuras cognitivas (Ausubel, 1986).

Todo ello dentro de un marco motivacional que permita al estudiante sentir voluntad y adoptar una actitud favorable a la idea de aprender, pues la motivación es un factor determinante en un proceso de aprendizaje y, siendo un poco más avezados, en gran medida, la motivación del estudiante depende de su relación y comunicación con el profesor. De esto se deriva la gran importancia del docente no solo en la conducción, organización, estructuración y guía del proceso de aprendizaje, sino en la puesta en escena de actividades y estrategias que permitan a sus estudiantes aprender de manera motivada. Una de las tareas que es responsabilidad del docente es la de desarrollar en el estudiante la capacidad de relacionar conocimiento previo con nuevo conocimiento, lo cual genera, en sí misma, una motivación heredada del mismo proceso (Ausubel, 1986).

Esta introducción nos lleva a pensar en que difícilmente se podrán adoptar estrategias motivadoras con los estudiantes si se conciben como un grupo y no como un conjunto de personas, donde cada uno tiene percepciones diferentes del mundo, ritmos diferentes de aprendizaje, capacidades y aptitudes diferentes y mecanismos de interacción diferentes. Si a esto le agregamos que la evaluación se constituye en una herramienta de gran utilidad para fortalecer y potencializar el proceso de aprendizaje, entonces eso nos llevaría a creer efectivamente que es muy difícil pensar en que la evaluación sea la misma para todos los estudiantes, dado que cada uno tiene un ritmo de aprendizaje y una visión del mundo diferente (Piaget, 1986). Entonces surge una inquietud, ¿es

La principal preocupación de la enseñanza centrada en el estudiante es el aprendizaje y, por lo tanto, la evaluación centrada en el estudiante no es para generar grados numéricos[...]

posible ofrecer una educación individualizada en un contexto educativo universitario, donde cada vez los cursos tienen mayor cantidad de estudiantes? La respuesta es compleja, tal vez sea posible, pero en unas condiciones en las que el ejercicio de la docencia pueda tener todos los elementos necesarios para hacerlo.

En las condiciones actuales, la respuesta más aproximada a la realidad que vive el docente en su día a día es que este necesita modelos que faciliten una aproximación a la concepción que tiene cada estudiante de su entorno, de forma que, sin ser una educación totalmente individualizada, esta pueda aproximarse a ser una educación que tenga un poco más en cuenta las características individuales de cada alumno y, de esta forma, poder hacer más efectivos los esfuerzos que el mismo docente hace en pro del aprendizaje de sus estudiantes. Es aquí donde el papel del docente ya no es la de compartir conocimiento solamente; en el mundo de hoy, el docente está invitado a conocer un poco más de sus alumnos para poder llegar, con estrategias apropiadamente diseñadas, a ser más efectivo en su acompañamiento.

Del conocimiento que tenga el profesor de sus alumnos depende la aproximación que haga a cada uno, la manera como se comunica y la forma como lo ayude a avanzar en su proceso de aprendizaje (Piaget, 1986), de allí el porqué se hace tan necesario que el docente universitario cuente con herramientas conceptuales y modelos que posibiliten dicha aproximación, por un camino más expedito que la interacción puramente individual que, a lo mejor, sería la ideal. El mundo de hoy requiere que los alumnos tengan una formación multisensorial en la que participen sus sentidos, sus destrezas y sus capacidades individuales y que sean vistos desde una óptica más humana e individual, que grupal. Un proceso de aprendizaje aburrido y monótono está condenado al fracaso (Herrmann, 2000) y por esta razón, el docente debe tener en cuenta que la fascinación y lo insólito constituyen dos factores muy importantes en el proceso de aprendizaje (Brunner, 1991).

Estudios estadísticos han demostrado que cada dos o tres minutos el profesor toma decisiones frente a un estudiante y que los profesores exitosos permanentemente están recogiendo información acerca de sus alumnos y están tomando decisiones basados en la información recolectada que benefician su proceso de aprendizaje. El papel del docente universitario, hoy más que nunca, es absolutamente dinámico, de interacción, de comunicación, de conocimiento de esa "otredad" que está sentada aparentemente prestándole atención, pero que solo podrá saberlo con una interrelación apropiada. Este conocimiento permitirá que la evaluación pueda estar mucho más ajustada a las características individuales del alumno que a un sistema de medición fríamente cuantitativo, debido a que los evaluaciones difieren en términos de dificultad no solo en lo puramente temático, sino en la manera como el estudiante concibe el mundo y lo relaciona con el objeto de estudio (Kamarul Khabilan & Kaihrani, 2012).

Estudios modernos han demostrado que en la actualidad, las teorías de aprendizaje coinciden en que debe darse un cambio de foco del aprendizaje centrado en los docentes al aprendizaje centrado en los estudiantes (Kain, 2010), es decir, el centro de atención en el aula es el estudiante visto como ser individual, como protagonista de la escena académica, desde sus propias perspectivas, sus propias capacidades y sus propias limitaciones. Normalmente se cree que el buen estudiante es aquel que reproduce fielmente lo que el profesor ha expuesto y en tiempos modernos debiera primar lo que el estudiante ha aprendido (Brown Wright, 2011), que solo se logra a través de procesos diseñados para que el estudiante, como centro de atención, aprenda (Attard, Di Iorio & Geven, 2010).

Se sigue viendo que la mayoría de las actividades de la clase son tradicionalmente conducidas por el profesor: escoger y organizar el contenido; interpretar y aplicar los conceptos; y evaluar el aprendizaje del estudiante; mientras que los esfuerzos de los estudiantes se enfocan en recordar la información recibida (Brown Wright, 2011); sin embargo, la discusión acerca del objetivo de un proceso de aprendizaje ha sido aclarado con suficientes investigaciones que demuestran que la destreza memorística del estudiante es innecesaria si se antepone el concepto de significado, si desarrolla una gran capacidad de

relacionar los conocimientos previos con los nuevos conocimientos y si está en manos de un docente que genera en él la suficiente motivación para aprender.

La principal preocupación de la enseñanza centrada en el estudiante es el aprendizaje y, por lo tanto, la evaluación centrada en el estudiante no es para generar grados numéricos, ya que es mucho más importante que se use como herramienta para promover el aprendizaje (Brown Wrigth, 2011), siempre y cuando su diseño, su estructura y su relación con el resto del proceso de aprendizaje sea suficientemente armónico. En este sentido, cada estudiante puede requerir diferentes caminos de aprendizaje, investigación y análisis de la información disponible. Algunos estudiantes pueden requerir más explicación para embarcarse en un programa de estudios soportado en el enfoque centrado en el estudiante (Attard, Di Iorio & Geven, 2010), de allí que el aprendizaje centrado en el estudiante ha resultado ser un muy buen camino para que, de manera individual, los estudiantes desarrollen todo su potencial académico dentro de un contexto grupal (Pham Thi, 2010).

Dos enfoques parecen estar en el debate educativo moderno: el enfoque del profesor experto versus el enfoque centrado en el estudiante. De acuerdo con el primer enfoque, el profesor es la fuente principal del conocimiento; el estudiante espera seguir las instrucciones que le provee el profesor para aprender y asimilar el material. Por contraste, de acuerdo con el segundo enfoque, la educación debe centrarse en las necesidades y habilidades del estudiante; el rol del profesor es el de un facilitador en el proceso de aprendizaje en lugar de ser un proveedor de conocimiento (de la Sablonniere & Taylor, 2009), pero en una clase centrada en el estudiante, los estudiantes no dependen todo el tiempo de lo que haga el profesor, de sus instrucciones, de sus aprobaciones y correcciones. Simplemente recurren a él en el momento en que lo necesitan valorando sus contribuciones, resolviendo dudas y aprendiendo mutuamente el uno del otro (Jones, 2007).

Ahora bien, el modelo que se ha adoptado en esta investigación, desarrollada para proveer los criterios de selección de las personas que conforman las parejas de estudiantes y de esta

forma poder trabajar colaborativamente, es el modelo 4Q de preferencias de pensamiento (thinking preferences model) formulado por el Dr. William Herrman, fundador del Herrmann Brain Institute, centro de investigación desde donde se ha profundizado no solo en las características del cerebro a nivel superior, sino en la manera como estas características inciden en la forma de percibir y concebir el mundo que rodea a un individuo y, de allí, en la manera como dicha concepción posibilita la comunicación, interacción, retroalimentación y discrepancias con otros individuos (Herrmann, 2000).

El modelo 4Q de preferencias de pensamiento establece unos parámetros para pensar que existen unos lineamientos que, al parecer, gobiernan de manera efectiva los pensamientos en los seres humanos, a partir de lo que se ha demostrado que son unas preferencias de pensamiento organizadas en cuatro grupos. El modelo de preferencias de pensamiento ha encontrado, a partir de su formulación, una estrecha relación entre dichas preferencias y los procesos de aprendizaje dado que uno y otro suceden en el mismo espacio físico (el cerebro) y con las mismas preconcepciones. "Learning must be as multi sensory and emotionally engaging as possible - the dull, boring and repetitive will be filtered out and not engage our thinking brain" (Herrmann, 2000), según lo cual, el aprendizaje ha de ser tan emocionante y multisensorial como sea posible, dado que lo aburrido y repetitivo no seduce al cerebro para que articule con el objeto de estudio.

Esto devela la necesidad de encontrar, aplicar, evaluar y poner a funcionar estrategias que acudan precisamente a lo puramente entretenido y productivo para el cerebro de manera que su nexa con los procesos de aprendizaje sea altamente productivo, pues el aprendizaje debe ser un compendio que involucre varios sentidos, así como diferentes tipos de emociones, ya que todo lo aburrido, sin sentido y repetitivo, debe ser excluido de la experiencia educativa dado que no «enganchan» al estudiante (Trejos Buriticá, 2012). Una breve descripción del modelo 4Q la hace el Dr. Edward Lumsdaine en su libro *Creative Solving Problems* (2005):

El primer cuadrante se ha llamado cuadrante A o cuadrante Lógico y se basa en hechos, es

analítico, cuantitativo, técnico, lógico, racional y crítico. Se basa en análisis de datos, evolución de riesgos, estadísticas, presupuestos financieros y computación así como hardware, solución analítica de problemas y toma de decisiones basadas en lógica y razonamiento. Una cultura tipo Cuadrante A es materialista, académica y autoritaria. Es orientada a los logros y guiada por el rendimiento. La gente que tiene sus preferencias de pensamiento en el cuadrante A también tiene preferencias por asignaturas concretas en la escuela o el colegio y por profesiones concretas.

El segundo se conoce como el cuadrante B o secuencial y es organizado, secuencial, controlado, planeado, conservativo, estructurado, detallado, disciplinado y persistente. Trata con la administración, planeación táctica, formas organizacionales, aseguramientos, implementación de soluciones, mantenimiento del estado actual y el "intento y acierto". La cultura es tradicional, burocrática y fiable. Es orientado a la producción y guiado por tareas.

El tercer cuadrante se ha denominado cuadrante C o social y es sensorial, kinestésico (o sea equilibrado), emocional, interpersonal (orientado a la gente) y simbólico. Trata con conciencia de sentimientos, sensación del cuerpo, valores, música y comunicación; se necesita para la enseñanza y el entrenamiento. Una cultura de cuadrante C es humanística, cooperativa y espiritual. Es guiada por los valores y orientada por los sentimientos. Las personas con preferencia de pensamiento sobre el cuadrante C tienen orientación por ciertas asignaturas en la escuela tales como ciencias sociales, música, danza, drama (teatro) y deportes de gran habilidad, y ellos participan en actividades de grupo en vez de trabajar solos.

El cuarto cuadrante se conoce como cuadrante D o imaginativo y es visual, completo, innovativo, metafórico, creativo, imaginativo, conceptual, espacial, flexible e intuitivo. Trata con cosas futuras, posibilidades, síntesis, juego, sueños, visión, planeación estratégica, contextos más amplios, espíritu empresarial, inventiva y lo orienta el futuro. Es juguetón, lo guía el riesgo y es independiente. Las personas cuyas preferencias de pensamiento se basan en el cuadrante D prefieren asignaturas o materias tales como las

artes (pintura, escultura), así como la geometría, el diseño y la arquitectura.

En casos específicos, como la educación matemática, aún prevalecen los exámenes escritos como el principal y, en ocasiones, el único método de evaluación de aprendizajes, lo que induce a pensar que los profesores conciben la evaluación en su carácter administrativo (como práctica institucionalizada), orientada a la rendición de cuentas; pero no obstante se disponga hoy día de enfoques de enseñanza aprendizaje más amplios e integrales, la evaluación se sigue manifestando en la práctica como algo rígido, centrada en exámenes escritos y restringida a los resultados de los alumnos (Jarero Kamul, Aparicio Landa & Sosa Miguel, 2013).

Pensar en que un modelo de preferencias de pensamiento facilita y simplifica el diseño de evaluaciones en un curso determinado, hace pensar que existen herramientas adecuadas para ello y que su uso se ha restringido más por falta de conocimiento que por falta de necesidad en su aplicación. Se sabe que el tipo de técnicas empleadas para evaluar los aprendizajes están asociadas con instrumentos que en su mayoría, se rigen por la subjetividad de quienes los elaboran (profesores) y en los que usualmente se deja a un lado la participación activa de los evaluados; desde el simple hecho de realizarse una misma evaluación para todo un curso, hasta la manera como se califica constituyen barreras dentro del proceso de aprendizaje, pues se está mirando el rendimiento académico de un grupo como tal y no como un conjunto de personas que tienen diferentes ritmos y características (Jarero Kamul, Aparicio Landa & Sosa Miguel, 2013).

Analizar la evaluación como un sistema no asociado exclusivamente a un mecanismo de calificación y administración, permitiría un mayor entendimiento sobre el proceso educativo y su mejora, así como una reflexión fundamentada de los aprendizajes sobre la que se asienten juicios y decisiones respecto de los procesos educativos (Jarero Kamul, Aparicio Landa & Sosa Miguel, 2013). Mucho más potente sería la evaluación como herramienta si se diseña basada en las preferencias de pensamiento de los alumnos y no en criterios totalmente ajenos a la individualidad natural de ellos. En

este sentido, ha de tenerse en cuenta que “[...] assessment determines student approaches to learning” (O’Farrel, 2012), pues son el fundamento para verificar el avance en lo aprendido (según el aprendizaje centrado en el estudiante) y no en lo visto en clase (según el aprendizaje centrado en el profesor). Por todas estas razones, puede decirse de que en la medida en que la evaluación se convierta en un instrumento para potencializar el aprendizaje, los mismos estudiantes la van a concebir como algo necesario y deseado y no tendrán las prevenciones que tienen en tiempos modernos frente al concepto de ser evaluados (Aguilar Morales, 2011).

Metodología

En el contexto de la investigación que inspira este artículo, se aprovechó el modelo 4Q de preferencias de pensamiento para adoptar una estrategia a través de la cual las mismas evaluaciones se convirtieron en la herramienta que permitiera develar el perfil preferente de pensamiento de cada uno de los alumnos. Para ello, se adoptó el concepto de significado junto con un enfoque de aprendizaje centrado en el estudiante de forma que se pudiera generar en el alumno la suficiente motivación para lograr con éxito los objetivos del proceso de aprendizaje y, además, se lograra un perfil de autonomía en el alumno que permitiera que, por sus propios medios, él avanzara en el contenido temático de la asignatura.

Durante cada semestre académico se adoptaron cuatro evaluaciones parciales, con una diferencia de tres semanas para cada una (la 1ª evaluación se realizó en la última sesión de la 3ª semana, la 2ª evaluación parcial se realizó en la 6ª semana, la 3ª evaluación parcial se realizó en la 9ª semana y la 4ª evaluación parcial se realizó en la 12ª semana). Una de las ideas que primó para que las evaluaciones se realizaran de esta forma, fue el hecho de que si la continuidad es un factor prioritario en un proceso de aprendizaje, esa continuidad también debe aplicarse en las acciones y estrategias evaluativas dentro del proceso en mención, de forma que se pueda realizar un seguimiento a lo aprendido más que a lo enseñado, dado que aquel acude al estudiante mientras que este acude al docente y si

estamos hablando de un proceso de aprendizaje centrado en el alumno, entonces es claro que el foco de la escena académica tiene nombre propio.

Durante el semestre se establecieron conversaciones informales extraclase con cada uno de los alumnos con el ánimo de establecer una aproximación al perfil de pensamiento preferente, de forma que pudiera ser contrastado posteriormente con los resultados que las mismas evaluaciones arrojaran. Los resultados de estas aproximaciones se presentan en la tabla 1.

Tabla 1.
Aproximación al perfil preferente de los estudiantes

Período	Cuadrante Lógico	Cuadrante Secuencial	Cuadrante Social	Cuadrante Imaginativo	Total Estudiantes
I Sem 2014	6	4	5	5	20
II Sem 2014	5	4	6	6	21

Debe hacerse hincapié en que en las entrevistas personales con los alumnos, se hicieron preguntas que propendían por la definición de su perfil preferente (basado en la descripción del modelo) y que dichas entrevistas son solo aproximaciones a su verdadero perfil que posteriormente, se validaron con la realización de las pruebas. En cada uno de los parciales se diseñaron cuatro pruebas evaluativas que incluían el mismo tema en cada pregunta y los mismos problemas, solo que en cada una de las versiones los problemas se formulaban acorde con la descripción de los perfiles. A cada estudiante se le entregaba un parcial diseñado para una persona con perfil preferente lógico, otro para una persona con perfil secuencial, otro para una persona con perfil social y otro para una persona con perfil imaginativo. Al estudiante se le indicó que leyera muy bien los cuatro parciales y que escogiera el que él considerara más comprensible y, por lo tanto, más fácil de resolver. Esto permitiría una segunda aproximación al perfil preferente del estudiante acorde con el modelo 4Q. La idea es que al final del semestre, con una aproximación mediada por entrevistas personales y con el desarrollo de cuatro evaluaciones parciales, se pudiera determinar con gran precisión el perfil preferente del estudiante, para

que en los semestres siguientes pudiera ser esta una herramienta que permitiera a los profesores ser mucho más efectivos en sus respectivas asignaturas. La tabla 2 expone algunos ejemplos de las preguntas usadas en las evaluaciones.

Tabla 2.
Ejemplos de preguntas y problemas basados en 4Q

Cuadrante	Pregunta	Problema
Lógico	Construir una función que permita leer dos números enteros y obtener el resultado de sumar los dos últimos dígitos de cada número.	¿Cuáles son los pasos lógicos que deben considerarse para la construcción de una función eficiente?
Secuencial	Describe paso a paso las instrucciones que se necesitan para que una función pueda leer dos números enteros de forma que obtenga el resultado de sumar los dos últimos dígitos de cada número.	¿Cuáles son los pasos que deben realizarse para construir una función eficiente?
Social	Verifique, con cuatro de sus compañeros, cuáles son los métodos que usarían para construir una función que permita leer dos números enteros y obtener el resultado de sumar los dos últimos dígitos de cada número.	¿Cuáles son los pasos que prefieren cuatro de sus compañeros para construir una función eficiente?
Imaginativo	¿Si usted tuviera que construir una función que lea dos números enteros y sume los dos últimos dígitos de cada uno, qué haría para lograrlo?	¿Cómo se imagina usted que podría hacer una persona para resolver un problema de programación de forma eficiente?

Como se puede observar en la tabla 2, así como el enfoque para el diseño de las preguntas y problemas dependerá del perfil que describe en cada uno de los cuadrantes el modelo 4Q, de la misma forma, esta descripción establece unos criterios para evaluar lo que los estudiantes respondan, ya que si bien es cierto apuntan hacia un mismo corpus de conocimiento, también lo es que lo hacen desde ópticas completamente diferentes y que, por lo tanto, el criterio de evaluación debe ser significativamente diferente para que el profesor pueda articularse con dicho enfoque.

La tabla 3 establece algunos de los criterios que se acogieron como elementos de juicio para valorar las respuestas de los estudiantes. Es de anotar que estos criterios, así como algunas de las características del modelo 4Q, fueron socializados con los estudiantes.

Tabla 3.
Criterios de evaluación

Cuadrante	Respuestas a los Preguntas	Respuestas a los problemas
Lógico	<ul style="list-style-type: none"> Relación lógica entre la pregunta y la respuesta Secuencia lógica en los procesos que describa Interrelación entre los procesos a la luz de la pregunta planteada 	<ul style="list-style-type: none"> Repuestas claras y concisas Abordaje inicial del problema con un enfoque bastante claro Relación entre la solución y los análisis que se hacen del problema
Secuencial	<ul style="list-style-type: none"> Descripción paso a paso detallada de la respuesta Buena estructuración 	<ul style="list-style-type: none"> Solución descrita paso a paso Buena relación entre cada paso y su antecesor y posterior
Social	<ul style="list-style-type: none"> Buen análisis de la información recogida entre sus compañeros Buena relación entre la redacción y el análisis de las respuestas 	<ul style="list-style-type: none"> Descripción clara de la parte puramente problemática Capacidad de relación entre la opinión de los compañeros y lo descrito en la respuesta
Imaginativo	<ul style="list-style-type: none"> Capacidad de crear soluciones no previstas entre las opciones esperadas Capacidad de reflejar en lo escrito la creatividad propia de este perfil 	<ul style="list-style-type: none"> Alta creatividad en la construcción de los problemas Capacidad de acudir a diferentes estrategias para resolver un problema de manera creativa

Está dentro de lo posible que el estudiante no tenga muy claro su perfil y que, por lo tanto, su percepción en la escogencia de su examen sea equivocada en relación con su propio perfil preferencial. De la misma manera, está dentro de lo posible que las entrevistas entre el profesor y cada uno de los estudiantes arrojen resultados que no sean claros o precisos en relación con el perfil preferencial. Sin embargo, es bastante difícil que el error se mantenga en todo el proceso y es allí donde el conocimiento profundo del docente acerca del modelo 4Q le permitirá lograr resultados altamente confiables para su uso posterior.

Resultados

Con esta estrategia se obtuvieron varios resultados con alto significado, no solo para el desarrollo del curso Programación II en los periodos I y II semestre de 2014 en Ingeniería de Sistemas de la Universidad Tecnológica de Pereira, sino que permitiría que otros docentes, especialmente aquellos que atenderán a los estudiantes en los semestres posteriores, puedan hacer un trabajo mucho más efectivo en relación con los objetivos de aprendizaje de cada una de sus asignaturas. Por razones de espacio se presentarán los resultados de manera condensada y no con el nivel de detalle que se quisiera. Ha de entender el lector que la información es voluminosa y que el diario de campo de este proceso implica material suficiente como para llenar muchas páginas. El objetivo de este artículo es dejar unas provocaciones en los docentes de forma que posteriormente, vía electrónica, se puedan despejar apropiadamente.

Lo primero que se presentará como resultado es la relación entre la aproximación al perfil de cada estudiante a partir de las entrevistas y lo que arrojó el análisis de la escogencia de la evaluación parcial. La tabla 4 presenta los resultados obtenidos.

Tabla 4.
Resumen perfiles 4Q de los estudiantes

Período		Vía Entrevistas				Total Estud.
		Lóg	Sec	Soc	Imag	
I Sem 2014	Vía Entrevistas	6	4	5	5	20
	Vía Parciales	5	4	6	5	
II Sem 2014	Vía Entrevistas	5	4	6	6	21
	Vía Parciales	5	4	5	7	

Debe anotarse que esta tabla contiene, de una parte, los resultados de los perfiles 4Q obtenidos con los estudiantes a partir de las conversaciones directas entre el docente y cada uno de ellos en horario extraclase. De otra, contiene el resultado final que se percibió utilizando las evaluaciones parciales como instrumento para detectar el perfil preferente de pensamiento de cada alumno. Para obtener este resultado se acudió al tipo de parcial que, mayoritariamente, los estudiantes escogieron durante el semestre. En los casos en los cuales un mismo estudiante escogió perfiles diferentes en sus evaluaciones parciales, se asumió como perfil preferente del estudiante el perfil percibido en las entrevistas si este estuvo al menos una vez entre los perfiles escogidos por el estudiante en sus evaluaciones parciales.

Se puede notar en la tabla 4 que las percepciones obtenidas de las entrevistas no estuvieron tan desacertadas si se comparan con los resultados de la escogencia de los estudiantes en sus evaluaciones parciales. Por ejemplo, en el primer semestre de 2014 las entrevistas detectaron 6 estudiantes con cuadrante lógico preferente, mientras que las evaluaciones detectaron 5. Situación similar se presenta con los otros valores que aparecen subrayados, pero nótese que en todos ellos la diferencia solamente fue de 1 estudiante, lo cual pareciera indicar un nivel de confiabilidad significativa del proceso, pues por dos métodos completa y absolutamente diferentes, los resultados son altamente parecidos.

Otro de los resultados valiosos de esta investigación radica en el avance de los estudiantes en su proceso de aprendizaje, tanto en lo cuantitativo

como en lo cualitativo. En la tabla 5 se presentan los resultados de la progresión cuantitativa en las notas de un estudiante de cada cuadrante pues, por razones de espacio, ocuparía demasiado si se presentaran todos los datos recopilados, pero se puede advertir en estos estudiantes que la metodología pareciera generar en el estudiante la suficiente motivación como para que, desde su propia percepción del mundo, abordara el tema de la programación.

Tabla 5.
Progresión cuantitativa de algunos estudiantes primer semestre 2014

Est.	Cuadrante	I P	II P	III P	IV P	Prom.
2	Lógico	3.6	3.9	4.3	4.5	4.1
9	Secuencial	3.9	4.0	4.5	4.7	4.3
3	Social	3.2	3.7	4.1	4.4	3.9
11	Imaginativo	4.0	4.2	4.5	4.8	4.4

Los números que aparecen como identificadores de los estudiantes son números que se asignaron al inicio del proceso para permitirle anonimato a cada alumno. Nótese que la progresión es ascendente para cada uno de los estudiantes. Debe tenerse en cuenta que la evaluación, concebida como la revisión de las respuestas y su respectiva valoración, se hace desde la óptica de cada uno de los cuadrantes, dado que las evaluaciones parciales no fueron las mismas para todos los estudiantes y, por tanto, los criterios evaluativos no podrían ser los mismos. Este comportamiento fue similar en casi todos los estudiantes. Solamente dos estudiantes tuvieron comportamientos diferentes: uno de ellos debió retirarse porque se fue a vivir al exterior y el otro tuvo una situación muy difícil emocional con el fallecimiento de su padre, ambas son razones totalmente externas y ajenas al proceso de aprendizaje.

En la tabla 6 se podrá observar la progresión cualitativa de los mismos estudiantes que se presentan en la tabla 5. Las opiniones cualitativas también se obtienen tomando como base de criterio evaluativo la propia óptica del estudiante, es decir, las características de su cuadrante preferente de acuerdo con lo que plantea el mismo modelo 4Q.

Tabla 6.
Progresión cualitativa de algunos estudiantes del primer semestre 2014

Est.	Cuadrante	I P	II P	III P	IV P	Prom.
2	Lógico	R	R	B	MB	B
9	Secuencial	R	B	MB	MB	MB
3	Social	MR	R	B	MB	B
11	Imaginativo	B	B	MB	MB	MB

MR=Muy Regular, R=Regular, B=Bueno,
MB=Muy Bueno

Si se mira el promedio, valor cualitativo obtenido luego de analizar el punto de partida de un estudiante y su resultado final, se nota que, visto desde la perspectiva de cada cuadrante, los resultados son bastante favorables, pues al final no solo se logró que el proceso de aprendizaje alcanzara sus objetivos con cada estudiante, sino que además generara en él la suficiente motivación para continuar desde el principio de autonomía natural, algo difícil de lograr en tiempos modernos.

Es de tener en cuenta que en el mismo estudiante, causó una grata impresión el hecho de percibir que se le evaluaba y se interactuaba con él, en los términos de su propio cuadrante preferente. Esto generó en los estudiantes una razón poderosa para motivarse a estudiar el contexto de la asignatura, sus características, sus conceptos y sus aplicaciones. Esto se asoció posteriormente, con los roles dentro de un equipo de desarrollo de software, en lo cual también se hicieron algunas pruebas, pero eso es tema de otro artículo.

Discusión

Aunque se acepta que la metodología utilizada puede refinarse con herramientas que aporten una mayor confiabilidad al proceso investigativo, debe admitirse que la metodología utilizada brinda un nivel de confiabilidad suficiente como para poder proceder en consecuencia con sus resultados. La aproximación al perfil preferente de cada estudiante establece un puente de comunicación fluida entre el docente y el alumno y permite que muchos de los objetivos de aprendizaje se logren con menor esfuerzo, con mejores resultados, con gran motivación y bajo el principio de la autonomía.

La cantidad de evaluaciones parciales se considera apropiada para un proceso de estos, aunque podría pensarse en que elevar dicha cantidad de 4 a 6 u 8 podría, a su vez, elevar la confiabilidad del proceso. La comunicación con los estudiantes, tanto directa como mediada por tecnologías, se fortaleció poderosamente, dado que para el estudiante fue claro que, por primera vez, estaba en un proceso de aprendizaje en el cual se le hablaba en sus términos y desde la óptica de su propia visión del mundo.

La información obtenida de cada estudiante en realidad se convierte en altamente valiosa, debido a que desde allí se pueden direccionar diferentes roles desde la ingeniería de sistemas. Esto significa que si se constituye un grupo de docentes desde donde se pueda capitalizar esta información en los semestres y asignaturas siguientes, sería de suprema utilidad tanto para el desarrollo de cada estudiante como para el desarrollo el grupo y, por qué no decirlo, para el desarrollo institucional. En el caso particular de este proyecto de investigación debe admitirse que la información solo ha sido usada en aquellos casos en que los estudiantes han sido alumnos del autor de este artículo en asignaturas posteriores.

La atención de los docentes de ingeniería a este tipo de herramientas para potencializar los logros de aprendizaje en sus estudiantes es demasiado baja y, en algunos casos, es nula, pero sería esta una muy buena base para pensar en que los procesos de aprendizaje tuvieran un camino más efectivo e, incluso, más corto en el tiempo, pues en la medida en que a una persona se le involucre en un proceso de aprendizaje que se expone y se motiva en los términos de su cuadrante preferente, todo lo captará, lo entenderá y lo aprenderá mucho más rápido en relación con el tiempo.

Conclusiones

- Es posible aproximarse al perfil preferente de pensamiento de cada estudiante siguiendo una metodología como la que se expone en este artículo.
- El modelo 4Q de preferencias de pensamiento es una herramienta muy poderosa para generar en

los estudiantes alta motivación y gran autonomía, si se mantiene la idea de comunicarse con él desde la óptica de sus propias percepciones del mundo y no desde la óptica propia del docente.

- Servirse del modelo 4Q para aproximarse al perfil preferente de cada estudiante permitiría, si así se quisiera, que un proceso de aprendizaje, por complejo que fuera, lograra sus objetivos recorriendo un camino simple y permitiendo que el crecimiento del estudiante, como persona y como aprendiz, fuera superior al de otras metodologías.
- La relación entre el docente y el alumno va mucho más allá de lo que el contenido de una asignatura indica y la comunicación entre ambos, a la luz del proceso de aprendizaje, pareciera ser mucho más efectiva si se da en los términos del cuadrante preferente de cada estudiante.
- El docente tiene una gran responsabilidad en generar en el estudiante una motivación suficiente para avanzar en un proceso de aprendizaje, así como en que este tenga los elementos de juicio que le permitan, de manera autónoma, establecer relaciones entre el conocimiento previo y el nuevo conocimiento.
- La evaluación es una de las más grandes y efectivas herramientas que posibilita el aprendizaje.
- Es claro que lo menos procedente en un proceso de aprendizaje, donde la evaluación puede convertirse en esa gran herramienta que diagnostica el avance en dicho proceso, es que la evaluación sea la misma para todos los estudiantes. Si bien se podría argumentar que a todos se les ha servido la misma base de conocimientos, no es menos cierto que la óptica con la cual cada estudiante asimila dichos conocimientos podría ser diferente y que el modelo 4Q es un camino para simplificar las infinitas perspectivas que podrían existir al respecto.

Referencias

- Aguilar Morales, J. (2011). *La Evaluación Educativa*. Oaxaca: Asociación Oaxaqueña de Psicología, A. C.
- Attard, A.; Di loio, E. & Geven, K. (2010). *Student Centered Learning. An insight into theory and practice*. Bucarest: Lifelong learning programme - European Community.
- Ausubel, D. (1986). *Sicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Bonwell, C. & Eison, J. (1991). Active Learning: Creating Excitement in the Classroom. *ASHEERIC Higher Education Report*, 1(1).
- Brown Wright, G. (2011). Student centered learning in Higher Education. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 23(3), 92-97.
- Bruner, J. S. (1963). *El proceso de la Educación*. México: Editorial Hispanoamericana.
- Bruner, J. S. (1969). *Hacia un teoría de la instrucción*. México: Hispanoamericana.
- Bruner, J. S. (1991). *Actos de significado*. Madrid: Alianza Editorial.
- Collazos, C.; Guerrero, L.; Pino, J. & Ochoa, S. (2007). Evaluating collaborative learning process. *Educational Technology and Society*, 10(3), 257 - 274.
- de la Sablonniere, R. & Taylor, D. (2009). Challenges of applying a student-centered approach to learning. *International Journal of Education Development*, 1(1), 1-7.
- Herrmann, W. (1988). *Creative Brain*. New York: The Ned Herrmann Group.
- Herrmann, W. (2000). *The whole brain*. New York: McGraw Hill.
- Jarero Kumul, M.; Aparicio Landa, E. & Sosa Miguel, L. (2013). Pruebas escritas como estrategia de evaluación. *Revista Latinoamericana de*

- Investigación en Matemática Educativa*, 16(2), 213 - 243.
- Jones, L. (2007). *Student Centered Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kain, D. (2010). Teacher centered vs Student centered learning. *Duke University Press Journals*, 3(1), 104 - 113.
- Kamarul Khabilan, M. & Kaihrani, A. (2012). *Assessment in student centered learning*. Malaysia: Universiti Sains Malaysia.
- Lumsdaine, E. & Lumsdaine, M. (2005). *Creative Solving Problem: Thinking skills for a changing world*. New York: McGraw Hill.
- O´Farrel, C. (2012). *Enhancing student learning through assesament*. New York: Electronic Press.
- Pham Thi, H. (2010). Implementing a student centered learning. *Journal of Future Studies*, 15(1), 21-38.
- Piaget, J. (1986). *Inteligencia y afectividad*. Buenos Aires: Aique.
- Trejos Buriticá, O. I. (2012). Aprendizaje en Ingeniería: un problema de comunicación. Tesis Doctoral - Universidad Tecnológica de Pereira.
- Valdebenito Zambrano, V. (2013). La tutoría entre iguales como un recurso potente de aprendizaje entre alumnos. *Perspectiva Educativa*, 52(2), 154-176.

ESCUELAS DE FORMACIÓN CIUDADANA A TRAVÉS DE LA PRÁCTICA DEPORTIVA

Objetivo: proponer preparación académica para la comunidad desde los diferentes componentes humanos que requieren del orientador, entrenador – facilitador preparado y capacitado en componentes pedagógicos, teóricos y prácticos. **Metodología:** el estudio sigue un método de diseño cualitativo y corte etnográfico que surge del interés interinstitucional público y privado de la ciudad. A través del análisis teórico y práctico, se documenta el papel de los entrenadores deportivos; y el éxito alcanzado en el proyecto Escuelas deportivas por la paz, centrado en procesos formativos y que tienen lugar en la comunidad vulnerable, posibilitando calidad de vida, favoreciendo la práctica social sana y rica en valores, con los cuales se promueve la formación ciudadana; un hecho que se ha venido reflejando entre los niños, niñas y jóvenes como actores fundamentales del programa. **Hallazgos:** a través de los relatos o manifestaciones de entrenadores y promotores, se evidencia un reconocimiento del programa, su impacto social en beneficio de la persona como ciudadano, la sociedad y la resignificación de proyectos de vida; todo esto presentado en relación con tres categorías: el contexto; el niño, la niña; y el formador deportivo. **Conclusiones:** ante la falta de apoyo gubernamental en los espacios deportivos, reflejada en la pobre y descuidada infraestructura, el proyecto de Escuelas deportivas por la paz ha mitigado de cierta manera la vulnerabilidad correspondiente al entorno negativo presentado en los sectores donde se lleva a cabo. Además, la comunidad se muestra altamente interesada por las prácticas realizadas pues se convierten en espacios de sana interacción y aprovechamiento del tiempo libre.

Palabras clave: educación y ocio, integración social, instructor.

Origen del artículo

Este artículo se deriva de la obra de conocimiento “Escuelas de formación ciudadana a través de la práctica deportiva”, presentada en el programa de Maestría en Educación de la Universidad Católica de Manizales, la cual estuvo articulada al proyecto “Escuelas Deportivas por la Paz”, que se desarrolla en la comuna San José de la ciudad de Manizales, coordinado por la Corporación Rethos Colombia y co-financiado por la Fundación Luker y la Secretaría de Deporte del municipio de Manizales.

Cómo citar este artículo

López Trujillo, A., Carmona González, D. & Vargas López, H. (2015). Escuelas de formación ciudadana a través de la práctica deportiva. *Revista de Investigaciones UCM*, 15(26), 94-106.

CITIZEN TRAINING SCHOOLS THROUGH SPORTS PRACTICE

Objective: to propose an academic preparation for the community composed by different human components who require of a “counselor-trainer” – someone well prepared and qualified in pedagogical, theoretical and practical components. **Methodology:** this study follows the qualitative design and ethnographic research methods that emerge from the city’s public and private interinstitutional concern. The theoretical and practical analysis document the role of sport coaches and their achievement throughout the project called Peace Sport Schools, which is centered in educational processes that take place within a vulnerable community, improving life quality, favoring a healthy, social practice focused on values and promoting a civic education. This fact has been perceived in children and teenagers as fundamental participants of this program. **Findings:** there is evidence of the credit given to the program through the testimonies provided by coaches and sponsors. Similarly, to the social impact, which benefits the person as citizen, to the society and to the resignification of life projects; all these presented within three categories: the context; the boy, the girl; and the sport trainer. **Conclusions:** due to the absence of government support to the sport spaces, which is clearly seen in the poor and neglected facilities, the project Peace Sport Schools has alleviated in certain manner the vulnerability corresponding to the negative surroundings where it takes place. In addition to this, the community shows a high level of interest for the sports practice performed hence they have become on activities of healthy interaction and leverage of the population’s spare time.

Key words: leisure and education, social integration, trainers.



Fecha recibido: 31 de julio de 2015 · Fecha aprobado: 24 de agosto de 2015

Escuelas de formación ciudadana a través de la práctica deportiva

Ángel Andrés López Trujillo¹
Diana Esperanza Carmona González²
Hernán Humberto Vargas López³

¹Licenciado en Educación Básica con énfasis en Educación Física, Recreación y Deporte, Universidad de Caldas. Magíster en Educación. Docente de las especializaciones en Educación, Universidad Católica de Manizales. lopez@ucm.edu.co

²Psicóloga, Universidad de Manizales. Magíster en Educación y Desarrollo Humano, Cinde-Universidad de Manizales. Estudiante Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Cinde-Universidad de Manizales. Directiva Docente, Secretaría de Educación del Departamento de Caldas. Docente Tutora Maestría en Educación Universidad Católica de Manizales. Docente Especialización en Psicología Social Comunitaria y Acción Psicosocial, Universidad Católica de Pereira. Manizales, Colombia. dianaecarmonag@gmail.com

³Licenciado en Educación Física y Recreación, Universidad de Caldas. Magíster en Educación y Desarrollo Humano, Universidad de Manizales. Estudiante del Doctorado en Ciencias de la Educación, Universidad de Caldas. Docente Universidad de Caldas, adscrito a la Facultad de Artes y Humanidades, Departamento de Estudios Educativos; integrante del grupo de investigación "Mundos Simbólicos: estudios en Educación y vida cotidiana". Docente investigador del programa de Maestría en Educación del Cinde y la Universidad de Manizales en la línea de investigación en Educación y Pedagogía. hernan.vargas@ucaldas.edu.co

Si se respeta la naturaleza del ser humano, la enseñanza de los contenidos no puede darse alejada de la formación moral del educando. Educar es sustantivamente, formar (Freire, 1997)

Introducción

En los tiempos actuales, la sociedad ha venido atravesando por diversos procesos de cambio, principalmente en términos de nuevas tecnologías y medios de comunicación, generando nuevas formas de socialización y de interrelación; sin embargo, vemos cómo la juventud se encuentra influenciada por múltiples factores sociales, económicos, tecnológicos y políticos que hacen que sus actividades y su vida cotidiana se circunscriban a situaciones donde no necesariamente se evidencian valores, ni actitudes ciudadanas, tendiendo a un estilo de vida poco social y más individual, lo que hace que la formación para la

ciudadanía sea un proceso que cada día presenta nuevos retos a la educación, la familia y el Estado.

Aunado a este fenómeno, se encuentra el poco interés que se ha dado a la formación política, ética y ciudadana, pues en muchas ocasiones, termina siendo un proceso secundario y pocas veces implementado adecuadamente. Existen sin embargo, algunas experiencias innovadoras en materia de formación ciudadana; una de ellas es la estrategia Escuelas Deportivas por la Paz, la cual se viene realizando desde hace varios años en la Comuna San José de la ciudad de Manizales. Esta estrategia busca formar para la ciudadanía a través de la práctica deportiva; de ella participan alrededor de 200 niños, niñas y jóvenes que asisten a sus encuentros con promotores deportivos que han recibido formación en ciudadanía y que ven en el deporte un excelente medio para formar en valores. La estrategia ha permitido además, que los niños, niñas y jóvenes encuentren espacios para el adecuado aprovechamiento de su tiempo libre, brindándoles herramientas adecuadas para que los participantes puedan convertirse en mejores ciudadanos.

Otro aspecto a mencionar de la estrategia tiene que ver con el uso de los espacios, puesto que ha permitido recuperar espacios abandonados de la ciudad, escenarios deportivos que dejaron de ser ese espacio para el cual fueron creados y que se fueron convirtiendo en lugares "basura" o espacios donde el consumo de drogas, la inseguridad y el vandalismo tenían su lugar. Estos espacios comenzaron a emplearse de otro modo, la presencia de los monitores, así como de los niños, niñas y jóvenes, ha permitido que su uso se resignifique, al tiempo que se resignifican también los proyectos de vida de los participantes, aportando a la construcción de una mejor sociedad.

Alternativas como estas, permiten transformar las posibilidades de vivir en sociedad y las potencia como prácticas sociales permeadas de valores y cualidades humanas; también, representa suma importancia para la comunidad toda vez que los niños, niñas y jóvenes se están formando como ciudadanos con autonomía en sus decisiones y con mayores opciones de llegar a ser sujetos democráticos dueños de sí (Foucault, 2009).

El presente documento muestra algunos resultados de proyectos de investigación desarrollados en el marco de la estrategia Escuelas Deportivas por la Paz; para este caso particular, los resultados se enfocarán en el ejercicio investigativo desarrollado por estudiantes de la Maestría en Educación de la Universidad Católica de Manizales, con el acompañamiento y participación de la Corporación Rethos Colombia.

En estudios anteriores (Vargas López, Carmona González, Ramírez López & Orrego Noreña, 2012) se ha realizado una sistematización comprensiva de esta estrategia, reflexionando en torno a la manera como se desarrolla el proceso y las nuevas apuestas que surgen a partir de lo encontrado; de hecho, la manera como se viene implementando obedece a la estrategia metodológica que se diseñó producto de la investigación. Para el presente estudio, desde la triada educación-sociedad y cultura surgen algunos interrogantes que presentamos a continuación, desde la cultura: ¿Cómo formar para la cultura ciudadana?; desde la educación: ¿Qué tipo de formación se debe propiciar en los promotores deportivos?; y desde la sociedad: ¿Cómo hacer el tránsito de lo deportivo a lo ciudadano? La respuesta a estos interrogantes permitirá seguir fortaleciendo la estrategia y pensarla no solo para este contexto particular, sino para otros contextos, continuando con los principios que han guiado el desarrollo de la estrategia, como lo son el reconocimiento, el respeto, la identidad, la autoestima, a través de la práctica del deporte, que no solo permite desarrollar estas cualidades sociales, sino que ha convertido en eje motivador para una formación integral.

El presente estudio busca entonces, identificar el sentido que se da a las Escuelas de Formación Deportiva desde los ámbitos que tienen que ver con el desarrollo de la estrategia, es decir, el ámbito estatal, familiar y educativo, con el propósito de generar una propuesta pedagógica que fortalezca la construcción de ciudadanía.

Antecedentes

Con miras a dar contundencia a la investigación, se ha realizado una revisión amplia y rigurosa sobre



la manera en que se vienen desarrollando los diferentes estudios en el campo de la formación deportiva, pues este paso constituye uno de los elementos fundamentales de todo proceso investigativo. Así pues, se ratifica este momento de la investigación como un elemento que supera lo procedimental y el uso eminentemente operativo de los antecedentes, para convertirse, como es sugerido en múltiples escenarios académicos, en un elemento vital de la investigación que más allá de describir un campo, se establece como el contexto de contrastación de las investigaciones desarrolladas en los últimos años con las lógicas de la cual se plantea, reflexiona y desarrolla el proyecto. Con base en lo sugerido, nos centraremos en los asuntos problemáticos que se vienen abordando en estos trabajos, tanto en el ámbito local como nacional e internacional.

En la línea de lo expresado, la revisión nos muestra diversidad en los intereses investigativos desarrollados en este campo, es decir, no hay una lógica lineal en el campo problemático de las investigaciones y en tal diversidad podemos encontrar grupos que se refieren específicamente a los indicadores institucionales de eficiencia y eficacia, y el lugar del entrenador en los procesos de formación deportiva, dentro de la cual a su vez, se subdividen los intereses investigativos.

Para cada uno de los promotores es evidente que está en segundo plano la formación de deportistas de alto rendimiento que le puedan generar ingresos al proyecto [...]

Como ya se mencionó, una de las perspectivas desde las cuales se vienen abordando las investigaciones se centra en los **Indicadores institucionales de eficiencia y eficacia**, la cual pone en evidencia la lógica administrativa y gerencial desde la que se están direccionando las acciones en los entes responsables de liderar los procesos en torno al deporte, la recreación, la educación física y la actividad física; instituciones que han trasladado la preocupación por los intereses propios de la comunidad hacia el cumplimiento de indicadores que demuestren la eficiencia y la eficacia institucional, a partir de la concentración de un gran número de usuarios, pues en esta lógica se establece como indicador, el número de usos de los programas por encima del beneficio real que puedan ofrecer (Períz, Martínez & Generelo, 2007).

Por su parte, otro grupo de investigaciones pone su mirada sobre **el lugar del entrenador en los procesos de formación deportiva**, la cual a su vez, muestra diversos enfoques en los que es posible identificar que algunas investigaciones se fijan específicamente en las **metodologías de entrenamiento**. Este conjunto de trabajos

destacan como asunto problemático la manera en que se vienen configurando los métodos de entrenamiento, lo cual responde a una mirada instituida frente a la formación técnica del deportista y la búsqueda de la especialización temprana. Al respecto, destacan que es necesario pensar en métodos de entrenamiento que posibiliten el “desarrollo armónico”, que permitan al niño el conocimiento de las disciplinas y al entrenador la detección de futuros talentos (Abad Robles, Giménez Fuentes-Guerra, Roble Rodríguez & Castillo Viera, 2013). Otro grupo se centra en **la formación del entrenador deportivo**: en este, en el contexto Español, surge una preocupación por otros aspectos que permitan un mejor desempeño de los grupos y de los deportistas, específicamente en minibasket, y se focalizan en la formación del entrenador, ya que consideran que es un asunto que posibilita el desarrollo de procesos centrados en el trabajo colaborativo y la reflexión (Giménez Fuentes-Guerra, 2000). También, en otras investigaciones se encuentra la preocupación por una formación que motive en los entrenadores la **adopción de hábitos de vida saludables**, especialmente en mujeres de los grados de primaria (Gutiérrez Sánchez & Pino Juste, 2013; Abad Robles, Giménez Fuentes-Guerra, Robles Rodríguez & Castillo Viera, 2013).

Las características que debe tener el entrenador deportivo es otro aspecto en el que la preocupación se hace evidente en el contexto de los procesos de formación en baloncesto, toda vez que se ha identificado que estos están siendo adelantados por personas que no tienen la suficiente preparación para llevar a cabo procesos de enseñanza pertinentes, contextualizados y rigurosos (Giménez Fuentes Guerra, 2000; Piedra de la Cuadra, 2010). Sumado a esto, hay otros investigadores que destacan como fundamental en la figura del entrenador deportivo, el rol que este debe cumplir, pues enfatizan que la figura de formador deportivo debe superar la mirada simplificada hacia la formación de habilidades eminentemente técnicas.

Hasta este punto, podemos destacar estos estudios que de manera clara enfocan sus intenciones en encontrar nuevas y mejores formas de mejorar el rendimiento de los deportistas, su especialización, el mejoramiento de sus habilidades y técnicas, y el alcance de mejores logros deportivos, asunto

Los espacios destinados para los encuentros deportivos fortalecieron los vínculos de amistad entre los pares participantes, evidenciando el cuidado y el respeto por el otro.

que dista de las intenciones que se han destacado como las principales en el programa Escuelas Deportivas por la Paz y sobre las cuales queremos hacer énfasis en el presente trabajo.

Vale la pena destacar que como antecedentes fundamentales para el desarrollo de la presente investigación, se referencian los trabajos realizados en la comuna San José y que en convenio entre la Fundación Luker de Manizales y la Universidad de Caldas, a través del grupo de investigación Mundos Simbólicos “Estudios en Educación y Vida Cotidiana”, los cuales se desarrollaron como un proceso de sistematización comprensiva, cuya pregunta estaba centrada en indagar por los aportes que los programas Semilleros Deportivos y Escuelas Deportivas por la Paz (Vargas López, Carmona González, Ramírez López & Orrego Noreña, 2013).

“Escuelas de formación deportiva con enfoque integral y entrenamiento deportivo infantil: una experiencia investigativa” (Taborda Chaurra, Ángel Zuluaga & Murcia Peña, 1998), es una propuesta investigativa mediante la cual se desarrollan los lineamientos centrales que se deben incluir al momento de tener en cuenta la integralidad en la formación deportiva, que supera la competición y se dirige hacia el deporte como posibilidad de construcción humana.

Esta investigación se considera un referente importante toda vez que se destaca la constitución de nuevas prácticas que surgen de la interacción y construcción con la comunidad, las cuales buscan aportar a la transformación de las problemáticas sociales de la comuna San José y algunos barrios más de la ciudad de Manizales. Además, desde la perspectiva metodológica hace un gran aporte, pues da cuenta de cómo desde la complementariedad es posible llegar a la comprensión de los fenómenos sociales en las diferentes comunidades.

“Sentido de Perder y Ganar en los Juegos Intercolegiados” del grupo Motricidad y Mundos Simbólicos (Murcia & Melo, 2011), es

un proyecto encargado al grupo por ASCUN-Deportes y COLDEPORTES Nacional, que tuvo como objetivo determinar el sentido de ganar y perder que encuentran los deportistas (estudiantes), entrenadores (profesores) y delegados participantes de las finales de los Juegos Interscholásticos desarrollados en la ciudad de Armenia, en el 2008. Allí se evidenció el alto carácter competitivo del encuentro, pero junto con ello, los inmensos aportes a la formación humana e integral de los sujetos participantes, pues se halló que en medio de la competencia, se entremezclan aspectos como la cooperación, el respeto, el compromiso, la idoneidad, la sana competencia y la convivencia.

“Escuelas de Formación Deportiva con Sentido Ciudadano” (Taborda Chaurra, Ángel Zuluaga, & Murcia Peña, 1998), fue un estudio desarrollado por estudiantes de la maestría en Educación de la Universidad de Caldas con el acompañamiento del grupo de Motricidad y Mundos Simbólicos, buscó las posibilidades de desarrollo de aspectos referentes a las competencias ciudadanas que se podían evidenciar durante la planeación, práctica y discursos de los sujetos involucrados en las escuelas de formación deportiva del departamento de Caldas (proyecto inactivo, 2008 2011).

Otro referente importante para el trabajo investigativo fue el estudio realizado por la Federación Española de Asociación de Docentes de Educación Física (FEADEF, 2007), quienes proponen la clase de educación física como motor de cambio social. En este estudio se toca el tema de la educación que parte desde la vida misma, extrínseca del profesor a la sesión de educación física, pero que al mismo tiempo, se transforma en “delito de omisión”, esto es “el profesor debe educar aun cuando no está presente”, es decir, de qué sirve que el educador diga cómo actuar si sus conductas y actitudes contradicen sus enseñanzas. Sus conclusiones plantean el deporte como un asunto orientado a la formación y la participación; centró su interés en los procesos evaluativos de transformación encaminados a desarrollar una nueva conciencia y una dimensión más humana en los profesores.

Preguntas de investigación

Con base en los antecedentes revisados, la experiencia en procesos formativos y el desarrollo investigativo encontrado respecto a la formación deportiva con perspectiva ciudadana, la intención del proceso investigativo se centró en conocer en la práctica la manera como se están desarrollando este tipo de procesos, conociendo la congruencia con lo planteado teóricamente y proponiendo otras líneas de acción a nivel pedagógico para el trabajo que desarrollan los promotores deportivos.

En este sentido, se planteó el interrogante: ¿Cuál es el sentido que se da a las Escuelas de Formación Deportiva desde los ámbitos estatales, familiares y educativos?

Interés principal

- Identificar el sentido que se da a las Escuelas de Formación Deportiva desde los ámbitos estatales, familiares y educativos, con el fin de generar una propuesta pedagógica que fortalezca la construcción de ciudadanía.

Intereses específicos

- Conocer la manera como comprenden las Escuelas Deportivas quienes participan de su formulación e implementación.
- Identificar las prácticas pedagógicas que los promotores deportivos desarrollan con los niños y niñas participantes de las Escuelas de Formación Deportiva.
- Determinar las posibilidades que existen desde las Escuelas deportivas para la formación ciudadana.
- Proponer lineamientos pedagógicos que posibiliten un proceso de formación ciudadana desde lo humano, utilizando como medio relacional el deporte.

Metodología

La perspectiva desde la que se ha abordado la problemática de investigación es emergente, en ella ha puesto especial atención otorgarle

el papel que en este tipo de trabajos ha venido siendo reclamado y que a criterio del equipo investigador, deben tener las comunidades, pues se ha privilegiado, contrario a la lógica tradicional de relación sujeto – Objeto de investigación, una mirada que ponga en un mismo nivel a los sujetos investigadores y a las comunidades, quienes son los que conocen la realidad y sienten la problemática. Así pues, se propone que el equipo de investigadores asuma, según lo propuesto por (Schütz, 1993), una actitud en la que ponga en suspenso sus conocimientos y prejuicios en torno a esa realidad que se está investigando.

Diferente de las miradas positivistas sobre la construcción de conocimiento y los procesos que basan su rigurosidad en la aplicación estricta del método científico, este trabajo se apoya en planteamientos que sustentan la posibilidad de encontrar en los diferentes tipos de investigación, elementos que aporten a la resolución de los problemas. Al respecto, Bonilla Castro & Rodríguez Sehk (1997) plantean que no debería pensarse en la existencia de un método único para resolver los problemas investigativos en el campo de las ciencias sociales, por el contrario, por su variabilidad es necesario que sea el mismo investigador quien vaya, en el mismo proceso investigativo, tomando decisiones en torno al camino que debe seguirse para llegar a la respuesta que exige la investigación.

Teniendo en cuenta las argumentaciones anteriores, se asume la investigación como un proceso de orden cualitativo en el que el interés de los investigadores se centra en una lógica comprensiva de los fenómenos sociales, pues se considera que este tipo de problemas, más allá de describirse, deben buscar comprenderse, de tal manera que estas comprensiones permitan replantear las acciones instituidas desde una lógica tradicional y hegemónica por otras que privilegien el sentir de las comunidades y se instalen desde una lógica de la construcción basada en los acuerdos sociales.

En consecuencia con lo planteado, se asumió como enfoque de la investigación la complementariedad (Murcia & Jaramillo, 2008), pues con esta se ha posicionado en el campo de la investigación cualitativa, la posibilidad de diálogo entre los diferentes tipos de investigación. De esta forma,

se asume un elemento descriptivo en el estudio, apoyado en los estudios etnográficos, perspectiva que nos brinda elementos sobre los cuales se hizo un abordaje en profundidad, siempre guardando prudente distancia entre la realidad que emerge y cualquier tipo de juicios que pudieran tener los investigadores (actitud fenomenológica).

El diseño de la investigación, siguiendo la propuesta de Murcia y Jaramillo (2008), es emergente y se compuso de un primer momento denominado "Preconfiguración", el cual consistió en aproximarse a la realidad con el propósito que sea ella la que deje ver las problemáticas existentes, pues como bien se dijo en líneas anteriores, los investigadores ponen en suspenso sus presaberes para permitir que sean las mismas comunidades las que manifiesten sus problemáticas y necesidades. Para este ejercicio se recurrió inicialmente a los aportes y resultados de las investigaciones realizadas en años anteriores con el programa Escuelas de Fútbol por la Paz y Semilleros Deportivos; luego, se hizo la entrada al campo utilizando como técnica a la observación no participante, registrando los datos en diarios de campo, los cuales a partir de su procesamiento y análisis, dejaron ver las primeras categorías emergentes que ponen en evidencia las principales problemáticas y necesidades, y que reforzaban las destacadas en las investigaciones anteriores.

Seguidamente, se dio curso al segundo momento: "Configuración", el cual consistió en que a partir de las categorías emergentes en el primer momento, se profundizó en esos elementos emergentes a través del diseño y validación de técnicas en instrumentos pertinentes para este propósito. En esta ocasión se recurrió a los talleres como técnica de recolección de información con los niños y las niñas y las entrevistas en profundidad con los jóvenes, entrenadores y padres de familia.

Una vez definida la estrategia a través de la cual se profundizaría en la información con miras a encontrar los asuntos que nos permitieran llegar a la comprensión, se pasó a su desarrollo y aplicación: tercer momento "Reconfiguración". En este se obtuvo la información que después fue sistematizada y depurada, de manera que se utilizara la que fuera de mayor relevancia para el estudio; para su procesamiento, se recurrió al software para el análisis de información cualitativa,

y para su análisis, se por la triangulación entre la teoría formal y la teoría sustantiva.

Hallazgos

Como se mencionó en un principio, el objetivo de la presente investigación fue identificar el sentido que se da a las Escuelas de Formación Deportiva desde los ámbitos estatales, familiares y educativos, con el fin de generar una propuesta pedagógica que fortalezca la construcción de ciudadanía.

Se encuentra como factor de suma importancia desde los diferentes ámbitos (estatal, familiar y educativo), la existencia de las Escuelas de Formación Deportiva, vistas desde un enfoque multidisciplinar, en tanto se unen diversas disciplinas y profesionales en una labor formativa que pone de manifiesto la posibilidad de cambio en los seres humanos, en la búsqueda continua de entenderse en su libertad de acción y expresión, que caracteriza desde diversos frentes su alteridad.

Así mismo, se requiere la participación asertiva de promotores que lideren procesos, pero no con enfoques netamente competitivos, ni en busca de beneficios lucrativos; esto implica la presencia y participación de promotores deportivos que vean en el deporte una posibilidad para transformar vidas. Tal como lo manifiesta uno de los promotores, cuando se refiere a los principales atributos que debería tener un buen formador deportivo

[...] Tener vocación de maestro, amor por lo que se hace, ser hábil para desarrollar nuevas competencias de acuerdo al contexto que se presente, ser analítico, observador, comprensivo, poseer abundantes herramientas pedagógicas para ser formadores que dejen huella y no pasen por el chico sin pena ni gloria, ser persona ante todo [...] Capacidad de convocatoria, formación amplia en valores, transmisión de conocimientos mediante buenas estrategias.

Contar con el compromiso de los promotores deportivos permite seguir fortaleciendo la formación pretendida para cada uno de los niños y niñas vinculados en las escuelas deportivas, de esta manera, será posible la creación de escuelas inclusivas con énfasis en formación ciudadana,

teniendo como pretexto la práctica de alguna disciplina deportiva específica.

Un aspecto fundamental que se evidenció es la importancia de realizar procesos contextualizados, es decir, no es posible plantear una estrategia única, pues cada contexto es diferente y requiere un abordaje de acuerdo con sus problemáticas y potencialidades. Para este caso particular, los promotores deportivos plantean diversas necesidades que deben ser atendidas: *“Es un contexto muy vulnerable, con demasiados problemas sociales y una influencia grande de medios de comunicación”*; *“En algunas partes muy delicado [...] los padres no tienen una responsabilidad total con los niños”*.

Otro de los problemas que se presentan tiene que ver con el estado de los escenarios deportivos en los cuales se desarrollan las prácticas, puesto que por mucho tiempo estuvieron en desuso, lo que propició que se convirtieran en sitios de consumo y pandillismo. No obstante, retomar los escenarios para procesos como este, permite darles el uso apropiado; así lo expresan los promotores cuando los describen: *“No están en el mejor estado, pero los espacios son adecuados”*; *“Son escenarios aptos para practicar deporte, pero rodeados por pandillas, droga e irresponsabilidad”*.

En contextos como estos, se hace necesaria la formación en valores y habilidades para la vida, de manera que los niños, niñas y jóvenes puedan contar con las herramientas requeridas para saber convivir en la sociedad. Esta es una de las principales finalidades de la escuela deportiva, ya que se han identificado algunas dificultades en cuanto las actitudes de los niños, niñas y jóvenes. Sin embargo, otros niños han demostrado que, a pesar de las dificultades del contexto, saben convivir y compartir en espacios como el de la Escuela Deportiva; así lo mencionan los promotores cuando se refieren al comportamiento de estos: *“Algunos muy intolerantes, poco serviciales, groseros”*; *“Hay unos eufóricos, otros agresivos e intolerantes, otros muy atentos y dispuestos a realizar las actividades”*; *“Como en todos los grupos, hay niños que son un poco más callados y hay otros que se juntan en grupos, pero en el transcurso del programa no ha habido conflictos”*.

Se cuenta entonces, con potencial en los niños, niñas y jóvenes y con una gran capacidad de resiliencia que han demostrado a lo largo de su participación en el programa. Otra ventaja es el fuerte interés que demuestran por el deporte; al respecto, los promotores plantean que existe ya una posibilidad desde esta estrategia, puesto que los mismos niños y niñas han mostrado suficiente interés por el proceso; así lo expresan cuando describen a los niños con los cuales desarrollan su labor: *"Niños con ganas de utilizar su tiempo libre deportivamente, con ganas de experimentar cosas nuevas y exigentes de su compromiso y el del docente"; "Seres influenciados e influenciados por su cotidianidad, (entornos sociales, familias, escolares, personales)[...]"; "Les gusta mantener permanentemente activos, hágase la actividad que se haga. No les gusta la pasividad y la quietud"*

Se plantean que es necesario aprovechar todo el potencial de niños y niñas, permitiendo que a través de la práctica deportiva puedan ir adquiriendo mayores habilidades para la vida. Para cada uno de los promotores es evidente que está en segundo plano la formación de deportistas de alto rendimiento, por el contrario, cada uno de estos facilitadores está en la tarea continua de influir en sus proyectos de vida de cada niño participante, brindando elementos desde el afecto y la comprensión plena de sus problemáticas familiares, educativas y sociales.

Conclusiones

El programa Escuelas Deportivas por la Paz ha generado un impacto importante en la comunidad; desde la perspectiva de los niños, niñas y jóvenes, este contribuye en el fortalecimiento de distintos valores y el respeto por sí mismos y por los demás, permitiendo que tengan proyectos de vida más claros. Los promotores deportivos ven en la estrategia una gran posibilidad para la formación ciudadana y el adecuado uso del tiempo libre.

A partir de la unión de los programas y el trabajo interinstitucional de entidades público-privadas, es posible desarrollar procesos de largo alcance. Esta sería una posibilidad que pueda considerarse para futuros proyectos, puesto que en muchas ocasiones hay limitantes económicas que no

permiten el desarrollo de estrategias con impactos reales.

La variedad de modalidades deportivas brinda a los participantes del proyecto mayores alternativas de aprovechamiento adecuado de su tiempo libre y un alto sentido de pertenencia con el programa, el cual podría contemplarse para toda la ciudad.

Los espacios destinados para los encuentros deportivos fortalecieron los vínculos de amistad entre los participantes, evidenciando el cuidado y el respeto por el otro. Pudo evidenciarse además, que los actores del proyecto interiorizaron la importancia del cumplimiento de normas y reglas en la disciplina específica practicada, y de alguna manera, lo relacionaron con el buen comportamiento como ciudadanos en sus actividades diarias.

El entorno social tiene un impacto importante en el comportamiento de los niños, niñas y jóvenes; la falta de afecto y buen trato en su ambiente familiar son intereses en los encuentros con sus pares, específicamente con sus entrenadores, de quienes manifiestan ser como "Padres para ellos".

El proyecto de Escuelas Deportivas por la Paz ha mitigado de cierta manera, la vulnerabilidad del entorno, dado que se convierte en una estrategia de prevención de diferentes problemáticas propias de la niñez y la juventud. De igual forma, permite fortalecer el desarrollo humano y formar cada vez mejores ciudadanos que no solo le aporten a la sociedad, sino que también sean personas que ayuden a solucionar las dificultades y problemas de la realidad social.

Cuando se comparte con otros promotores deportivos que no han sido formados en ciudadanía, se evidencia en ellos un interés más competitivo; esta situación podría influir en que los fines y los objetivos planeados que se propone el programa Escuelas Deportivas por la Paz sean difíciles de asimilar ante el vacío pedagógico y didáctico en un proceso que requiere la implementación de acciones que enfatizan en lo ciudadano.

Desde las prácticas, lo que se destaca es el gran interés que despierta el programa en la comunidad, dado que se realizan en escenarios que son puntos de encuentro, lo cual hace más fácil el acceso a

dichas actividades; de igual forma, lo hacen más visible, brindando a sus habitantes una alternativa para aprovechar su tiempo libre.

Desde lo descrito en las prácticas en cuanto a relaciones interpersonales, se concluye que el trato entre los actores del proyecto aún contiene algunas agresiones verbales y físicas, lo que puede evidenciar que sigue existiendo poca tolerancia por situaciones o conductas específicas del fútbol, sin embargo, se ha establecido con los mismos integrantes, una serie de normas y sanciones para los niños y jóvenes que presentan este tipo de conductas, las cuales se preocupan por cumplir.

Los padres de familia conocen y son conscientes de la vulnerabilidad existente en sus diferentes dimensiones en el entorno de convivencia social de sus hijos, por lo tanto, ven en las Escuelas Deportivas por la Paz una gran opción para ellos en la búsqueda de sano esparcimiento, el adecuado aprovechamiento del tiempo libre y la formación en valores.

Reflexión

Un adecuado proceso en las Escuelas Deportivas requiere preguntarse por los siguientes aspectos:

NUEVAS APUESTAS



Un adecuado proceso en las Escuelas Deportivas requiere preguntarse por los siguientes aspectos:

El sentido que se da a las Escuelas Deportivas es el de un espacio de interacción, socialización y construcción de ciudadanía; sin embargo, se requiere implementar un proceso que integre los diversos componentes de la formación ciudadana y los lleve realmente a la práctica.

Es claro que la gran asistencia a los campos de práctica del programa evidencia que sería muy oportuno expandir el programa hacia otros deportes y espacios de la ciudad, donde se siga despertando el interés de acuerdo con los diferentes gustos y así, permitir que otros niños, niñas y jóvenes de la ciudad tengan la oportunidad de participar, interactuar y aprender.

En un alto porcentaje, los promotores independientemente de su formación (profesional o empírica), están identificados en la búsqueda de formación en valores, para obtener buenos ciudadanos antes que buenos deportistas.

Es necesario que se organice la planeación anual, mensual y los planes de clase de los facilitadores, monitores y profesores para orientar sus intereses hacia las metas o fines establecidos por el programa, es decir, enfatizando en la formación ciudadana, pues estos no siempre quedan explícitos en sus programaciones.

Es de vital importancia para el proyecto y propuestas similares que se dé un monitoreo y un control por parte de los coordinadores y líderes que hicieron posible el funcionamiento de las propuestas, en la planeación de los entrenadores, profesores, monitores y facilitadores, garantizando así el éxito y la coherencia de sus intenciones formativas, puesto que aunque la gran mayoría de monitores están convencidos de lo que se puede lograr a través del deporte, algunos de ellos requieren un acompañamiento cercano en la implementación de las estrategias, es decir, en la puesta en práctica de las herramientas teóricas y metodológicas que poseen.

El entorno de los campos de práctica se encuentra rodeado por habitantes con problemas de drogadicción, alcoholismo, etc., los cuales son factores de riesgo que pueden convertirse en modelos negativos para los niños, niñas y jóvenes.

Reconocer la idea de nueva ciudadanía remite necesariamente al análisis crítico de los diferentes modelos sobre los cuales se ha intentado formar al ciudadano en los periodos de la historia humana. Es necesario analizar nuevos conceptos de formación ciudadana en los que la interculturalidad, el pluralismo, la intersolidaridad, la otredad, la comunicación, el diálogo y la convivencia sean elementos claves para aprender a vivir juntos.

Se requiere integrar los cinco escenarios responsables de la Formación Ciudadana y los procesos formativos integrales: **Familia, Escuela Deportiva, Comunidad, Estado y la Institución Educativa.**



Se considera que se deben transformar las Escuelas de Formación Deportiva, a Escuelas de Formación Ciudadana a través del Deporte, profundizando y dando prioridad a los valores, el proyecto de vida y la formación de mejores seres humanos.

Referencias

Abad Robles, M. T., Giménez Fuentes-Guerra, F. J., Robles Rodríguez, J. & Castillo Viera, E. (Enero, 2013). La formación de los entrenadores de jóvenes futbolistas. *E-Balonmano.com: Revista de Ciencias del Deporte*, 9.

Aristóteles. (1993). *La política*. (2ª. ed.). Colombia: Panamericana.

Azcárate, P. (2005). *Obras de Aristóteles*. Recuperado el 6 de marzo de 2014, de Proyecto de filosofía en español: <http://www.filosofia.org/cla/ari/azc03083.htm>

Bonilla Castro, E. & Rodríguez Sehk, P. (1997). *Más allá del dilema de los métodos: la investigación en ciencias sociales*. Bogotá, D.C., Colombia: Ediciones Uniandes - Grupo Editorial Norma.

Beltrán Llavador, J. (2002). *Ciudadanía y educación. Lecturas de imaginación sociológica*. España: Germania. Recuperado de <http://www.uv.es/~jbeltran/morelia/ciudadania.pdf>

Colombia. Congreso de la República. (1903). *Ley 39 de 1903. Sobre la instrucción pública*. Bogotá.

Colombia. Congreso de la República. (1994). *Ley 115. Ley General de Educación*. Bogotá.

Colombia. Congreso de la República. (1995). *Ley 181 de enero 18 de 1995. Por la cual se dictan disposiciones para el fomento del deporte, la recreación, el aprovechamiento del tiempo libre y la Educación Física y se crea el Sistema Nacional del Deporte*. Bogotá.

Deleuze, G. & Guattari, P. F. (1998). *Mil mesetas: capitalismo y esquizofrenia* (3ª. ed.). España: Alejandría.

Delgado Sotillos, I. & López Nieto, L. (2012). *Doce lecturas fundamentales de ciencia política*. España: Uned.

Delors, J. (1997). *La educación encierra un tesoro: informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*. México: Ediciones Unesco.

Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar*. (9 ed.). Argentina: Siglo XXI Editores.

Foucault, M. (2009). *El Gobierno de Sí y de los Otros*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. (8a. Ed.). México: Siglo XXI Editores.

- García Roca, J. (2007). *Educación para la ciudadanía*. Barcelona: Cristianismo y Justicia. Recuperado de <http://www.cristianismoyjjusticia.net/files/es149.pdf>
- Giménez Fuentes-Guerra, F. J. (2000). La formación del entrenador de iniciación al baloncesto en Andalucía. Tesis doctoral, Universidad de Huelva, Huelva, España.
- Giraldo Díaz, R. (2006). Poder y resistencia en Michel Foucault. *Tábula Rasa*, (4), 103-122.
- Gustavson, E. (Dirección). (1999). *El mundo de Sofía* [Película].
- Gutiérrez Sánchez, Á. & Pino Juste, M. (Junio, 2013). Actitudes hacia la práctica de actividad física saludable en futuros docentes. *Cuadernos de psicología del deporte*, 73-82.
- Heidegger, M. (2009). *Ser y tiempo* (2 ed.). España: Editorial Trotta.
- Hernández S, R., Fernández C. C. & Baptista L, M. (2010). *Metodología de la Investigación*. McGraw-Hill.
- Horrach Miralles, J. A. (2009). Sobre el concepto de ciudadanía: historia y modelos. *Factótum*, (6), 1-22. Recuperado de http://www.revistafactotum.com/revista/f_6/articulos/Factotum_6_1_JA_Horrach.pdf
- Instituto Distrital de Recreación y Deporte [IDRD]. (2005). *Resolución 006 de 2005. Por medio de la cual se modifica la Resolución No. 0492 de 1999*. Bogotá.
- Mejía Jiménez, M. R. (2011). *La(s) escuela(s) de la(s) globalización(es) II: entre el uso técnico instrumental y las educaciones*. Colombia: Ediciones Desde Abajo.
- Montero, L. M., García-Salazar, J. H. & Rincón-Méndez, L. C. (2008). Una experiencia de aprendizaje incorporando ambientes digitales: competencias básicas para la vida ciudadana. *Educación y Educadores*, 11(1), 183-198.
- Morin, E. (1997). *El método VI. Ética*. España: Cátedra.
- Murcia, N. & Jaramillo, L.G. (2000). *Diseño metodológico de investigación etnográfica desde el principio de complementariedad. Una propuesta a partir del trabajo reflexivo*. Recuperado de: <http://www.efdeportes.com/efd27a/etnogr.htm>
- Murcia, N. & Jaramillo, L. (2008). *Investigación Cualitativa. "La complementariedad". Una guía para abordar estudios sociales*. Armenia: Kinesis.
- Murcia, N. & Melo, L. G. (2011). Sentidos del perder y del ganar. Selección y discriminación en juegos intercolegiados. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 2(9), 669 - 682.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (21 de noviembre de 1978). *Carta Internacional de la Educación Física y el Deporte*. Recuperado el 8 de marzo de 2014, de http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=13150&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
- Ortega Ruiz, P.; Mínguez Vallejos, R. & Hernández Prados, M. A. (2009). Las difíciles relaciones entre familia y escuela en España. *Revista Española de Pedagogía*, 243, 231-253.
- Pardo, J. L. (2006). *Nunca fue tan hermosa la basura*. Recuperado de http://www.basurama.org/b06_distorsiones_urbanas_pardo.htm
- Períz, J. A., Martínez, M. d. & Generelo, E. (2007). La influencia de las variables Bio-Psico-Sociales de salud en la adherencia a la práctica físico-deportiva en adolescentes (13 a 16 años). Investigación, Gobierno de Aragón. Departamento de Educación, Cultura y Deporte, Zaragoza, España.
- Piedra de la Cuadra, J. (2010). El profesorado de educación física como agente en la coeducación: actitudes y buenas prácticas para la construcción de género en la escuela.

Tesis doctoral, Universidad de Sevilla, Sevilla, España.

Platón. (1987). *La República*. Colombia: Montaña Mágica.

Ruíz Patiño, J. H. (2009). La política del sport: élites y deporte en la construcción de la nación colombiana, 1903-1925. Tesis de maestría, Pontificia Universidad Javeriana. Recuperado de <http://repository.javeriana.edu.co/bitstream/10554/343/1/pol96.pdf>

Rodríguez, G.; Flores, J. & García, E. (1996). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.

Sassen, S. (1991). *La ciudad global: emplazamiento estratégico, nueva frontera*. Recuperado el 8 de marzo de 2014, de Universidad Nacional de Colombia: http://www.macba.cat/PDFs/saskia_sassen_manolo_laguillo_cas.pdf

Schütz, A. (1993). *La construcción significativa del mundo social. Introducción a la sociología comprensiva*. España.

Taborda Chaurra, J., Ángel Zuluaga, L. F. & Murcia Peña, N. (1998). *Escuelas de formación deportiva con enfoque integral y entrenamiento deportivo infantil: una experiencia investigativa*. Armenia, Colombia: Kinesis.

Touraine, A. (1997). *¿Podremos vivir juntos?: iguales y diferentes*. México: Fondo de Cultura Económica.

Vargas López, H. H., Carmona González, D. E., Ramírez López, C. A., & Orrego Noreña, J. F. (2012). *Escuelas de fútbol por la paz: más allá del deporte, una apuesta por la formación ciudadana*. Manizales, Colombia.

Vargas López, H. H., Ramírez López, C. A., Carmona González, D. E. & Orrego, N. J. (2012). *Construcción de ciudadanía: una posibilidad desde la formación deportiva*. Manizales, Caldas, Colombia.

Vargas López, H. H., Ramírez López, C. A. & Carmona González, D. E. (2012). El contexto de la

pedagogía en los procesos de formación deportiva. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*.

Venero Valenzuela, J. P. (2007). La clase de educación física como motor de cambio social. Reflexionando sobre actividades en la naturaleza, curriculum oculto y valores. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (11), 51-53.

ENTRE SERES Y PENSAMIENTOS. REFLEXIONES PEDAGÓGICAS SOBRE EL APRENDIZAJE COLABORATIVO

Objetivo: indagar y describir en profundidad las posibilidades que emergen a partir del aprendizaje colaborativo como estrategia didáctica en el aula de clase. **Metodología:** investigación cualitativa en la que se combinaron: observación etnográfica, entrevistas semi-estructuradas con grabaciones de video, de audio y análisis del discurso. **Hallazgos:** el Aprendizaje Colaborativo en un contexto inminentemente femenino, como lo es la población de esta investigación, supera paradigmas tradicionales de rivalidad femenina y posibilita la alianza entre mujeres. Además, se evidencia grandes hallazgos formativos en los campos cognitivo, social, cultura ciudadana y "sororidad", redireccionando el hecho evaluativo y posibilitando un auténtico ejercicio de cultura ciudadana. **Conclusiones:** el AC propicia una real educación inclusiva, dado que se propone utilizar favorablemente las diferencias de los alumnos para lograr mayores aprendizajes.

Palabras clave: mediación, desarrollo de las habilidades, aprendizaje activo.

Origen del artículo

Este artículo está basado en una investigación etnográfica desarrollada en un colegio público femenino de básica secundaria de Cartago, Valle del Cauca.

Cómo citar este artículo

Galvis, C.; Gualguán, D. y Mosquera, M. (2015). Entre seres y pensamientos. Reflexiones pedagógicas sobre el Aprendizaje Colaborativo. *Revista de Investigaciones UCM*, 15(26), 108-117.

AMONG BEINGS AND THOUGHTS. PEDAGOGICAL REFLECTIONS REGARDING THE COOPERATIVE LEARNING

Objective: to acutely inquire and describe the possibilities that emerge from the cooperative learning as a didactic strategy used in class. **Methodology:** qualitative research integrating ethnographic observation, semi-structured interviews with video and audio recordings, and a discourse analysis. **Findings:** the cooperative learning in an exclusive-women setting as the population analyzed in this research, overcomes traditional paradigms of females' rivalry and makes possible certain alliance among women. In addition to this, there is evidence of important formative findings in the cognitive, social, civic culture and sorority aspects, redirecting the evaluative fact and providing the means of an authentic exercise of civic culture. **Conclusions:** the cooperative learning promotes a real inclusive education, given that it proposes the favorable use of the differences among students in order to achieve further learning.

Key words: mediation, skills development, activity learning.



Fecha recibido: 31 de julio de 2015 · Fecha aprobado: 24 de agosto de 2015

Entre seres y pensamientos

Reflexiones pedagógicas sobre el aprendizaje colaborativo

La realidad del aula

El manido argumento de que no es la educación la que ha influido en el caos de la sociedad actual, en el egoísmo, la insolidaridad, la intolerancia y agresividad que se evidencian en todos los ámbitos, no deja de ser un sofisma de distracción, una flagrante evasión de la responsabilidad que le compete a la institución más tradicionalista y conservadora de la sociedad. Institución que se ha empeñado en concebir el hecho pedagógico como un mero medio para transmitir conocimientos, dejando de lado la formación del sujeto social y psicológico.

En este sentido, se observa cómo en la Institución Educativa [IE] María Auxiliadora de la ciudad de Cartago, los mejores estudiantes cada año presentan orientación a superar las expectativas, mientras las de más bajo desempeño tienden

Carolina Galvis¹
Dayana Gualguán²
Martín Mosquera³

¹Magistra en Educación. Docente Institución Educativa María Auxiliadora. crayogalvis@yahoo.fr

²Magistra en Educación. Docente Institución Educativa Técnico, Cartago, Valle. dayannegualguan@hotmail.com

³Magíster en Educación. Docente Institución Educativa María Auxiliadora.

al estancamiento o en el peor de los casos, a agravar la situación, llegando incluso, en un buen porcentaje, a ser reprobadas en algún grado del bachillerato.

Esta situación preocupa, no solo por el rendimiento académico en sí, ni porque dichas estudiantes puedan llegar a bajar el nivel del colegio en la prueba de Estado, sino porque evidencia que la intervención pedagógica no ha podido corregir la situación anteriormente planteada; pareciera que los esfuerzos solo se encaminaron hacia aquellas personas aventajadas, mientras las que representan "al otro", "al diferente"; en palabras de Bauman (1993), al "extranjero", aquel que debe ser apartado, castigado, separado en "ghetos"; cada vez ahondan más en sus dificultades y no encuentran apoyo ni en los docentes, ni en sus pares más aventajadas.

Esta división, esta yuxtaposición del saber – las aventajadas y las que no- es nociva para el proceso formativo de las estudiantes. ¿Qué está haciendo la institución, en el campo académico y en la cotidianidad del aula, para inculcar valores tales como la solidaridad y la empatía? Analizando profundamente, en un colegio inminentemente femenino es indispensable que se fomente una cultura que permita sentirse entre mujeres como hermanas de causa, ser camaradas, estar dispuestas a la ayuda. Una cultura en la que no quepa ningún sentimiento negativo como la envidia, la competencia encarnizada o la rivalidad.

Sobran razones para considerar que un enfoque pedagógico humano socio-cultural, debe propiciar espacios de ayuda mutua, de fraternidad, de camaradería. Marcela Lagarde (citada por Pérez, 2004) se refiere a la tremenda riqueza que se plantea en la relación fraterna entre mujeres. Para ella, en esta relación unas son el espejo de las otras, lo que les permite a ellas reconocerse "a través de la mirada y la escucha, de la crítica y el afecto, de la creación, de la experiencia". Por ello, se plantea que en el aprendizaje colaborativo se encuentra la posibilidad de eliminar la idea de enemistad histórica entre féminas. En resumen, el presente artículo indaga en profundidad sobre el trabajo colaborativo como una estrategia didáctica que logra potenciar la hermandad, confianza, fidelidad, apoyo y reconocimiento del otro para construir un mundo diferente.

En el marco de las consideraciones anteriores, se generaron los siguientes intereses gnoseológicos para guiar la investigación.

Propósitos

- ✓ **Propiciar** espacios que posibiliten la concientización de las estudiantes respecto al reconocimiento y valoración del "otro", de la "otredad" indispensable para lograr la real humanización del ser.
- ✓ **Implementar** la estrategia de aprendizaje colaborativo que permita, no solo mejorar el rendimiento académico en la asignatura de inglés, sino que también posibilite la emergencia de innovadoras posturas respecto al posicionamiento como sujetos políticos.
- ✓ **Describir, analizar y socializar** los resultados y emergencias encontradas después de la intervención.

La emancipación del sujeto a través del aprendizaje colaborativo



Fotografía: Martín Mosquera, docente I.E. María Auxiliadora.

"El ser humano es un ser social por naturaleza", expresó Aristóteles al indagar por la filosofía humana, daba así respuesta a ciertas inquietudes sobre la dimensión social del ser. Esta condición social permite que las personas se diferencien de las demás especies de seres vivos porque posibilita la construcción reflexiva del conocimiento, de ahí



que tenga la capacidad de estar en permanente cuestionamiento sobre su existencia (Berger y Luckman, 2001).

En este mismo sentido, Arendt (1976) enfatiza en que la condición social es instintiva, no se origina por decisión voluntaria de la persona. Por más solitaria que esta desee ser, si tiene la capacidad de comunicarse, si vive en una ciudad, polis o comunidad, pertenece a una familia. La autora aclara que no se trata de inhibir la individualidad, por el contrario, esta se fortalece, crece y se desarrolla por la interacción con el prójimo y con el entorno en el que se desenvuelve. Por consiguiente, el ser solo se puede formar como persona a partir del contacto recíproco con sus semejantes para formar lo que se conoce con el nombre de sociedad, el ámbito donde se constituyen principios, normas, leyes y comportamientos traducidos en cultura.

Ahora bien, complementando, Castoriadis (1986) argumenta cómo lo que mantiene unida a esa sociedad que se formó con el ser humano gregario son las instituciones (normas, valores, lenguaje, instrumentos, procedimientos, métodos). De acuerdo con este autor, la institución produce individuos que, según su estructura, no son solo capaces, sino que están obligados a reproducir la institución que engendra. De esta manera, los comportamientos dentro de una sociedad definen al ser humano, lo identifican y le permiten desempeñar roles.

Sobran razones para considerar que un enfoque pedagógico humano socio-cultural, debe propiciar espacios de ayuda mutua, de fraternidad, de camaradería.



Fotografía: Carolina Galvis, docente I.E Maria Auxiliadora.

Profundizando mucho más, si se quiere plantear el real sustento epistemológico del aprendizaje colaborativo, es indispensable nombrar a Lev Vigotsky (1978) y su teoría histórico-cultural. Para este autor, el desarrollo del niño está siempre mediado por la cultura, por el entorno que le rodea. Este científico ruso enfatiza en que el ser humano jamás logrará un real aprendizaje si no interactúa con el medio social, con sus semejantes. Antes de Vigotsky, los postulados constructivistas

pregonaban que el aprendizaje se daba cuando interactuaba el sujeto con el objeto únicamente. Después de sus estudios, se constató que no podemos decir que el individuo se constituye de un aislamiento; más bien de una interacción donde influyen mediadores que le orientan a desarrollar sus capacidades cognitivas.

Por otro lado, si buscamos el norte teórico en la complejidad, encontramos que Morín (1999, p.26) sostiene: "El hombre es un ser plenamente biológico, pero si no dispusiera plenamente de la cultura sería un primate del más bajo rango." Según este autor, a diferencia de los animales, los seres humanos se humanizan gracias al lenguaje, ha de entenderse que el hombre como ser cultural logra completarse como ser plenamente humano, que vive en el lenguaje y desde el lenguaje, esto es porque se relaciona con el contexto real que habita, lo conoce, lo interpreta y a su vez, se da a conocer, manifestando sus inquietudes, curiosidades y necesidades.

En consecuencia, para Morín (1992) las relaciones entre el sujeto y el medio son activas y recíprocas. Las ideas provienen de múltiples interacciones que existen con los padres, compañeros y familiares. Frente a este postulado se confirma nuevamente que el enfoque dialogante es pertinente, pues considera el papel activo del niño o estudiante en el proceso de aprendizaje, siendo también la mediación una condición necesaria para el desarrollo.

De acuerdo con estos postulados, el aprendizaje colaborativo se relaciona directamente con el enfoque dialogante propuesto por De Zubiría (2006), según el cual es decisiva la interacción social del sujeto con sus congéneres –en este caso pares- para lograr el desarrollo de todas sus potencialidades.

Haciendo una paráfrasis del documento "Cómo aprovechar el aprendizaje colaborativo en el aula" de Collazos y Mendoza (2006, pp.61-76), se encuentra que el aprendizaje colaborativo se podría definir como sistema o proceso del que emergen interacciones cuidadosamente diseñadas donde los alumnos suman esfuerzos, habilidades y competencias para cumplir sus metas. Al abordarlo como proceso, aparece el concepto "tiempo", dichas interacciones se desarrollan y

[...] el aprendizaje colaborativo no solo posibilita la óptima construcción del conocimiento, sino que propicia la asunción del docente y los pares como mediadores [...]

maduran gradualmente, lo mismo sucede con la co-responsabilidad, todos necesitamos de todos o nos ahogamos. Uno para todos y todos para uno.

De estas premisas nace la afirmación según la cual el aprendizaje colaborativo o la colaboración permite la posibilidad de "otredad". En otras palabras, reconocer al semejante es darse la posibilidad de ayudarlo, es permitir el crecimiento del individuo en la medida del crecimiento del otro, sin importar los beneficios que puedan presentarse a partir de esa colaboración.

El aprendizaje colaborativo: posibilidades y emergencias

Los principios complejos de dialogicidad y recursividad fueron el eje orientador de la metodología implementada. El primero posibilitó la emergencia de categorías innovadoras, inclusivas, relacionales; y el segundo generó efectos que a su vez fueron creadores de otras emergencias y así sucesivamente.

Además, muy consecuente con la investigación que predomina en el ámbito educativo, fue la postura investigativa etnográfica la que orientó esta obra. Ahora bien, el enfoque que se propuso fue inminentemente cualitativo, desde allí se recurrió a dos técnicas propuestas desde la etnografía: entrevistas y observación de clase.

La población unidad de análisis correspondió a 653 alumnas de los niveles básica secundaria y media vocacional. De las mencionadas, se constituyó la unidad de trabajo representada por 62 estudiantes correspondientes al 10% de la totalidad de alumnas. Los criterios básicos para la definición de la muestra de estudiantes estuvieron dados por: 1) ser pertenecientes al grado décimo; 2) personal femenino –no existen varones en la institución-; y 3) con edades entre 14 y 15 años.

En cuanto a los docentes, se seleccionaron cuatro docentes (10% de la población general en básica secundaria y media vocacional). Dos de ellos eran conocedores del aprendizaje colaborativo, los otros dos, pese a no conocer teorización sobre esta propuesta, en sus prácticas priorizaban el trabajo en equipo. Los maestros correspondieron a las asignaturas de biología e inglés.

De los instrumentos surgieron las subcategorías que se desprendieron de las macro-categorías ya enunciadas en el marco teórico. Es así como de la macro-categoría "carácter social del ser humano" se generó la subcategoría "relación maestro-estudiante y relación estudiante-estudiante", indispensables si se pretende referir al aprendizaje colaborativo. Así mismo, de la macro-categoría "tras las huellas del aprendizaje" se desprendieron las subcategorías "aprendizaje mediado" y "didáctica". La macro-categoría "Educabilidad" fue tomada como tal dada la importante emergencia de la autorregulación, directamente relacionada con este concepto. La autorregulación hace referencia al hecho de que un estudiante ejerce el control sobre sus conductas, sus pensamientos y afectos implicados en la adquisición de conocimientos y destrezas, así lo afirma Meece (1994, citado por Lamas, 2008). Todo lo anterior se convirtió en objeto de análisis, optando en tal sentido por la triangulación; procedimiento que ofrece al investigador diversas vías o caminos para contrastar diferentes puntos de vistas, métodos, espacios, tiempos, entre otros.

La triangulación en esta obra de conocimiento posibilitó el confrontar la visión y realidad del aprendizaje colaborativo desde tres perspectivas esenciales: estudiantes, docentes, observación objetiva del investigador. Esto permitió clarificar y determinar, con un nivel de exactitud satisfactorio, la incidencia decisiva del aprendizaje colaborativo en la práctica pedagógica.

Interpretación de resultados

Los resultados de la investigación evidencian las grandes posibilidades formativas que emergen desde el aprendizaje colaborativo; primero que todo, se descubrió que este potencia la

EDUCABILIDAD, el sujeto se ve impelido a mejorar, a avanzar, a dar lo mejor de sí a través de procesos de autonomía y autorregulación cada vez más profundos y estructurantes. A continuación se muestra la siguiente reflexión de una estudiante durante la entrevista.

El trabajo consta en hacerlo en drive y todas aportando, si es de fórmulas se le deja el trabajo a la que sabe, si son definiciones, pues ya cada una aporta su trabajo, después son las exposiciones y en grupo. Así observamos cómo todas vamos avanzando en lo que necesitamos, eso nos alegra mucho. Pero no que "usted se aprende esto, y usted esto" no porque todas se aprenden lo de todas y se escoge al azar quien empieza, quien termina, quien sigue. Pues a mí sí me gusta así en grupo (sic).

Indudablemente, es evidente la apertura de las discentes, característica principal que posibilita que el proceso de educabilidad se lleve a cabo. Esta apertura es opuesta totalmente al instinto ciego y fijo que impide la humanización del ser y la posición pensante. Se presenta aquí la educabilidad en tanto el ser humano que se forma puede comunicarse en una doble esfera: la del saber al que accede libremente y la de la relación con el otro que posibilita su construcción social y la construcción del conocimiento.

Respecto al ámbito puramente cognitivo, el aprendizaje colaborativo posibilita la re-semantización del término "evaluación" en el contexto escolar al dejar de lado la importancia de "la nota" y fomentar la verdadera preocupación del estudiante por su formación cognitiva y personal. En el siguiente extracto del diario de campo se muestra cómo la nota pasa a un segundo lugar y prevalece el real deseo de aprender tanto en la docente como en las estudiantes:

[...] una de las estudiantes interviene y le pregunta que cómo va a calificar que cuál va a ser la nota, la docente responde que aunque la sociedad está acostumbrada a que la nota sea lo más importante, realmente no lo es. Ella dice: "para mí lo más importante no es el número sino lo que podamos vivir por medio de este ejercicio" las tranquiliza diciéndoles que no se preocupen que si las cosas se han hecho bien no tendrán que preocuparse por la nota" (sic)

La heteroevaluación deja de ser la prioridad, el docente abandona su lejano lugar desde el que asigna una nota basándose solo en los resultados puntuales; la preocupación por la nota deja de ser prioritaria y es reemplazada por el real deseo de aprender y de formarse integralmente.

Ahora bien, el aprendizaje colaborativo no solo posibilita la óptima construcción del conocimiento, sino que propicia la asunción del docente y los pares como mediadores y la emergencia de una "zona de desarrollo próximo", usualmente satanizada por la educación: las tics y los avances tecnológicos. La evidencia recolectada permite afirmar que el aprendizaje colaborativo trasciende mucho más de la mera actividad de monitoria, se posibilita la construcción del conocimiento con el aporte de los pares:

Para mi es mejor en un grupo, porque en un grupo se reúnen varias ideas y así se puede sacar algo mejor. Por ejemplo hicimos una publicidad de una cafetería, y ayy! Que no sabemos más que decir, entonces una dice una idea y la otra le complementa y ya después se acaba de complementar y ya se escribe lo que es. Así, pues dentro de un grupo uno se pone de acuerdo, mientras que uno solo no va a poder tener las ideas de las demás compañeritas y no va a quedar tan bien (sic).

Ahora bien, no es muy osado afirmar que gracias al aprendizaje colaborativo, se garantiza la formación integral del discente, que sus ventajas no se limitan al ámbito cognitivo, sino que emergen otras posibilidades de formación social, ciudadana y humana. Evidentemente la competencia, el egoísmo y la insolidaridad que el aprendizaje tradicional pregona, son reemplazados por la empatía, el reconocimiento del otro necesitado, la actitud de ayuda y crecimiento mutuos.

En el ámbito noológico, el aprendizaje colaborativo posibilita la formación de una auténtica cultura ciudadana, donde cada sujeto se siente responsable del otro, lo reconoce y valida como auténticos ciudadanos del mundo.

Además, el aprendizaje colaborativo en un contexto inminentemente femenino, como lo es la población de esta investigación, supera paradigmas tradicionales de rivalidad femenina,

posibilita la alianza entre mujeres, la SORORIDAD que les permite concebirse como hermanas, como iguales que pueden aliarse, compartir y, sobre todo, cambiar su realidad; debido a que todas, de una u otra manera, han experimentado la opresión. Como sostiene Marcela Lagarde, feminista y antropóloga mexicana (2012, p.34): "La alianza de las mujeres en el compromiso es tan importante como la lucha contra otros fenómenos de la opresión y por crear espacios en que las mujeres puedan desplegar nuevas posibilidades de vida".

Conclusiones

No es posible hablar de educación si no existe en el ser humano esa disposición natural, ese deseo permanente de superarse, autorregularse, esa constancia, adaptabilidad, asimilación y acomodación en virtud de las cuales operan la personalización y socialización. A esta esencia innata del ser humano se le denomina EDUCABILIDAD y es precisamente en este contexto donde, *Gracias al aprendizaje colaborativo, el sujeto se ve impelido a mejorar, a avanzar, a dar lo mejor de sí a través de procesos de autonomía y autorregulación cada vez más profundos y estructurantes. Se observa a discentes motivadas, dispuestas a superar sus falencias sin que nadie se los diga, capaces de realizar procesos de introyección, autoevaluación y re-direccionamiento de manera autónoma.*

Complementando, como precisa González (2001), para Zimmerman (1989) los alumnos pueden considerarse autorregulados en la medida en que sean -desde un punto de vista metacognitivo, motivacional y conductual- participantes activos en su propio proceso de aprendizaje. Así pues, el aprendizaje colaborativo se fundamenta principalmente en la motivación, motor indispensable para lograr la educabilidad del ser humano, la real aprehensión del saber, pero, sobre todo, el reconocimiento del otro que me construye, que me forma, que me valida como ser humano.

Por consiguiente, es fundamental enfatizar en que el aprendizaje colaborativo responde a toda una postura filosófica que se sustenta, entre otras, en la pedagogía crítico social; esta postula la concertación, el debate, la construcción

colectiva, la solidaridad, la empatía con el otro como fundamentos básicos del proceso educativo. Estos aspectos deben permear todas las prácticas pedagógicas, desde factores aparentemente baladíes como lo es la organización del salón, hasta asuntos macro como lo son el desarrollo de la clase, la relación docente-estudiante, los contenidos que se plantean, la convivencia escolar, etc.

El aprendizaje colaborativo posibilita la resemantización del término "evaluación" en el contexto escolar al dejar de lado la importancia de "la nota" y fomentar la verdadera preocupación del estudiante por su formación cognitiva y personal.

En este ámbito evaluativo tan cuestionado, emerge una nueva propuesta con el aprendizaje colaborativo; la nota deja de ser lo primordial, tanto para los estudiantes como para la docente; la dinámica pedagógica que el aprendizaje colaborativo propone hace que el centro de atención cuantitativo sea desplazado por otros intereses realmente formativos. Se observa entonces, cómo es primordial conocer la propia interpretación del discente, su narrativa particular, su reflexión interna a través de la autoevaluación (García Selgas, 1995). Así mismo, surge la enorme riqueza que proporciona el cuestionamiento entre pares –coevaluación– como medio privilegiado para posibilitar el reconocimiento del otro, la empatía, la equidad y la justicia. Con ambos tipos de evaluación, el factor cuantitativo es reemplazado por lo cualitativo, lo esencial es el aprendizaje, el nivel de compromiso y autonomía, no determinado por un lejano docente, sino por el mismo sujeto y sus pares, quienes están inmersos de lleno en el proceso.

El aprendizaje colaborativo no solo posibilita la óptima construcción del conocimiento, sino que propicia la asunción del docente y los pares como mediadores y la emergencia de una "zona de desarrollo próximo".

El trabajo compartido dentro de un grupo propicia la discusión, y esta, la re - elaboración de conceptos, el contraste de experiencias, el desarrollo cognitivo (referido al uso adecuado de los procesos y operaciones cognitivas para el aprendizaje) y el desarrollo metacognitivo (referido a la toma de conciencia y evaluación de las propias estrategias de aprendizaje).

Se observa claramente cómo el aprendizaje colaborativo exige un cambio fundamental en el rol asumido por el docente. Sin embargo, el hecho de que ya no sea su única palabra la que predomina en el salón de clase, que el protagonismo sea de los estudiantes, no le exime de realizar un riguroso proceso de preparación. Es importante anotar que la cibercultura está generando nuevos paradigmas, transformando las prácticas, gestando una nueva realidad social, convirtiéndose en el medio que utiliza la nueva generación para potenciar sus máximas capacidades. Evocando a Vigotsky (1931), se está estableciendo una nueva zona de desarrollo próximo que incide directamente en el sujeto y en el aprendizaje. Pues bien, en este sentido es altamente satisfactorio observar cómo el aprendizaje colaborativo ha asimilado la tecnología, la ha insertado a la cotidianidad escolar, la ha aprovechado como recurso privilegiado para acceder al conocimiento, para posibilitar la comunicación contante entre pares y entre docente-estudiante, para socializar las dudas, construir saber y estructurar al sujeto; en el aula de clase objeto de investigación, tanto alumnas como docente interactúan constantemente con tablets, computadores, celulares de última tecnología. Estos medios, lejos de ser satanizados, son aprovechados al máximo como medio privilegiado de construcción cognitiva y social.

Continuando con el ámbito de la interacción, no es osado decir que *El aprendizaje colaborativo posibilita la formación de una auténtica cultura ciudadana, donde cada sujeto se siente responsable del otro, lo reconoce y valida; como auténticos ciudadanos del mundo.*



Fotografía: Dayana Gualguán, docente I.E. María Auxiliadora.

Indudablemente, es este uno de los grandes beneficios del aprendizaje colaborativo, el docente cede el control a los alumnos y son ellos quienes proveen las ayudas a sus compañeros para la construcción de aprendizajes. Este tipo de interacciones tiene no solo implicaciones en los aprendizajes de los alumnos, sino también en toda la sociedad. Es así como el AC propicia una real educación inclusiva, dado que se propone utilizar favorablemente las diferencias de los alumnos para lograr mayores aprendizajes, y son precisamente estas diferencias las que ayudan a sembrar valores y habilidades sociales. Además permite el impulso de actitudes básicas democráticas: valores, convivencia, liderazgo, resolución de conflictos por medio de la escucha y del diálogo.

Para concluir, y siendo consecuentes con el pensamiento complejo, es necesario plantear incertidumbres. Si bien es cierto que el aporte del aprendizaje colaborativo a la formación del discente es evidente y que incluso trasciende más allá del aula escolar posibilitando la construcción de cultura ciudadana y potenciando al máximo la sororidad entre mujeres, como sucedió en el colegio femenino objeto de investigación; también es real que existen peligros cuando se utiliza inadecuadamente en el medio escolar; dificultades que merecen ser analizadas, pero no desde el prejuicio y el juzgamiento a priori, sino desde el pensamiento crítico que posibilite una "respuesta inédita", única, innovadora, compleja, que no se soporte en los viejos paradigmas facilistas y reductores.

En este sentido, es triste constatar la manera en que, así como se ha "pervertido" el sentido de la evaluación en el aula de clase y se ha transformado en un "sacar notas" que nada tiene que ver con el hecho educativo, el aprendizaje colaborativo se ha transformado en un supuesto "trabajo en grupo" que se utiliza para mimetizar la improvisación y mediocridad, tanto de estudiantes como de docentes.

De esta reflexión surgen las incertidumbres: ¿Cómo lograr que el aprendizaje colaborativo se convierta en un modelo pedagógico coherente, articulado, trascendente y deje de ser tomado como una simple estrategia pedagógica para tranquilizar a los estudiantes cuando están muy hiperactivos o, lo que es peor, para disimular la falta de preparación

del docente? ¿Cómo posibilitar el cambio de paradigmas que permita la asunción de un nuevo rol del "ser docente" y el "ser estudiante" en un plano de horizontalidad, ámbito indispensable para lograr que se dé el Aprendizaje Colaborativo? ¿Qué estructuración de fondo deben realizar las facultades de educación de las universidades para formar maestros capaces de revertir las metodologías tradicionales y atreverse a innovar con propuestas centradas en el bien común y la cultura ciudadana? El reto está planteado.

Referencias

- Aguilar, D. E. (2006). Aprendizaje y enseñanza colaborativa en la asignatura de mecánica. *Revista Colombiana de Física*, 38(4), 1403-1406.
- Anderson, J.R. (2001). *Aprendizaje y Memoria. Un enfoque integral*. McGraw-Hill.
- Arango, R. M. y Galindo, C. L. (2009). Estrategia didáctica: la mediación en el aprendizaje colaborativo en la educación médica. *Revista Iatreia*, 22(3), 284 – 291.
- Arendt, H. (1976). *Sobre la violencia*. Madrid: Taurus
- Bauman, Z. (1993). *La ciudadanía como construcción histórica*. Madrid: Paidós.
- Berger, P.L. y Luckman, T. (2001). *La Construcción Social de la Realidad*. Argentina: Amorrortu
- Bonilla-C., E. y Rodríguez, S. P. (1997). *La investigación en ciencias sociales. Más allá del dilema de los métodos*. Bogotá: Norma.
- Bruner, J. (1986). *El habla del niño: aprendiendo a usar el lenguaje*. Barcelona: Paidós.
- Castoriadis, (1986). *El Campo de lo Histórico Social*. Recuperado el 28 de marzo de 2013, de http://biblioteca.itam.mx/estudios/estudio/estudio04/sec_3.html.
- Collazos C.A y Mendoza, J. (2006). Cómo aprovechar el "aprendizaje colaborativo" en el aula. *Revista Educación y Educadores*, 9(2), 61-67.

- De Zubiría Samper, J. (2006). *Los modelos pedagógicos: hacia una pedagogía dialogante*. 2 ed. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- García Selgas, F. (1995). *Ensayos de Filosofía social*. Madrid: Libertarias
- González, C. (1989). *La educación social*. Madrid: Paidós.
- González, C. G. y Díaz, M. L (2005). Aprendizaje colaborativo: una experiencia desde las aulas universitarias. *Revista Educación y Educadores*, 8, 21-44.
- Lagarde, M. (2012). *Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia*. España.
- Lamas, H. (2008). *Aprendizaje Autorregulado, motivación y rendimiento Académico. Sociedad Peruana de Resiliencia*. Lima, Perú: LIBERABIT.
- Morín, E. (1990). *Introducción al pensamiento complejo*. México: Gedisa
- Morín, E. (1992). *El paradigma perdido. I parte Soldadura Epistemológica*. Barcelona: Kairos
- Morín, E. (1999). *Los siete saberes para la educación del futuro*. Buenos Aires: UNESCO.
- Pérez, M. (2004). *Sororidad: nueva práctica entre mujeres*. Recuperado el 25 de mayo de 2013, de <http://www.mujerpalabra.net/pensamiento/analisisfeminista/sororidad.pdf>.
- Vigotsky, L. (1920). *La relación entre aprendizaje y desarrollo humano*. México: Crítica.
- Vigotsky, L. (1931). *Pensamiento y lenguaje*. Madrid: Paidós.

RELACIONES ENTRE ALTERIDAD Y DISPOSITIVOS MÓVILES EN LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DE ESTUDIANTES DE MEDIA VOCACIONAL DE LA IEST

Objetivo: hallar relaciones en la realidad del espacio vital del aula y la alteridad, con la presencia masiva de los dispositivos móviles entre los estudiantes de media vocacional de la Institución Educativa Santa Teresita. **Metodología:** estudio realizado en la línea de la investigación educativa con un abordaje cualitativo desde la mirada etnográfica de Araceli de Tezanos, en la que la diada observación/descripción se convierte en el eje de conocimiento, que manifiesta las experiencias de la totalidad social, y en nuestro caso, las nuevas formaciones culturales educativas, para lo cual se hace necesaria la aplicación de instrumentos como la observación no estructurada, entrevista a estudiantes y docentes, así como la conformación de grupos focales a partir de los cuales se obtuvieron datos importantes para la investigación. **Hallazgos:** una realidad inocultable es la presencia de los dispositivos móviles como factores que generan una alteridad en el desarrollo de las relaciones que surgen en las prácticas pedagógicas hoy, esto desde la percepción de quien enseña y un aliado atractivo, divertido y entretenido para los educandos. **Conclusiones:** es de gran importancia llegar a acuerdos institucionales que permitan la libre expresión y creatividad de los estudiantes, en un ámbito de respeto y cuidado por las normas institucionales; también, se hace necesario para los docentes inmigrantes digitales, crear nuevas estrategias pedagógicas y didácticas que busquen ir a la par con las expectativas y nuevos estilos de aprendizaje que se derivan de la interacción con los dispositivos móviles y las herramientas tecnológicas.

Palabras clave: dispositivo de almacenamiento informático, método de enseñanza, aula.

Origen del artículo

Este artículo surge del trabajo de grado para optar por el título de magíster en Educación de la Universidad Católica de Manizales.

Cómo citar este artículo

Gutiérrez Marín, L.F.; López Ríos, J.I. y Valencia Gil, L. (2015). Relaciones entre alteridad y dispositivos móviles en las prácticas pedagógicas de estudiantes de media vocacional de la IEST. *Revista de Investigaciones UCM*, 15(26), 118-133.

RELATIONS BETWEEN THE OTHERNESS AND MOBILE DEVICES IN THE PEDAGOGICAL PRACTICE OF HIGH SCHOOL STUDENTS FROM THE IEST (Santa Teresita Educational Institution)

Objective: to find relations in the actual living space of a classroom and its otherness, with the massive use of mobile devices in high school students from Santa Teresita Educational Institution. **Methodology:** study implemented in the line of educational research with a qualitative approach from the ethnographic standpoint of Araceli de Tezanos, in which the observation/description dyad becomes in the pillar of knowledge. This pillar reveals the experiences of a social totality, and in our case, the new educational-cultural training, and for this to happen it is necessary, the application of instruments as the unstructured observation, students and teachers interviews and the setting of focal groups from which main data for the present research was obtained. **Findings:** an obvious truth is the use of mobile devices as factors that generate an otherness in the development of the relations that emerge from the current pedagogical practice, aspect that depends on the person who is teaching and how they make use of those attractive, amusing and enjoyable assets in class. **Conclusions:** a crucial aspect to be considered is to come to institutional agreements, which allow free speech and creativity on students within a context where clear respect and attention to institutional regulations are given. In addition to this, it is necessary for the immigrant digital teachers, to create new pedagogical strategies, didactics whose aim is to go along with new learning styles, and expectations derived from the interaction with mobile devices and technological instruments.

Key words: computer storage devices, teaching methods, classrooms.



Fecha recibido: 31 de julio de 2015 · Fecha aprobado: 24 de agosto de 2015

Relaciones entre alteridad y dispositivos móviles en las prácticas pedagógicas de estudiantes de media vocacional de la IEST

Luis Fernando Gutiérrez Marín¹
Jorge Iván López Ríos²
Lucena Valencia Gil³

¹Licenciado en Pedagogía Reeducativa, FUNLAM. Magíster en Educación, Universidad Católica de Manizales. Docente Institución Educativa Santa Teresita. ferguma_94@hotmail.com

²Ingeniero de Sistemas. Magíster en Educación, Universidad Católica de Manizales. Docente Institución Educativa Santa Teresita, Chinchiná. jorgeivanlopezrios@hotmail.com

³Licenciada en Español y Literatura, Universidad del Quindío. Magistra en Educación, Universidad Católica de Manizales. Docente Institución Educativa Santa Teresita. lucenavalencia@gmail.com

Introducción

El mundo ha ido cambiando su manera de comunicarse y los dispositivos móviles electrónicos han tenido un papel protagónico en este proceso. Sin embargo, pese a que inicialmente fueron concebidos para acercar a la gente, estos aparatos han reconfigurado las relaciones sociales próximas, incluso en las aulas de clase, donde las interacciones maestro-alumno se han visto movilizadas por ellos.

En esa movilización de las interacciones de aula, subyacen momentos en los que las prácticas pedagógicas se pueden ver alteradas por el uso de estos dispositivos por parte de los educandos, haciendo evidente un ensimismamiento, un apartarme del otro, una invisibilización por el uso del móvil, que hace ruido en las relaciones sociales

académicas y desnaturaliza el normal desarrollo del acto pedagógico.

Es innegable que las prácticas pedagógicas actuales y los dispositivos móviles son hoy por hoy difíciles de entender por separado; sin embargo, cada vez más su uso se está priorizando por parte de los estudiantes, por encima incluso, de los espacios académicos generalmente abstraídos en las redes sociales, pese a los esfuerzos de los maestros por hacer que esos dispositivos hagan parte importante de su quehacer docente.

Al iniciar el camino conducente a la incertidumbre que se haya en muchos lugares del conocimiento complejo, a través de la investigación educativa con un abordaje cualitativo desde la mirada etnográfica de Araceli de Tezanos, que pretende encontrar respuestas a la relación que hay entre alteridad y dispositivos electrónicos en las prácticas pedagógicas, se vislumbran en nuestro horizonte antecedentes esquivos que toman como base solo alguna de las aristas de nuestro problema de investigación; razón esta que nos compromete a realizar con rigor los rastreos necesarios para encontrar nuestro punto de partida en el bucle de las comprensiones.

En nuestro trabajo de investigación la etnografía funge como motor que posibilita la observación de las situaciones de aula donde se encontraron las perspectivas, posiciones y reacciones de los actores involucrados en la problemática que persigue múltiples comprensiones del uso de los dispositivos móviles y las situaciones que ellos generan en las prácticas pedagógicas.

¡Guarde el celular y los audífonos, por favor! Es una de las expresiones cotidianas en las aulas de clase; la masificación de los dispositivos móviles ha permitido que la mayoría de los estudiantes tengan celulares como uno más de sus implementos de uso visible y permanente. El significado que los estudiantes y los docentes dan hoy a estos elementos y el que los docentes hacen frente a la interrupción de los procesos de aula, nos han generado la necesidad de plantear un análisis juicioso, que si bien no nos dará las respuestas, como mínimo nos conducirá a reflexiones y comprensiones que favorecerán las relaciones con el otro, en la diada docente/estudiante y posiblemente permita vislumbrar aportes

significativos a los resultados del fin último de nuestra razón de ser como maestros facilitadores en el aprendizaje de nuestros estudiantes.

Es cotidiano encontrar en nuestras aulas una invasión de dispositivos electrónicos móviles como celulares, teléfonos inteligentes, tabletas y computadores portátiles que han dado lugar a fenómenos diversos en todos los órdenes del contexto pedagógico que “trae aparejado el surgimiento de un nuevo concepto de mediación educativa que afecta al modelo de relación entre el individuo, la cultura y la enseñanza” (Martínez, 1996, p. 117); conceptos que resaltan la utilidad de estos artefactos, en contraposición a otros como los establecidos en el manual de convivencia de la Institución Educativa Santa Teresita [IEST], que los prohíbe dentro del aula; docentes que los restringen por obstruir la dinámica de enseñanza, paralelo a quienes lo permiten; son algunos actores de este escenario que señala una dicotomía, entre quien enseña y quien aprende.

Metodología

El horizonte de sentido de la investigación fue mediada partir del enfoque etnográfico de Araceli de Tezanos y la investigación cualitativa de autores como Flick (2007), Hammersley y Atkinson (1994).

En el rastreo del dato empírico, partimos desde la observación no estructurada, grupos focales y entrevistas a estudiantes de la media vocacional seleccionados bajo los criterios del uso permanente de los dispositivos móviles, entre los que se eligieron cinco estudiantes y aquellos que no observaban un uso permanente del mismo dentro del aula, de ellos, se eligieron tres, todos bajo consentimiento informado. Para las entrevistas a docentes se partió del libre deseo de participación en el ejercicio, contando con siete docentes en las diferentes áreas del conocimiento.

Se centra la atención en las categorías que emergen en primera instancia de acuerdo con los intereses iniciales: dispositivos móviles, enfocada por Castells (1996) y Toffler (1980), quienes describen la era de la información relacionándola con el uso de estos dispositivos móviles en el aula. Alteridad abordada en primer momento desde Ortega y



Gasset (1983) que la sitúa desde la convivencia con el otro; en un segundo momento, Lévinas (2002), quien supone esta categoría como el encuentro con el rostro del otro. Surge como tercera categoría, la condición humana desde Arendt (2005), quien la aborda como el encuentro de iguales buscando fines comunes y Freire (1972), quien supone esta categoría como relación amorosa de los hombres en el mundo y para el mundo.

Sin embargo, estas categorías y el problema mismo cobran sentido en la medida que se confronte la realidad, la voz, los conceptos de quienes se encuentran inmersos en el uso continuo de dispositivos móviles dentro del aula, en nuestro caso, los estudiantes. Desde este punto de partida, se hizo necesaria la adopción de una teoría que iluminara nuestra investigación, con el abordaje de los nuevos significados, relaciones, lenguajes, imágenes y simbolismos que irrumpen en un contexto.

En este trasegar por las apuestas teóricas hemos encontrado en el interaccionismo simbólico, visto desde las percepciones de autores como Blumer (1982), quien acuñó el término, Herber Mead (como se citó en Perlo, 2006), quien recoge los postulados de las escuelas de Chicago y Harvard, provocando la consolidación del interaccionismo simbólico como uno de los enfoques más importantes en la psicología social, faro que nos

Es innegable que las prácticas pedagógicas actuales y los dispositivos móviles son hoy por hoy difíciles de entender por separado.

permite iluminar comprensiones de un fenómeno que se presenta en nuestro ámbito educativo y en nuestra interacción con los estudiantes.

Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Se hizo necesaria una técnica que permitiera regular la conformación de los grupos focales y analizar los datos que emergen de dichas estrategias desde la investigación etnográfica, tomada de Tezanos (1998), como una posibilidad de hacer lectura de las interacciones, alteraciones y afectaciones que se dan ante la presencia de dispositivos electrónicos móviles en la práctica pedagógica, fenómeno educativo contemporáneo que afecta a la ciencia y a la sociedad.

Aunado a lo anterior, la propuesta etnográfica de de Tezanos (1998) en su libro *Una etnografía de la etnografía*, posibilita el acercamiento al dato empírico a través de la observación no estructurada, la cual validan Hernández, Fernández y Baptista (1997) —“registro sistemático, válido y confiable de comportamientos o conducta manifiesta” (p. 178)—, como una de las técnicas de la investigación que permite el abordaje

del problema en la dirección de comprender la relación “alteridad y dispositivos móviles en el aula de clase”.

En este sentido, la conformación de los grupos focales con estudiantes y profesores se convirtió en una de las estrategias para escuchar la voz de los sujetos implicados en el proceso. De igual manera, las entrevistas realizadas a seis docentes y ocho estudiantes, además de diez observaciones no estructuradas realizadas a los grupos de media de la IEST.

En el mismo orden de ideas, se empleó para el registro de la información matrices y fichas de observación, en esta dirección, la información registrada se analizó a través del análisis del libre flujo propuesto por Hernández, Fernández y Baptista (1997); del análisis realizado emergieron nuevas categorías y se consolidaron otras con las cuales se configuraron los circuitos relacionales, y a través de ellos, se avanzó en la organización creadora del conocimiento, teniendo como base el diálogo con los autores, el dato empírico y la experiencia de los profesores investigadores.

Resultados

El acto de educar y su encuentro con los dispositivos móviles

El contexto académico de nuestras aulas ha cambiado de manera vertiginosa; transformación que no ha ido a la par con la pedagogía porque poco o nada tienen en cuenta la presencia de los nuevos dispositivos móviles y la concepción de quienes hacen uso de ella. En función del ejercicio de enseñanza aprendizaje, nos encontramos con posturas que reclaman el aporte de la tecnología en el acto educativo en contextos donde esta no ha incursionado, similares a las expectativas generadas en nuestro país en décadas pasadas, a propósito del advenimiento de la tecnología en las aulas, como lo manifiesta Buckingham (2008, como se citó en Aparici, 2011):

La mayoría de las experiencias de los jóvenes con las tecnologías tienen lugar fuera de la escuela, en el contexto de lo que ha sido denominado «cultura tecno popular». Y el contraste entre lo que ocurre allí y lo que sucede en el aula suele ser

La tecnología ha sido vista como una panacea que puede llegar a revolucionar la academia dentro y fuera del aula [...]

abismal. Es obvio que algunas nuevas tecnologías -como los videojuegos y los teléfonos celulares- se encuentran excluidas por completo del aula (p.125).

La tecnología ha sido vista como una panacea que puede llegar a revolucionar la academia dentro y fuera del aula, como lo propone Sangrà (2002) “las redes tecnológicas permiten la interacción no solo entre estudiantes, sino también entre estos, expertos y fuentes de información para acumular conocimiento de manera progresiva y así desarrollar habilidades” (p.4), generando innovación y desarrollo en la calidad de la educación, enalteciendo la educación a distancia, a través de la utilización de las TIC.

En esa misma línea, Garrison (2000) considera que “la confluencia de la necesidad de un aprendizaje continuo y de una innovación tecnológica [...] ha colocado los enfoques de la educación a distancia a la vanguardia de la práctica educativa [...]” (p.1); una posición que enaltece un aprendizaje mediado por la tecnología, el interés del educando y la ausencia del aula de clase tradicional como eje de la futura educación, donde el docente adquiere cada vez más el papel de mediador, perdiendo su tradicional rol de transmisor de conocimiento.

Aparici (2011) propone en esa misma relación tecnología/autonomía, la situación que enfrenta al estudiante al interior de las aulas, contrario a lo vivenciado fuera de estas, afirmando:

En las horas escolares un alumno suele estar condenado a la competitividad y al individualismo, mientras que fuera de la institución educativa, en Internet se puede encontrar con “sus amigos”, organizar discusiones, sus momentos de ocio digital, aprender a enfrentarse a situaciones nuevas donde la información y el entretenimiento constituyen su materia prima (p. 4).

De esta manera, el autor resalta el potencial de la información mediada por los dispositivos electrónicos y el uso que las nuevas generaciones hacen de ellos. Los dispositivos móviles ingresan

en la escena educativa en la mayoría de las ocasiones, sin ser convocados por la pedagogía, sino más bien, como acompañante obligado de los estudiantes, para aislarse de un modelo educativo que no ofrece un generador motivante, superior a los proporcionados por estos artefactos y sus fascinantes aplicaciones.

Uno de los postulados básicos de la investigación cualitativa señala la importancia de realizar lecturas sociales a los fenómenos culturales; según Hammersley y Atkinson (1994) "el comportamiento humano se construye y reconstruye de manera continua sobre la base de las interpretaciones que las personas hacen de las situaciones en que se encuentran" (p. 22), convirtiéndose esta premisa en pilar de la labor del docente que desea innovar, enriquecer y proponer estrategias pedagógicas acordes con el tipo de estudiante que se presenta en el aula. La educación del futuro inmediato reclama docentes y pedagogías que incluyan los dispositivos móviles con todas sus bondades en el manejo de la información, esos mismos que hoy abstraen del ejercicio académico, pueden ser convocados por la didáctica y la pedagogía para ser puestos al servicio del acto educativo, pasando la línea de lo negativo a lo positivo, haciendo eco a lo propuesto por Vizer (2007) cuando expresó que "las tecnologías se han ido humanizando, pero con la condición de que los seres humanos nos vayamos tecnologizando" (p.57), para hacer viva la premisa según la cual, "nos relacionaremos en comunidades digitales en las que el espacio físico será irrelevante y el tiempo jugará un papel diferente" (Negroponte, 1995, p. 21).

Sin embargo, mientras se realiza esa transición, podemos afirmar que la denominada era digital a la que estamos abocados debe tener un apartado a lo que alude Vizer (2007), donde "la cultura en este sentido puede concebirse como el proceso y la estructura a través de las cuales se construyen y regulan los usos de los espacios y los tiempos públicos y privados, colectivos, físicos y también imaginarios" (p. 61), de tal manera que estos dispositivos móviles sean regulados en su utilización dentro del aula, por su capacidad para abstraer del ejercicio académico, mientras la pedagogía no los convoque.

Los dispositivos móviles y la Negación de la Alteridad

Cuando se inicia el recorrido epistemológico para intentar realizar una lectura objetiva a la situación problema, nos encontramos con el pensamiento complejo, "la educación del futuro, deberá ser una enseñanza primera y universal, centrada en la condición humana" (Morin, 2000, p.49), resaltando inicialmente la importancia de esta categoría como eje motivador de la pedagogía independiente de su intención, es decir, el ser humano, su condición y su bienestar como el primer fin por encima de otros.

A partir del momento en que el ordenador aparece en el aula de clase como referente pedagógico, ya se advertía de alguna manera, el rompimiento del concepto de aula tradicional y su ambiente de aprendizaje, donde se involucra la manera de aprender y con este también a quienes intervienen en ese proceso social, como lo expresa Postman (1994):

Ahora llega el ordenador, alzando de nuevo la bandera del aprendizaje en privado y la resolución individual de los problemas. ¿La difusión del uso de ordenadores en el aula anulará de una vez por todas las pretensiones del habla comunicativa? ¿Elevará el ordenador el egocentrismo a la categoría de virtud? (p. 30).

Perfilando con ello un primer agrietamiento de las relaciones sociales, donde la máquina funge como elemento perturbador.

Esa preocupación por la pérdida del pilar de las relaciones humanas, como es la comunicación interpersonal en el proceso educativo mediado por el ordenador, uno de los pioneros en la era de los dispositivos electrónicos, se hace evidente en la frase: "La oralidad recalca el aprendizaje en grupo, la cooperación y un sentido de responsabilidad social" (Postman, 1994, p. 30), previendo de manera acertada, el poder de abstracción que poseen estos dispositivos para quien los manipula y con ello, la capacidad de anular las relaciones sociales con quien circunda a dichas personas.

La acción pedagógica de la educación involucra necesariamente, según Díaz (1995, como se citó en Valera, 2001, p.353), "los procedimientos, estrategias y acciones que prescriben la

comunicación, el acceso al conocimiento, el ejercicio del pensamiento, de la visión, de las posiciones, oposiciones y disposiciones y relaciones sociales de los sujetos en la escuela”, siendo este último uno de los cimientos para el entendimiento y aceptación del otro, como elemento vital de la trascendencia en sociedad, donde se aprende a convivir y a compartir, principio que supone las relaciones sociales inmediatas con quienes comparten el escenario educativo, como son pares académicos y docentes de curso, con quienes se establece la relación dialógica y se construyen significados.

Delgado (2008) aparece en momentos en que nuestra obra de conocimiento pretende abordar el poder masificante y alienante de la tecnología en la sociedad contemporánea, enfocados en la influencia de las TIC sobre los estudiantes, que los abstraen del acto educativo,

¿Cómo es posible que el adelanto humano, basado en el conocimiento, la ciencia y la tecnología, devenga simultáneamente amenaza a la vida en todo el planeta, conduzca a la fragilidad de las sociedades y al empobrecimiento valorativo, material y espiritual del hombre? (p. 29).

Empobrecimiento que de ninguna manera alude a la capacidad de acceso de los educandos a estos dispositivos móviles, sino más bien, a la calidad de relaciones que devienen al interior de las aulas entre los allí convivientes. Cuando en la escena educativa aparece el poder distractor de estos artefactos, fungiendo como agente represivo, que se distancia de la dinámica liberadora de la pedagogía que, según Freire (1972), “alcanza las últimas fronteras de lo humano” (p. 16), oponiéndose a cualquier asomo de la pérdida de la condición humana y su inclinación natural a interactuar con los demás.

Sin embargo, contrario a los esfuerzos de la pedagogía que intenta humanizar un currículo que educa para el trabajo y el consumo, las aulas contemporáneas representan un espacio donde el otro “se reconoce en expresiones de hostilidad, indiferencia, explotación, desprecio y, en muchos casos, en la degradación” (Ortega, 2012, p.132), entre quienes poseen estos dispositivos suntuosos y quienes no tienen la capacidad de acceder a ellos, generando un muro invisible entre ambos, y como

consecuencia de ello, alejados gradualmente del ideal cristiano de la IEST, que supone las relaciones interpersonales como un acto amoroso donde el rostro se hace presente; carne de mi carne que se desgarran como infinito para dejarse ver desnuda y libre de toda máscara, “rostro que está cerca, contacto de una piel; rostro que se espesa como piel” (Levinas, 1987, p. 143).

Ortega y Gasset (2010) se refirió a los usos como:

Formas de comportamiento humano que el individuo adopta y cumple porque de una manera u otra, en una u otra medida, no tiene remedio. Le son impuestos por su contorno de convivencia: por los «demás», por la «gente», por... la sociedad (p. 5).

En ese sentido, es inocultable cómo la sociedad de consumo ha impuesto unas maneras de comportamiento que generan una dicotomía entre el sujeto que hace uso de los dispositivos y quienes no acceden a ellos, no de manera consciente, porque como bien lo afirma este filósofo español:

Al seguir los usos nos comportamos como autómatas, vivimos a cuenta de la sociedad o colectividad. Pero esta no es algo humano ni sobrehumano, sino que actúa exclusivamente mediante el puro mecanismo de los usos, de los cuales nadie es sujeto creador responsable y consciente (Ortega y Gasset, 2010, p. 5).

En ese contexto, el uso de los dispositivos móviles ha generado relaciones donde se privilegia el que está ausente por encima de quien se encuentra cerca, desestimando el mismo espacio físico en que subsiste y la misma actividad social que se halle realizando, dando lugar a un rompimiento de la alteridad. Por eso, para Ortega y Gasset (2010) “la relación interindividual solo es posible con el individuo a quien individualmente conocemos, esto es, con el próximo” (p. 5), situación que alude perfectamente a la percibida de manera reiterada al interior de las aulas, donde estos usos, como lo denomina este autor, hacen que se ignore al compañero de clase, al docente que lo orienta y por ende, el tema que ocupa el interés en ese momento.

Este fenómeno que viene siendo más creciente en la realidad académica de la IEST, se destaca en

la presente obra de conocimiento, que pretende rescatar por un lado, la condición humana por encima de los objetos y cualquier sistema alienante, al igual que la alteridad como mediadora de relaciones fraternales entre los sujetos inmersos en el acto educativo, preocupación de Ortega y Gasset (1983), quien sobre las ciencias sociales y su devenir opinó que "las ciencias humanas han caído en una especie de romanticismo que intenta, desde el discurso, hablar bien del hombre, contribuyendo esto a la proliferación de disciplinas sin contacto con la realidad de la violencia y la explotación" (p. 82).

Las relaciones de los sujetos implicados en el acto académico son igualmente importantes en la configuración del proyecto, así como los referentes conceptuales que los sustentan; en tal sentido, se hace necesaria esa actitud fenomenológica del investigador de "ir a las cosas mismas significa primeramente: no atenerse a las palabras, pues solo mientan algo real ausente" (Levinás, 2005, p. 169), fungiendo como investigadores sociales, preocupados por las realidades del momento y cómo estas puedan devenir en situaciones negativas para la sociedad misma, en las que se arriesgue incluso, el verdadero espíritu del arte de la educación, que encuentra en el lenguaje y con este en la comunicación entre los sujetos educables, el punto de partida para continuar construyendo sociedades humanas.

Pero, ¿por qué nos importa el otro? ¿Qué sucedería si a la pedagogía no le importase el otro? ¿Si la política no navegara en el interés de los otros, por encima del interés de quien la profesa? ¿Si las religiones se desligaran del prójimo y las relaciones humanas entre sus miembros?

La sociedad no se desprende de la contemplación de lo verdadero, la relación con el otro, nuestro maestro, hace posible la verdad. La verdad se conecta a la relación social que es justicia. La justicia consiste en reconocer en otro a mi maestro (Lévinas, 2002, p. 95).

Incluso cuando vemos al otro simplemente "estando ahí ocioso", no lo aprehendemos jamás como una cosa-humana que estuviera ahí, sino que el "estar ahí ocioso" es un modo existencial de ser: el descuidado y desapercibido permanecer en todo y en nada (Heidegger, 2009, p. 125).

Cuando se es investigador social, los intereses no pueden ser distintos a intentar interpretar los fenómenos que en ella convergen, positivos o negativos.

En las emergencias propias del momento se perfila la problemática generada por los dispositivos electrónicos entre los sujetos inmersos en el acto educativo, encontrando sentido en la frase: "los hombres son seres condicionados, ya que todas las cosas con las que entra en contacto se convierten en condición de su existencia" (Arendt, 2005, p. 23); propuesta que coincide con la sentencia "los hombres son porque están en situación" (Freire, 1972, p. 92) y "[...] la verdadera función del pensamiento totalizante no consiste en mirar el ser, sino en determinarlo en su organización" (Lévinas, 2006, p. 64).

En momentos en los que los aparatos que fueron creados para acercarnos, nos alejan más del contacto con el otro, se hace urgente una mirada hacia sí mismos para determinar hasta dónde esas nuevas tecnologías pueden ser usadas para el beneficio educativo y no justamente para aunar conflictos con el otro, que está en clase, pero no la habita.

Las relaciones sociales son el producto del encuentro de unos con otros, siendo la escuela el lugar donde se establece una especie de afinamiento de una alteridad que se hace vital entre la triada docente/estudiantes/comunidad y que como consecuencia, en palabras de Téllez (1998, como se citó en Pérez, 2006, p.109):

[...] implique hacernos cargo de la posibilidad de dialogar en y mediante las diferencias; de cuyo reconocimiento no como algo con lo que nos vemos obligados a coexistir sino como un valor positivo para la reconfiguración de los vínculos comunitarios, depende lo que hoy se perciba y construya como cultura democrática, en y desde los diversos espacios educativos.

Sin embargo, con el advenimiento de las nuevas tecnologías se ha generado al interior de las aulas un distanciamiento entre las personas que integran ese espacio vital, como bien lo propone Pérez (2006), cuando llama la atención sobre cómo en el último tiempo se ha generado una "alteridad negada" o el "yo ausente" señalando a la alteridad

en educación, como una "pedagogía por-venir" (p.102); tesis reafirmada por Negro Ponte (2000), quien a propósito del auge tecnológico y el contexto de las relaciones sociales condicionadas por estos artefactos, precisó: "nos relacionaremos en comunidades digitales en las que el espacio físico será irrelevante y el tiempo jugará un papel diferente" (p.21).

Las nuevos educandos son protagonistas de las transformaciones sociales suscitadas por las nuevas tecnologías y relaciones sociales que se vivencian enmarcadas en el escenario virtual; son actores principales en el advenimiento de una generación que percibe el mundo de manera diferente y funda relaciones interpersonales de manera distinta a quienes fungen como sus educadores.

Escuchar al otro, un acto humanizador

Emergen en la observación OB-FIL-1 situaciones que ratifican tales perspectivas y en las que se pueden interpretar además, diversas connotaciones del orden académico y social, tal como se presenta en la siguiente cita textual, el estudiante que solicita oír a sus pares va más allá de una simple imagen sensorial que acerca mediante el conocimiento de la perspectiva del otro, sino entenderlo y comprenderlo, pero también partir de su base para crear sus propias interpretaciones de una realidad compartida.

GROB: /Profe, más, escuchemos a otros/

Prof: "A ver, Est-12, léame el suyo por favor"

DOB: (El estudiante no se pudo percatar de la insinuación del profe)

Est-11: /Oe, dormido, quítese esos audifonos/

Est-12: "¿Cómo, profe?"

Prof: "Guarde el celular y los audifonos, por favor"

DOB: (Est-12 guarda el celular y los audifonos)

Prof: "EST-12, muéstreme la actividad del Titanic"

Est-12: "No la hice, profe"

EST-1, EST-15 y EST-7 /Levantán la mano/ Yo, profe

DOB: (El Profesor con rostro adusto realiza anotación en su planilla)

Escuchar al otro supone un ejercicio básico y dinamizador de la humanidad; gracias a este vital ejercicio, la sociedad ha logrado comunicarse, entenderse y reconciliarse, ha construido puentes

de fraternidad y destruido muros de discordia, este paso elemental para Freire (1990),

[...] es siempre un proceso, supone una situación dialógica. No hay, estrictamente hablando un yo pienso, sino un nosotros pensamos. No es el yo pienso lo que constituye el nosotros pensamos, sino por el contrario es el nosotros pensamos lo que me permite pensar (p. 66).

Escuchar es comunicarse, es tener en cuenta al otro, es de alguna manera, saber que existo porque escucho, pero también, aceptar la existencia de quienes escuchamos. Escuchar al otro es entonces, un acto humanizador porque se involucra como protagonista en el lenguaje y en la comunicación, características sociales innatas e inherentes al ser humano, ser social, para dar sentido a su existencia que se transforma en consecuencia de este acto de correspondencia, como refiere el mismo autor:

Existir es un modo de vida propio del ser que es capaz de transformar, de producir, de decidir, de crear y comunicarse. Mientras que el ser que simplemente vive no es capaz de reflexionar acerca de sí mismo y de saberse viviendo en el mundo, el sujeto existente reflexiona acerca de su vida dentro del territorio mismo de la existencia y cuestiona su relación con el mundo (Freire, 1990, p. 86).

Escuchar al otro es el punto de partida para comprenderlo, es caminar juntos en la construcción de una realidad que tiene como base un escenario ético, donde existo con otros, ejercicio que tiene apertura cuando se mira al otro, "[...] el abordaje del rostro no es del orden de la percepción pura y simple, de la intencionalidad que va hacia la adecuación. Positivamente, diremos que, desde el momento en que el otro me mira, yo soy responsable de él" (Lévinas, 1991, p. 90).

El acto pedagógico de educar tiene en sí mismo una alteridad que le es propia, convirtiéndolo en un acontecimiento donde se habita una cultura, pero de igual manera, donde se humaniza, entrañada en las relaciones de unos con otros, "[...] es fundamental partir de la idea de que el hombre es un ser de relaciones y no solo de contactos, no solo está en el mundo sino con el mundo" (Freire, 1976, p. 28).

Subsiste al interior de las aulas de la IEST esta primaria, pero fundamental acción, la escucha y la contemplación del rostro del otro, un bálsamo en relaciones que cada vez se ritualizan a través de la mediación de los dispositivos móviles, los cuales han desnaturalizado lo interpersonal, desde la transformación misma del concepto de persona, bien definida por Amar (2011):

La noción misma de persona o existencia personal se ve afectada, hoy día, por la movilidad. Una persona no se define por el lugar en el que vive u otros caracteres fijos, sino por su modo de moverse, de vivir en movimiento, de integrar su movilidad a su modo de vida, de consumo, de trabajo, de informarse y de encontrarse con otros (p. 39).

Enmarcando a su vez, las relaciones de unos con otros en el escenario de lo virtual y dando lugar a lo que Amar denominó *Homo mobilis*,

Aquel individuo activo, fluido y conectado, que posee un par de zapatillas, un teléfono inteligente que lo conecta con el resto del mundo sin fronteras gracias al aceleramiento que generó Internet a través de sus buscadores, correos, videos, llamadas, etc., y si a esto sumamos la posibilidad de la netbook, la situación se potencia (Amar, 2011, p. 167).

Homo mobilis que en el devenir de los últimos años y con el discurrir del presente siglo, enmarcado en el creciente desarrollo de dispositivos móviles, ocupa y exige la construcción de aulas y pedagogías que se acomoden a sus posibilidades de interactuar con la información, de adquirir el conocimiento y relacionarse con las personas que habitan su espacio social, el físico y el virtual.

El lenguaje de los jóvenes, otro idioma para los docentes

Cuando de tecnología se trata, hablar con nuestros jóvenes se convierte en todo un acto de heroísmo; en ocasiones, los adultos y los docentes dan trámite a la conversación hacia nuevas aristas en las que la autoridad o el tema permita cierta comodidad, sin que ello signifique una ganancia en la batalla verbal que iniciamos; aparecen cientos de preguntas, tal como se evidencia en el siguiente diálogo:

Est-26: /Toma el teléfono en su mano/hace movimientos en la pantalla del dispositivo/Se agacha/

Prof: "¿Por qué no sueltas ese celular?"

Est-26: /Coloca el celular sobre su escritorio/ y levanta su cabeza mirando la docente/

GROB: /Murmullos/

Prof: "¿Para qué lo dejas sobre el escritorio?"

Est-26: "Porque lo necesito"

Prof: "Y, ¿Para qué lo necesitas?" /cara de poca credibilidad/ gesto de desaprobación/

Est-26: /Hace silencio/

GROB: /Murmullos/

Est-28: "¿Cómo así profe? para el chat, para el WhatsApp, para el Facebook, para el internet, ustedes no entienden pero los jóvenes necesitamos el celular"

Prof: "¿En la mano?"

En el fragmento, el estudiante Est-28 afirma: "ustedes no entienden, pero los jóvenes necesitamos del celular", en su genuina expresión se puede entender un deseo permanente de tener cierto objeto en la mano o cerca. En realidad no nos queda fácil entender esta aparente dependencia que los jóvenes muestran hacia los dispositivos electrónicos y sus accesorios, de tal manera que los observamos en todos los momentos de su cotidianidad cerca, sosteniendo un dispositivo o alguna parte de su indumentaria conectada a un audifono que permanece insertado en el oído como un apéndice de su propio cuerpo. Actualmente, este es un fenómeno repetitivo en la cotidianidad de las aulas y en todas las clases; la mayor parte de nuestros estudiantes tienen a mano su dispositivo como lo muestra el anterior diálogo; se agachan, buscan la espalda del compañero, los jóvenes tienen conciencia que infringen la norma: "incumplimos el manual de convivencia, pero siempre nos arriesgamos" (GF1-E11-1), los docentes asistimos al inicio de una guerra silenciosa de un secreto a gritos, pocos se manifiestan, pero todos lo presenciamos y otros lo padecen; de acuerdo con su propio criterio de la atención que requiere del otro, su estudiante, de tal manera se tipifica la situación que plantea Munk (2007):

Así, este trasfondo se constituye en "lo obvio", "lo que se da por sentado" y de lo que "no es necesario hablar". Se vuelve implícito, permitiendo avanzar sobre la coordinación de

conductas y anticipar los problemas que puedan surgir y cómo abordarlos o bien visualizar posibilidades futuras (p. 2).

De tal manera que, en ese pequeño grupo de quienes lo esbozamos, si bien no prometemos solucionarlo porque tal vez aquello que vemos no es un problema sino un fenómeno contenido en el natural cambio generacional y cultural del que alguna vez fuimos actores, si planteamos algunas comprensiones desde la voz de los protagonistas contemporáneos que pueden ser útiles para la educación y la pedagogía actual.

En la expresión: “¿Para qué lo dejas sobre el escritorio?”, que sucede a la solicitud imperante en forma de interrogación: “¿Por qué no guardas ese celular?” (Est-26), se advierte la tensión en la relación de quien requiere toda la atención, pero ve este objetivo inhibido por la presencia de aquel que también espera para ser atendido, la respuesta del estudiante es inmediata, pero no contundente.

Dentro de este contexto, “el “otro” a partir de su rostro, se plantea como otro polo o fuente de significación, que se caracteriza por su capacidad de cuestionar o de hacer *cara* a los poderes del yo” (Navarro, 2008, p. 182). La expresión del rostro como respuesta afirmativa es interpretada como una espera de descuido para retomar la actividad en la pequeña pantalla; el docente lo sabe, es consciente que este asistente no es su aliado e intenta acciones para evadir su presencia.

La clase toma otro rumbo, ahora es necesario emprender acciones para ganar la atención, el docente decide incursionar en las razones de su estudiante para tal actitud, el interrogatorio podría funcionar si no para lograr el objetivo, su atención, por lo menos para conocer aquello que ofrece el nuevo asistente, que logra generar en los estudiantes la decisión de poner en riesgo sus notas de comportamiento por violar la normatividad del manual de convivencia. Luego de aquellas frases imperativas del docente, se oye la voz del estudiante, “*porque lo necesito*” (Est-26), todo queda en silencio, los estudiantes están en actitud de espera cual asistentes a una obra en la que cada uno se solidariza con el personaje protagonista, porque aquella situación es también la suya, solo que hoy fue al compañero, Est-26, a quien vio el profesor.

El interrogatorio por parte del docente continúa su curso: “Y, ¿para qué lo necesitas?”, increpa; el estudiante hace silencio nuevamente, parece advertir que su respuesta no es precisamente lo que quiere escuchar; sin embargo, es otro quien se arriesga y se oye una voz: “¿Cómo así profe? Para el chat, para el WhatsApp, para el Facebook, para el internet, ustedes no entienden, pero los jóvenes necesitamos el celular” (Est-28), aquella respuesta obviamente no colma la expectativa del docente, pero le plantea un gran interrogante expresado claramente en la última frase, los jóvenes tienen claro que los docentes y en rostro nuestro, los adultos no entendemos su necesidad de mantener a mano el celular.

Esta dificultad de entender ciertas actitudes de nuestros jóvenes en el aula y en su vida cotidiana, la podemos develar en la diferencia generacional que nos separa, en la influencia de los nuevos desarrollos tecnológicos que nos enmarcan, en ciertas características que compartimos, como la dificultad para acceder a estas evoluciones, aprender a hacer uso de las posibilidades y herramientas; en términos de Piscitelli (2009), somos inmigrantes digitales, aquellos que no tuvimos en la infancia un juego de video o un dispositivo electrónico para compartir con nuestros iguales: “Se trata de personas de entre 35 y 55 años que no son nativos digitales: ellos son (nosotros) son (somos) los inmigrantes digitales” (p. 41).



Figura 1. Triada que transversa la obra de conocimiento

Conclusiones

Una realidad inocultable

En la actualidad, los dispositivos móviles han permeado el devenir y la cotidianidad de las personas y, con ello, sus estilos de vida; permitiendo tener a la mano cantidades enormes de información y comunicación instantánea con quienes se encuentran lejos, entre muchas otras utilidades; como lo vislumbraba en ese sentido Castells (2001), "Al final del siglo XX vivimos una transformación de nuestra cultura material por obra de un nuevo paradigma tecnológico organizado en torno a las tecnologías de la información (p.11)", se convierte entonces, la tecnología móvil en el pilar de las comunicaciones de la sociedad occidental para este nuevo milenio.

La visión del estudiante

De igual manera, existe una variedad de tecnologías al alcance de los estudiantes disponible en los ambientes de aprendizaje de clase, llega entonces a ese contexto vital, la inmediatez de la comunicación vertiginosa; como lo manifiesta GF1-E11-1:

Este dispositivo en clase nos ayuda con las consultas puestas por el maestro, el traductor, la calculadora y el navegador ya que esto es principal en un aula de clase, y nos queda más fácil y rápido hacer las cosas.

Pero también de lo efímero y en ocasiones lo inestable, provocando que las personas, particularmente los estudiantes, modifiquen sus métodos de estudio y formas de relacionarse.

Es relevante el aporte de estos instrumentos dentro del aprendizaje, pero el uso inadecuado de los mismos en los ambientes del aula, por ejemplo, para fines personales, sociales o sin ningún tipo de límite, afecta necesariamente su rol en la educación, entorpeciendo el proceso de enseñanza y aprendizaje; como lo afirma GF1-E9-2 "Realmente los estudiantes no le damos el uso adecuado a estos dispositivos porque casi siempre, o más bien siempre, los utilizamos para entretenernos y distraernos en clase, utilizando las redes sociales como el Facebook o Twitter", reafirmado por GF1-E9-1 "En general, el uso es inadecuado por

la utilización de las redes sociales que son un distractor"; conceptos que van en contraposición de quienes ven en los dispositivos tecnológicos una herramienta eficaz dentro del aula, en función del aprendizaje y la disposición natural de los niños y jóvenes para su uso, pero no la dificultad del docente para utilizarlos de manera eficiente como apoyo didáctico.

Percepción de quien enseña

Cuando Kofi Annan, en su discurso como secretario general de las Naciones Unidas, refiriéndose a las TIC (2003), señaló:

Las tecnologías de la información y la comunicación no son ninguna panacea ni fórmula mágica, pero pueden mejorar la vida de todos los habitantes del planeta. Se disponen de herramientas para llegar a los Objetivos de Desarrollo del Milenio, de instrumentos que harán avanzar la causa de la libertad y la democracia, y de los medios necesarios para propagar los conocimientos y facilitar la comprensión mutua.

Visualiza desde su perspectiva estas herramientas como una posibilidad de progreso para la humanidad, pero de igual manera, deja abierta la ruta que este proceso podría tener tropiezos, al partir desde la misma subjetividad humana, y las diversas condiciones que este proceso demandaría para su éxito, posición más realista que se aparte de quienes han visto en estos dispositivos la panacea para el desarrollo de la misma.

Bajo esta perspectiva, la proliferación de tecnologías en el ámbito educativo ha conllevado a que existan problemas en la apropiación y uso de las mismas, por lo que estos artefactos propician situaciones que agrietan el proceso de aprendizaje y descontextualizan a sus implicados docentes / estudiantes.

Hacer aporte inconsciente a la desigualdad es una preocupación si partimos de la posibilidad de adaptar una clase para desarrollarla con un dispositivo móvil como la tablet, pues como lo refiere el docente GF2-D-Matemáticas

Si se pueden emplear en favor de la materia pueden ser muy útiles, lamentablemente muchos estudiantes aún no poseen este tipo de dispositivos,

lo cual crearía una desventaja para ellos, si se preparan las clases en las cuales el uso de los mismos sea necesario.

Aunque hoy son realmente pocos los jóvenes que carecen de ellos, hay todavía en nuestras aulas.

En otro sentido, que tiene que ver con la disposición del alumno en una clase que no convoque estos dispositivos, genera una alteridad negativa, dado el poder de abstracción que poseen estos dispositivos y sus utilidades, los cuales alejan al docente del contexto académico, como bien lo afirma GF2-D-Tecnología e Informática: *"En este momento no son un aliado porque los estudiantes tienen otros intereses, distraen y no tiene la conciencia suficiente para dar un buen uso a estos dispositivos"*, sentencia ratificada por el estudiante GF1-E11-2, quien al respecto afirma *"sirve para entretenerse y no hacer nada en clase"*, de tal manera que, a pesar de su empatía con ellos, los dispositivos móviles, nuestros jóvenes en algunos momentos creen tener la razón ante los constantes llamados de atención.

Una necesidad sentida

En este orden de ideas, se hace necesario lograr unos acuerdos normativos en los ambientes de aprendizaje con relación a la utilización de los dispositivos móviles al interior de las aulas, puesto que en la mayoría de los grupos de educación media de la IEST y demás instituciones, de acuerdo con las versiones de los pares académicos de tales espacios formativos, los estudiantes usan dispositivos electrónicos dentro del aula, en situaciones ajenas a las actividades planeadas por los docentes, lo que disminuye la capacidad de escucha entre la triada docente/estudiante/compañeros de curso y da lugar a la interrupción del proceso enseñanza/aprendizaje, situación que va en contraposición del fin último de la educación, pues como bien refiere Whyte (como se citó en Drucker y Gumpert, 2010): "lo que atrae más a las personas al parecer es la otra gente" (p. 117), pero, ¿qué sucede cuando esa gente se encuentra gracias a las redes sociales, en espacios ajenos al aula de clase?, ¿no se recientes las sanas interacciones sociales, cuando ellas, encarnadas en la alteridad, tienen como pilar fundamentalmente las relaciones de acogida entre

sujetos pensantes que se miran cara a cara; dan lugar a entrelazamientos que buscan consolidar prácticas sociales bajo una "dimensión unitaria, continua, acumulativa" (Foucault, 2004, p. 165), al lograr de estos actos, verdaderos y sanos tejidos de donde devienen las sanas relaciones Humanas?

En ese escenario, el estudiante se sustrae del contexto académico por la lectura de mensajes o informaciones transmitidas por los dispositivos, alteran la atención y concentración en los procesos académicos, dan lugar a la ruptura en las relaciones comunicativas cara a cara con los que comparte el espacio de aula, ratifican que si bien los dispositivos móviles propician las relaciones sociales con otros que se encuentran distantes, también es inocultable que estos limitan las relaciones personales con los que se encuentran cerca, como lo afirma Páramo (2010).

Algunos efectos negativos se relacionan con la experiencia privada de la música mediante los reproductores de mp3/4, la cual excluye a otros individuos e impide la posible interacción en espacios habitados por varias personas. Estos dispositivos, junto con la telefonía móvil, los asistentes digitales personales (teléfonos inteligentes) y acceso a internet vía WI-FI están creando barreras de comunicación entre las personas y son muchas veces consideradas como formas de agresión, pues la conversación privada, mediada por los teléfonos celulares, se entromete en las formas usuales y aceptables de relacionarse entre sí, hasta el punto que han sido prohibidos en instituciones escolares, oficinas, salas de cine, etc.

Sentencia coherente con la propuesta de nuestra obra de conocimiento, como respuesta a las interpretaciones generadas en ella, desde las vivencias propias del quehacer académico de la IEST, las cuales propenden por generar estrategias adecuadas para el uso de los dispositivos móviles en las aulas, para que se conviertan en una herramienta útil en los procesos académicos y que estos no entorpezcan o distraigan la atención del estudiante en su formación a través de la didáctica utilizada en el momento por el docente.

Emerge de estas mismas interpretaciones, la necesidad urgente de formación y actualización de los docentes en el manejo de las TIC, como

eje central para mejorar las prácticas educativas desde la utilización de estos dispositivos móviles; sin embargo, como lo propone Olliver (1999):

[...] un docente que maneje con eficacia las técnicas de la comunicación no se convierte *ipso facto* en un buen docente. Por otra parte, si no domina los saberes que debe transmitir – y muchos otros – solo será una máquina de comunicar, vacía de todo contenido, tan enriquecedora para la mente de los alumnos como muchas máquinas de comunicar televisivas. Consideraremos más bien las técnicas de comunicación como condiciones necesarias pero no suficientes para ejercer satisfactoriamente la docencia. Para trabajar en un curso, no basta con tener capacidad de comunicación: también hay que dominar las informaciones y su elaboración (p. 22).

El docente no solo debe ser sapiente en lo que enseña, también debe manejar las herramientas que potencian esa enseñanza conforme a las necesidades del momento tecnológico del contexto social, pero sobre todo, debe ser un verdadero formador de seres humanos, desde el saber comunicarse, desde los principios básicos de la alteridad, donde el estudiante es una invitación permanente al “Conocimiento del desconocido, saber del otro que, retráctil, permanece irremisiblemente fuera y más allá de mí [...]” (Lévinas, 2000, p. 10), en ese momento, la educación se convertirá en un pilar fundamental para la construcción de una sociedad tecnificada y verdaderamente humana.

Referencias

- Amar, G. (2011). *Homo mobilis. La nueva era de la movilidad*. Buenos Aires: La Crujía Ediciones.
- Aparici, R. (mayo, 2011). Principios pedagógicos y comunicacionales de la educación 2.0. *La educ@ción. Revista Digital*, (145). Disponible en http://www.educoas.org/portal/La_Educacion_Digital/laeducacion_145/articles/Roberto_Aparici.pdf
- Arendt, H. (2005). *La condición humana*. Buenos Aires: Paidós SAICF.
- Blumer, H. (1982). *El interaccionismo simbólico, perspectiva y método*. Barcelona: Hora D.
- Castells, M. (1996). *La era de la información: economía, sociedad y cultura*. Vol. 1. La sociedad red. Madrid: Alianza Editorial S.A.
- Castells, M. (2001). *Internet y la sociedad red*. Madrid: Alianza Editorial S.A.
- Delgado, C. J. (2008). *Hacia un nuevo saber. La bioética en la revolución contemporánea del saber*. Bogotá: Ediciones el Bosque.
- Drucker, S. J. & Gumpert, G. (2010). Espacio público transformado: la conectividad digital y los espacios urbanos. En P. Páramo & M. García. *La dimensión social del espacio público: aportes para la calidad de vida urbana* (pp.113-129). Bogotá: Fondo Editorial Universidad Pedagógica Nacional.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Foucault, M. (2004). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (1972). *Pedagogía del Oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, P. (1976). *La educación como práctica de la libertad*. 16 ed. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (1990). *La Naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. España: Ediciones Paidós.
- Garrison, R. (2004). *Retos Teóricos para la Educación a Distancia en el siglo XXI*. Trad. Noemí Gómez. Recuperado de <http://cursoampliacion.una.edu.ve/fundamentos/paginas/garrison2000.pdf>
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (1994). *Etnografía: Métodos de Investigación*. España: Paidós Ibérica.
- Heidegger, M. (2009). *Ser y Tiempo*. 2 ed. España: Editorial Trotta.

- Hernández, R.; Fernández, C. & Baptista, P. (1997). *Metodología de la Investigación*. Colombia: McGraw-Hill.
- Lévinas, E. (1987). *De otro modo que ser, o más allá de la esencia*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Lévinas, E. (1991). *Ética e infinito*. Madrid: Visor.
- Lévinas, E. (2000). *De la existencia al existente*. Madrid: Arena Libros.
- Lévinas, E. (2002). *Totalidad e infinito. Ensayo sobre la exterioridad*. 6 ed. España: Ediciones Sígueme.
- Lévinas, E. (2005). *Descubriendo la existencia con Husserl y Heidegger*. Madrid: Síntesis.
- Lévinas, E. (2006). *Altérité et transcendance*. Paris: Librairie Générale Française.
- Martínez, F. (1996). La enseñanza ante los nuevos canales de comunicación. En F. J. Tejedor & A. García-Valcárcel. *Perspectivas de las nuevas tecnologías en la educación*. (pp. 101-120). Madrid: Narcea.
- Morin, E. (2000). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Colombia: Ministerio de Educación Nacional.
- Munk, S. (julio, 2007). Mediación y Negociación. Efecto y resolución de las crisis de crecimiento en las organizaciones: La empresa como una forma en el dominio lingüístico (Segunda parte). *Revista Virtual "Negocyar" - IANCA*, III(26). Recuperado de <http://www.sandramunk.com/publicaciones.php?id=7>
- Navarro, O. (2008). "El Rostro del otro". Una lectura de la ética de la alteridad de Emanuel Lévinas. *Contrastes. Revista Internacional de Filosofía*,(XIII), 177-194.
- Negroponte, N. (1995). *El mundo digital*. Barcelona: Ediciones B Grupo Z.
- Negroponte, N. (2000). *Mundo Digital*. Barcelona: Ediciones B.
- Olliver, B. (1999). *Comunicar para Enseñar*. Buenos Aires: Edicial.
- Ortega, P. (2012). Pedagogía y alteridad. Una Pedagogía del Nos-Otros. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*,(35), 128-146.
- Ortega y Gasset, J. (1983). *El Hombre y la Gente*. Madrid: Alianza Editorial. Recuperado de <http://www.ramonlucas.org/ortega/Hombre-Introd.pdf>
- Ortega y Gasset, J. (2010). *El hombre y la gente*. Madrid: Alianza Editorial.
- Páramo, P. (2010). Las relaciones sociales en público en la era digital. *Revista Colombiana de Educación*, (58), 172-182.
- Pérez, E. (2006). Enseñanza, formación e investigación: un lugar para el otro en la pedagogía por-venir. *RELEA*, 11(11).
- Perlo, C.L. (Junio, 2006). Aportes del interaccionismo simbólico las teorías de la organización. *Invenio*, 89-10.
- Piscitelli, A. (2009). *Nativos digitales. Dieta cognitiva, inteligencia colectiva y arquitecturas de la participación*. Argentina: Santillana.
- Postman, N. (1994). *Tecnópolis. La rendición de la cultura a la tecnología*. Barcelona: Círculo de lectores, Galaxia Gutenberg.
- Sangrà, A. (2002). Los retos de la educación a distancia. *Redu. Revista de Docencia Universitaria*, 2(3). Recuperado de http://red-u.net/redu/documentos/volumenes/vol2_n3
- Tezanos, A (1998). *Una etnografía de la etnografía*. Santa Fe de Bogotá: Ediciones Antropos Ltda.
- Toffler, A. (1980). *La tercera ola*. Barcelona: Plaza & Janes S.A. Editores.
- Valera, G. (2001). Escuela, alteridad y experiencia de sí. La producción pedagógica del sujeto. *Educere, Artículos*, 5(13), 25-29.

Vizer, E. A. (junio de 2007). *Etapas de la cultura tecnológica y creación de valor*. Recuperado de http://www.direitoacomunicacao.org.br/index2.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=284&Itemid=99999999.

LAS COMUNIDADES DE APRENDIZAJE EN LA ENSEÑANZA DE LAS HABILIDADES DE LECTURA CRÍTICA DE TEXTOS HIPERMEDIALES

Objetivo: contribuir a la didáctica de la lectura crítica en la educación media utilizando algunos medios y tecnologías de la información y la comunicación (TIC). **Metodología:** investigación cualitativa y enfoque de teoría fundamentada. Se realizó un proceso de intervención con un docente y 24 estudiantes de grado once. Como instrumentos de recolección de información se tuvieron entrevistas, grupos focales y un registro mediante una matriz de observación en cada sesión de trabajo. **Resultados:** con la implementación de una estrategia didáctica para apoyar la enseñanza de la lectura crítica de textos hipermediales en el contexto de una comunidad virtual de aprendizaje, se lograron identificar los factores que intervienen en el desarrollo de dicha propuesta y determinar el potencial didáctico de la plataforma educativa de medio social Edmodo, como mediadora de la comunidad virtual. **Conclusiones:** es necesario desarrollar procesos investigativos que aprovechen el valor didáctico de las TIC y el carácter social del aprendizaje que promueven, en el fortalecimiento de una alfabetización digital crítica de los ciudadanos mediante modelos y estrategias innovadoras.

Palabras clave: preparación para la lectura, tecnología de la información, método de enseñanza.

Origen del artículo

Este artículo se deriva de la investigación "Las comunidades de aprendizaje en la enseñanza de la lectura crítica de textos hipermediales", desarrollada por la autora para optar al título de magistra en Educación de la Universidad de Antioquia.

Cómo citar este artículo

Villa Lombana, V. (2015). Las comunidades de aprendizaje en la enseñanza de las habilidades de lectura crítica de textos hipermediales. *Revista de Investigaciones UCM*, 15(26), 134-143.

LEARNING COMMUNITIES IN THE INSTRUCTION OF CRITICAL READING SKILLS OF HYPERMEDIAL TEXTS

Objective: to contribute to the didactics of the critical reading of texts in the secondary school, by utilizing some information and communications technologies (ICTs). **Methodology:** qualitative research and grounded approach. An intervention process with a teacher and twenty-four eleven graders was carried out. The instruments employed to collect data included interviews, focus groups and a record registered through a matrix observation tool in every working session. **Findings:** the implementation of a didactic strategy to support the method of teaching critical reading of hypermedial texts within a virtual learning community provided the means to identify the factors that were involved in the development of the proposal aforementioned, and to determine the didactic potential of the educational social network Edmodo as a mediator of a virtual community. **Conclusions:** the development of research processes that take advantage of the didactic asset of the ICTs, becomes a requirement together with the social learning factor they promote in the consolidation of a critical digital literacy among citizens by means of patterns and innovative strategies.

Key words: Reading readiness, information technology, teaching methods.



Fecha recibido: 31 de julio de 2015 - Fecha aprobado: 24 de agosto de 2015

Las comunidades de aprendizaje en la enseñanza de las habilidades de lectura crítica de textos hipermediales

Introducción

El uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación [TIC] en la actualidad ha trascendido las prácticas cotidianas, su impacto ha permeado diferentes áreas como la medicina, la ingeniería, el arte y la economía, y ha traído consigo una serie de cambios que van desde las formas de interacción humana, hasta la percepción del entorno y el aprendizaje. Su extensión a todos los ámbitos de la sociedad repercute ineludiblemente en el área educativa, especialmente en las formas de desarrollar la lectura y la escritura en entornos digitales.

La enseñanza y práctica de la lectura en Internet es un tema de vital importancia, si se parte del hecho que los sujetos aprenden mediante el ejercicio de la lectura en general, y por supuesto, en los nuevos

Vanessa Villa Lombana¹

¹Licenciada en Informática y Medios Audiovisuales. Especialista en Entornos Virtuales de Aprendizaje. Estudiante de maestría en Educación, Universidad de Antioquia – Colombia. Integrante del grupo de investigación “Didáctica y Nuevas Tecnologías”, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación. vanessavillalom@gmail.com

escenarios soportados por formatos de carácter hipermedial –aquellos que integran características multimediales e hipertextuales: enlaces, imágenes, audio, animación, video, en un mismo formato –, y por plataformas de tipo medio social provistas por la Web 2.0, cuyo desarrollo se ha articulado con las teorías social y socioconstructivistas del aprendizaje. Según Fainholc (2005) “para interactuar y aprovechar al máximo estos nuevos soportes y lenguajes, se deberían desarrollar capacidades que permitan utilizar cabalmente el potencial de las TIC y del aprendizaje múltiple” (p. 34). Una de esas capacidades es la lectura crítica, pues en los entornos digitales, el lector se enfrenta a tres situaciones que debe atender inevitablemente (Kamil y Lane, 1998): el abrumador volumen de texto e información, la multiplicidad de formatos en que viene expresada la información y el alto porcentaje de texto de carácter expositivo en Internet.

En este orden de ideas, resulta imprescindible considerar el desarrollo de procesos investigativos que permitan aprovechar el valor didáctico y pedagógico de las TIC, las nuevas formas de comunicación e interacción – caracterizadas por la web 2.0 – que repercuten en la experiencia de lectura de los jóvenes, así como la condición social que se le atribuye a los nuevos medios. Esto con el propósito de contribuir a la enseñanza de una alfabetización digital crítica, específicamente la lectura crítica de textos de carácter hipermedial.

Así, esta investigación se derivó de dos elementos estructurales. El primer elemento parte de los resultados que reafirman el potencial del uso de textos hipermediales en los procesos de lectura y que revelan mejoras significativas en la capacidad de recordar y comprender información en este formato (Henaó, 2002). El segundo, parte del potencial de los medios sociales como herramientas valiosas para propiciar la emergencia de comunidades virtuales de aprendizaje, y el de estas para apoyar la enseñanza de la lectura mediante procesos dialógicos y colaborativos (Coll, 2004).

La pregunta de investigación que se abordó fue: *¿Cómo puede una comunidad virtual de aprendizaje, soportada en una plataforma de medio social, apoyar la enseñanza de la lectura crítica de textos hipermediales?*

El objetivo central del estudio estuvo orientado a contribuir a la didáctica de la lectura crítica en la educación media utilizando algunos medios y TIC. Para el alcance y cumplimiento de este objetivo, se plantearon tres específicos: (1) Diseñar una propuesta para apoyar la enseñanza de las habilidades de lectura crítica de textos hipermediales en el contexto de una comunidad virtual de aprendizaje; (2) Describir los factores que intervienen en el diseño y desarrollo de una propuesta didáctica basada en una comunidad virtual de aprendizaje, para apoyar la enseñanza de las habilidades de lectura crítica; y (3) Explorar el potencial didáctico de la plataforma de medio social Edmodo¹ en la creación y consolidación de una comunidad virtual de aprendizaje para apoyar la enseñanza de las habilidades de lectura crítica.

Materiales y métodos

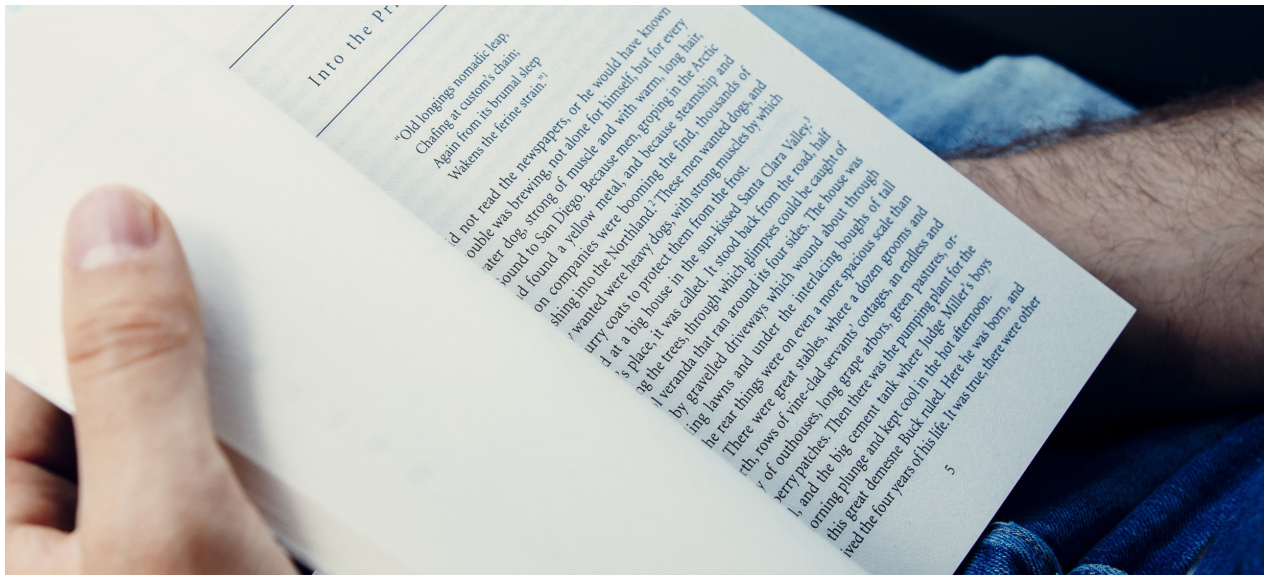
Dada su naturaleza interpretativa, este proyecto se desarrolló bajo un diseño de investigación cualitativo (Hernández y otros, 2010) y un enfoque de Teoría Fundamentada, debido a dos razones, por un lado, los estudios previos sobre el proceso lector y la creación de comunidades se han realizado generalmente mediante diseños de carácter mixto; y por otro, este enfoque permite centrarse en los individuos para derivar teoría sustantiva.

En tal sentido, se realizó un proceso de intervención con un docente y 24 estudiantes de grado 11^o - cuyas edades oscilan entre los 15 y 17 años - de la Institución Educativa La Libertad, de la ciudad de Medellín.

En el proceso de intervención por etapas, que a continuación se describe, se aplicaron entrevistas, se desarrollaron grupos focales y se llevó un registro mediante una matriz de observación en cada sesión de trabajo.

a. Etapa de exploración, diseño y planificación. En esta primera etapa tuvo lugar la inmersión inicial a la comunidad para la socialización del proyecto a los estudiantes, docente y directivos; se aplicó la

¹Edmodo es una plataforma de medio social educativa diseñada para apoyar la enseñanza y ayudar a conectar a los estudiantes con las personas y los recursos necesarios para alcanzar su máximo potencial de aprendizaje. www.edmodo.com



entrevista semiestructurada al docente buscando indagar por los elementos que se consideran importantes para el diseño de la propuesta didáctica; se eligieron los textos hipermediales que orientaron el proceso de lectura sesión a sesión; el docente realizó una indagación inicial en sus estudiantes sobre el acceso a internet, el lugar donde se conectan y la frecuencia; y se hizo la exploración de la plataforma Edmodo para contemplar su articulación a la propuesta didáctica.

b. Etapa de ejecución de la propuesta didáctica. Esta etapa hace referencia a la puesta en marcha de 12 sesiones de trabajo con los estudiantes, estructuradas en 4 momentos. El primero consistió en una sesión para socializar los aspectos más importantes del proyecto, como los objetivos y el plan de trabajo para las siguientes semanas. El segundo momento corresponde a la familiarización de los estudiantes con la plataforma Edmodo. El tercero se trató de nueve sesiones de trabajo directo en actividades para apoyar la enseñanza de la lectura crítica de textos hipermediales en la plataforma Edmodo. Así, se desarrollaron actividades dirigidas y emergentes en torno a la lectura, a través de una dinámica de participación y autonomía de la comunidad. Para cada sesión se elaboró una secuencia didáctica teniendo en cuenta las consideraciones teóricas y didácticas de Pérez y Rincón (2009). El cuarto momento fue de cierre, donde se aplicaron las entrevistas y se

El potencial didáctico de Edmodo está definido por su capacidad para propiciar el encuentro dialógico entre el docente y los estudiantes a través de las herramientas de interacción social [...]

construyó un plan de acción para dar continuidad a la comunidad.

c. Etapa de análisis de la información. A partir de los datos recolectados a través de las entrevistas, los grupos focales y la matriz de observación, se realizó un proceso de *codificación sistemática* de acuerdo con los postulados de Strauss y Corbin (2002), lo que permitió derivar un esquema o paradigma teórico.

Resultados

Los resultados se estructuran en tres ejes temáticos que representan una categoría principal en el esquema conceptual o paradigma conceptual codificado, resultante del proceso de análisis de los datos recopilados.

Eje 1. Diseño de la propuesta didáctica para apoyar la enseñanza de la lectura crítica de textos hipermediales en el contexto de una comunidad virtual de aprendizaje soportada en Edmodo

1.1 Relación del docente con las TIC: en el diseño de la propuesta didáctica fue necesario conocer la relación del docente con las TIC, es decir, de qué manera las articula en su quehacer, ya que de acuerdo con Cabero (2007), pensar en el diseño y promoción de nuevos escenarios basados en el uso de las TIC requiere, en primer lugar, de la apropiación de las tecnologías. En el contexto de esta investigación, la relación del docente con las TIC estuvo determinada por varios aspectos: conocer el lugar de las tecnologías en el aula de clases; identificar el uso que da el docente a los recursos tecnológicos con que cuenta la institución; y conocer si el docente utiliza plataformas sociales.

1.2 Articulación de la propuesta didáctica al área de tecnología e informática: en el diseño de la propuesta didáctica también fue necesario indagar de qué manera se articularía la propuesta al área de tecnología e informática. Para ello fue necesario: concebir el apoyo a la lectura crítica desde el área de tecnología e informática; indagar por el significado de lectura crítica asumido por el docente; conocer el tipo de textos que se utilizan en el área para desarrollar prácticas de lectura; conocer si se realizan prácticas de comunidad (elegir un núcleo temático contemplado en el Plan de asignatura / PEI, y considerar la disposición del docente para la articulación).

1.3 Prácticas de enseñanza del docente: pensar una adecuada contextualización en el diseño de una propuesta didáctica implica un ejercicio de búsqueda de criterios, estructuras y elementos generales orientadores de las prácticas de enseñanza, de modo que la propuesta atienda al contexto al que pertenecen tanto docentes como estudiantes (Pérez, 2005). En tal sentido, se logró identificar la siguiente estructura por etapas que corresponde, de acuerdo con el docente, a las prácticas de enseñanza circunscritas en el desarrollo de su clase: (1) Contextualizar la clase; (2) Formular preguntas reflexivas; y (3) Consultar en diversas fuentes.

Una oportunidad de las comunidades es que facilitan el logro del aprendizaje. El trabajo colaborativo a través de ejercicios dialógicos, es una estrategia propicia.

1.4 Paradigma de aprendizaje que soporta el trabajo didáctico: el docente aboga por un aprendizaje visual de corte constructivista, el cual experimenta cuando muestra a sus estudiantes hechos reales de un concepto, ya que considera que todo lo que pueden ver o ejemplificar lo aprenden de una manera más efectiva. Por otro lado, teniendo en cuenta los preceptos del constructivismo, procura que los estudiantes hagan sus propias construcciones conceptuales, a partir de preguntas y relaciones entre los nuevos conocimientos y sus saberes previos.

1.5 Estructura y secuencia de la propuesta didáctica: la propuesta didáctica fue denominada "Con las TIC camino seguro: una comunidad de aprendizaje sobre el uso seguro de la red", en concordancia con las temáticas sugeridas por el docente de tecnología, y con el eje curricular "Solución de problemas con tecnología e informática".

La propuesta plantea una intervención diferenciada por secuencias. En un primer momento de contextualización, se exploran los conocimientos previos y se motiva a la reflexión inicial. En el segundo momento denominado de *desarrollo*, se plantea la pregunta problémica que orienta las actividades; se realizan las actividades de lectura dialógica a partir de un texto hipermedial; se desarrollan las actividades de construcción colectiva, donde los estudiantes derivan un producto que represente sus reflexiones o las de su equipo, por ejemplo un video, un audio, un texto, que se comparte y discute en Edmodo. En el momento de cierre, el último, se realiza la evaluación de la sesión; se retroalimenta con las opiniones y sugerencias de los estudiantes; y se plantean actividades complementarias en Edmodo, las cuales actúan como desencadenantes de la participación en los escenarios extraclase y se constituyen en las más importantes para la consolidación de la comunidad virtual de aprendizaje.

Eje 2. Factores que intervienen en el diseño y desarrollo de la propuesta didáctica

2.1 Práctica o ejercicio de comunidad: uno de los factores que intervienen en el desarrollo de la propuesta didáctica es la *práctica o ejercicio de comunidad*, entendida en esta investigación como grupos o redes de personas en la web, que tienen como propósito el estudio de determinado contenido o área de aprendizaje. En el ejercicio de comunidad se identificaron diferentes elementos constitutivos, los cuales en mayor o menor medida, intervinieron en el desarrollo de la propuesta, estos son: el sentido de pertenencia, el trabajo en equipo, el propósito común, la comunicación efectiva y la participación en clase y extraclase.

2.2 Ejercicio de lectura: el segundo factor que interviene es el ejercicio de lectura crítica de textos hipermediales, debido a que se constituye en la razón de ser de la comunidad virtual de aprendizaje, es la gran empresa conjunta, propósito, filosofía o norte que orienta todas sus acciones. Este ejercicio está caracterizado por los siguientes elementos: la cualidad hipermedial del texto, la práctica de lectura colectiva; y el proceso lector en Edmodo.

2.3 Mediación del docente: entendida como las acciones de enseñanza y cualidades del docente indispensables en el desarrollo de la propuesta didáctica. Estas acciones y cualidades dependen del entorno formativo en el que se encuentren inmersos los actores del proceso de enseñanza y aprendizaje. Entre las cualidades que debe tener el docente se destacan: el conocimiento del contexto, la actitud y el grado de empatía, sus prácticas de enseñanza, la presencia social y la dinamización.

2.4 Participación del estudiante: motivación, autonomía y valoración. De acuerdo con los hallazgos, la motivación puede depender de las expectativas que tienen los estudiantes frente a la plataforma y de la mediación que realice el docente para mantenerla activa y dinámica. Algunos de los elementos que generan motivación en los estudiantes son: el trabajo en equipo, el uso de la plataforma Edmodo, la densidad de la actividad desarrollada, la contextualización de la sesión, su grado de autonomía y la valoración o percepción acerca de la comunidad.

2.5 Tiempo y espacio de la sesión: el factor tiempo y espacio de la sesión se refiere a la duración del encuentro presencial entre docente y estudiantes, y la disposición del espacio en cuanto al ambiente de aprendizaje presencial y virtual. La presencialidad es una cualidad inherente a esta comunidad de aprendizaje en particular, que se constituye en una ventaja y un factor que tiene influencia sobre los resultados de las acciones que se desarrollan en la virtualidad.

Eje 3. Potencial didáctico de Edmodo en la creación y consolidación de la comunidad de aprendizaje

El potencial didáctico de Edmodo está definido por su capacidad para propiciar el encuentro dialógico entre el docente y los estudiantes a través de las herramientas de interacción social, que a su vez coadyuva en la compenetración de los miembros de la comunidad y en la presencia social del docente y los estudiantes. Dicha interacción está mediada por la posibilidad que ofrece Edmodo de publicar y almacenar contenido en cualquier formato, una ventaja que permite no solo compartir información en formato textual, sino en formato hipermedial. La sencilla e intuitiva configuración de la plataforma para la creación del grupo o comunidad, y su posibilidad de descarga para dispositivos móviles hacen de esta herramienta una opción viable para promover el aprendizaje ubicuo y la compenetración social.

El potencial depende y se define, además, por la *valoración* que tiene el estudiante frente a la plataforma Edmodo, debido a que si solo la conciben como una herramienta para uso en el aula de clases – visión prescriptiva –, es probable que mengüe la posibilidad de conformar la comunidad de aprendizaje, de motivación y de interacción social entre el docente y sus estudiantes.

Discusión de resultados

Una de las contribuciones que hace esta investigación a la didáctica, es reivindicar la importancia de la búsqueda y definición de modelos para la integración de las TIC a la enseñanza desde perspectivas curriculares (Cebrián, 2005), que definen los modos de considerar los medios y

las TIC en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Las tecnologías no pueden ser incorporadas al aula de manera arbitraria y desmedida, sino que es indispensable indagar por las prácticas, paradigmas y modelos de enseñanza y aprendizaje que predominan en las instituciones y en cada maestro en particular.

Desde esta perspectiva, el docente debe reconocer que de acuerdo con el lugar de las tecnologías en su práctica de enseñanza, se podrán determinar las mejores estrategias para apoyar la enseñanza de la lectura en el contexto de una comunidad virtual de aprendizaje. Ya lo decían Cabero, Llorente y Gisbert (2007) en el marco de la configuración didáctica, para enfatizar la importancia de pensar y repensar los nuevos escenarios formativos, de acuerdo con el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, de modo que con ello se faciliten aspectos como la interacción, la comunicación, el diálogo y la construcción colectiva de conocimiento.

Otra de las contribuciones que hace esta investigación al campo de la didáctica, es reafirmar el papel mediador del docente en el contexto de una propuesta que pretende crear y consolidar una comunidad virtual de aprendizaje que lee críticamente. Palloff y Pratt (2001) anticipaban esta necesidad considerando que es el docente mediador quien promueve, a través de estos escenarios mediáticos y sociales, la autonomía en sus estudiantes, es decir, la responsabilidad de su propio aprendizaje. Esto no quiere decir que disminuya la "carga docente" o sus acciones, sino que aumenta proporcionalmente a las dinámicas e interacciones que surgen en estos espacios virtuales de aprendizaje dentro y por fuera de la clase. En línea con los postulados de Hill (2002), en la presente investigación se comprobó que los estudiantes reconocen la plataforma Edmodo y el aula de clase como escenarios complementarios que se articulan y sincronizan para conformar lo que ellos mismos denominaron comunidad *Prom 2015*.

La mediación del docente tiene además una relación con la motivación. De acuerdo con la teoría del aprendizaje social de Bandura (1986), el aprendizaje humano se da observando a otros mediante un proceso de modelamiento (Schunk, 1997; Griffin, 2003). Con este postulado

teórico se pudo comprobar que la dinámica de acompañamiento del tutor, su actitud, su lenguaje y en general su mediación en el proceso de enseñanza, es un factor crucial para potenciar en algunos estudiantes la participación activa en la comunidad virtual a través de Edmodo, quienes a su vez, actuaron como modelos para aquellos estudiantes que por motivos ajenos a los académicos, no ingresaban a participar extracurricularmente.

Las explicaciones señalan la importancia del *contexto social* en el que tiene lugar la experiencia de aprendizaje, sea esta en el escenario presencial o en el virtual. Tener un conocimiento del contexto, permite que se puedan tomar decisiones didácticas acertadas y pertinentes. En este sentido, McIssac y Gunawardena (1996) señalan que los atributos sociales y culturales en el aprendizaje desde y con el apoyo de internet, cumplen un rol importante dado que las tecnologías no son culturalmente neutrales.

Por otro lado, los resultados destacan el valor de los formatos audiovisuales para expresar y compartir ideas en los entornos virtuales y sociales de aprendizaje. Respecto a esto, Jelfs y Whitelock (2000), basados en entrevistas a expertos en el área del aprendizaje con el uso del computador, concluyeron que el uso del audio, y en general el uso de formatos audiovisuales y multimediales para retroalimentar los procesos de enseñanza y aprendizaje, ayuda a generar el sentido de presencia social.

Respecto a la construcción de conocimiento en línea - desde las interacciones y de la elaboración de productos conjuntos - a partir del ejercicio de lectura dialógica, Jonassen y Reeves (1996) señalan que cuando internet, específicamente las plataformas de naturaleza social, es utilizada para facilitar la construcción de conocimiento, se convierte en lo que denominan una *herramienta cognitiva*.

De acuerdo con lo anterior, las formas de comunicación en las interacciones humanas (Hill y otros, 2004) es un tema que deja a la comunidad investigativa un reto importante: la naturaleza expositiva de la comunicación. En las interacciones que se evidenciaron en la plataforma Edmodo, los estudiantes poseen un nivel aún muy literal de

escritura y su discurso carece de argumentación. Las respuestas a las preguntas del docente y las réplicas a los compañeros fueron muy cortas y sin contundencia.

Aquí cobran importancia las estrategias discursivas empleadas por el docente para mediar el proceso formativo. Como expresa Daley (2002), la intervención de expertos y la formación de equipos de trabajo parecen tener un impacto discursivo en el aprendizaje en línea.

Finalmente, se destacan las oportunidades y retos asociados a la creación de comunidades virtuales de aprendizaje intencionales (Rheingold, 1993; Palloff y Pratt, 1999), es decir, aquellas que se generan en contextos escolares con el propósito de favorecer las prácticas de enseñanza y las habilidades de los estudiantes.

Una oportunidad de las comunidades es que facilitan el logro del aprendizaje. El trabajo colaborativo a través de ejercicios dialógicos, es una estrategia propicia. En concordancia con los estudios de Moller y otros (2000), quienes exploraron el impacto de la fuerza de una comunidad en el logro del aprendizaje, se demuestra que existe una relación entre los resultados del aprendizaje y la fuerza de la comunidad.

También se reitera el potencial de Edmodo para la creación y consolidación de comunidades virtuales de aprendizaje, la cual depende en gran medida de la estrategia didáctica planteada bajo el paradigma socio constructivista del aprendizaje, y articulada al plan de área e intereses de los estudiantes; de la concepción que tengan los estudiantes de la plataforma, y la relación de esta con su contexto social y cultural; y de la mediación pedagógica del docente, quien debe propender por la compenetración social, la intersubjetividad y la interacción entre los miembros de la comunidad.

De acuerdo con el planteamiento de McLoughlin y Lee (2008, p.2) sobre la problemática de "la dimensión de la interactividad del mundo real y de la participación en comunidad al que el software social puede contribuir", es importante señalar que Edmodo se convierte en un espacio complementario y de amplificación del aula de clases, del espacio y tiempo destinado para las interacciones de los participantes que ya no

solo se circunscriben a lo presencial, sino que se extiende al ámbito virtual.

Conclusiones

En la enseñanza de la lectura crítica de textos hipermediales apoyada en la construcción de una comunidad virtual de aprendizaje, es fundamental el diseño de una propuesta didáctica que contemple cuatro elementos: conocer la relación del docente con las TIC, la articulación de la propuesta didáctica al área, las prácticas de enseñanza del docente y el paradigma de aprendizaje que fundamenta su quehacer. La conjugación de estos cuatro elementos permitió el planteamiento de la propuesta conforme al contexto social, cultural y educativo en el que se enmarcan los actores del proceso, es decir, estudiantes y docente.

Para determinar el cómo una comunidad apoya la enseñanza de la lectura crítica, resultó imprescindible identificar los factores que intervinieron en el desarrollo de la propuesta didáctica planteada y ejecutada. Cada factor fue un eslabón que configuró ese cómo y permitió ratificar la eficacia de una comunidad virtual de aprendizaje intencionada en la didáctica de la lectura crítica de textos hipermediales.

Los resultados de esta investigación destacaron el potencial didáctico de Edmodo, entre estos: plantea una estructura de fácil configuración e interoperabilidad; sus características y herramientas de comunicación facilitan la interacción social, es decir, la conectividad entre estudiantes y docentes, y la compenetración social; su estructura de Microblogging permite que se pueda generar contenido a partir del muro del grupo.

Aunque fue inevitable la comparación de Edmodo con Facebook, una de las plataformas sociales más utilizadas entre los jóvenes, los estudiantes respaldaron las ventajas que constituye el uso de una plataforma pensada educativamente en la construcción de una comunidad virtual como apoyo a los procesos lectores, y en general, como estrategia de mediación del área de tecnología e informática.

Referencias

- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall, Inc.
- Cabero, J. (julio-diciembre, 2007). Las necesidades de las TIC en el ámbito educativo: oportunidades, riesgos y necesidades. *Tecnología y Comunicación Educativas*, 21(45). Disponible en <http://investigacion.ilce.edu.mx/tyce/45/articulo1.pdf>
- Cabero, J.; Llorente, M. y Gisbert, M. (2007) *El papel del profesor y el alumno en los nuevos entornos tecnológicos de formación*. España: McGraw-Hill.
- Cebrián, M. (2005) *Tecnologías de la información y la comunicación para la formación de docentes*. Madrid.
- Coll, C. (2004). Las comunidades de aprendizaje. Nuevos horizontes para la investigación y la intervención en psicología de la educación. Ponencia presentada en el IV Congreso internacional de Psicología y Educación. Simposio: Nuevos horizontes de la Educación. Recuperado de http://www.psyed.edu.es/prodGrintie/conf/CC_Almeria_04.pdf
- Daley, B. (2002). An exploration of electronic discussion as an adult learning strategy. *PAACE, Journal of Lifelong Learning*, 11,53–66.
- Fainholc, B. (junio, 2005). La lectura crítica en Internet. *Revista Lectura y Vida*, 34 – 41.
- Griffim, E. (2003). *A First Look at Communication Theory*. 8ª ed. McGraw-Hill.
- Henao, O. (2002) Capacidad de lectores competentes y lectores poco hábiles para recordar información de un texto hipermedial e impreso. *Infancia y Aprendizaje*, 25(3), 315–328.
- Hernández, R.; Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. 5ª. ed. México: McGraw-Hill.
- Hill, J.; Wiley, D.; Miller, L. y Han, S. (2004). Exploring research on internet-based learning: From infraestructura to interactions. En D. Jonnassen. *Handbook of research on educational communications and technology*. New Jersey.
- Jelfs, A. y Whitelock, D. (2000). The notion of presence in virtual learning environments: What makes the environment “real.” *British Educational Communications and Technology Agency*, 31(2), 145–152. Doi: 10.1111/1467-8535.00145
- Jonassen, H., y Reeves, C. (1996). *Learning with technology: Using computers as cognitive tools*. New York.
- Kamil, M., y Lane, D. (1998). Researching the relation between technology and literacy: An agenda for the 21st century. In *Handbook of literacy and technology: Transformations in a post-typographic world* (pp. 323–341). Mahwah, N.J.: L. Erlbaum Associates.
- Mclsaac, S. y Gunawardena, N. (1996). Distance education. In *Handbook of research for educational communications and technology*. (pp. 403–437). New York: Simon & Schuster.
- McLoughlin, C. y Lee, M. (2008). Future learning landscapes: Transforming pedagogy through social software. *Innovate*, 4(5).
- Moller, A.; Harvey, D.; Downs, M. y Godshalk, V. (2000). Identifying factors that effect learning community development and performance in asynchronous distance education. *Quarterly Review of Distance Education*, 1(4), 293–305.
- Pallof, R. y Pratt, K. (1999). *Building learning communities in cyberspace. Effective Strategies for the online classroom*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Palloff, R. y Pratt, K. (2001). *Lessons from the cyberspace classroom. The realities of online teaching*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Pérez, M. (2005). Un Marco para Pensar Configuraciones Didácticas en el Campo del Lenguaje, en la Educación Básica. En *La*

didáctica de la lengua materna. Estado de la discusión en Colombia. (pp.47-65). Bogotá.

Pérez Abril, M. y Rincón, G. (2009). *Actividad, secuencia didáctica y pedagogía por proyectos: tres alternativas para la organización del trabajo didáctico en el campo del lenguaje.* Tesis de maestría, Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá.

Rheingold, H. (1993). *The virtual community: Homesteading on the electronic frontier.* MIT press.

Schunk, D. H. (1997). *Teorías del aprendizaje.* Pearson Education.

Straus, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada.* Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.



ARTÍCULOS DE

REFLEXIÓN

DE PERSONAJES A PERSONAS: UNA APROXIMACIÓN ÉTICO-EPISTEMOLÓGICA A LA INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN

Este artículo tiene por objeto evidenciar las tematizaciones que sufren los sujetos de la educación al interior de una investigación, así como plantear posibles salidas a estas. Para tal fin, el texto se divide en dos apartados: el primero, denominado Los personajes: máscaras de la tematización, tiene que ver específicamente con el lugar donde el investigador está llamado a hacerles frente; en este se abordan tres tipos de tematización: la burocrática; la que emerge del proceso investigativo; y la que experimentan los sujetos sociales en sus contextos más cercanos o familiares. El segundo apartado, designado como Las personas, su infinito y su decir, es un intento por ofrecer salidas que permitan mirar al sujeto de la investigación como absolutamente "Otro" en todo el proceso del estudio. El texto concluye con un llamado al investigador para que sea crítico-reflexivo de las diferentes tematizaciones analizadas.

Palabras clave: ciencias sociales, investigador, investigación centrada en un problema.

Origen del artículo

El presente artículo es parte de los seminarios y reflexiones que se tienen al interior de la Maestría en Educación de la Universidad del Cauca; seminarios que orientamos al interior del núcleo de Investigación, área de Epistemología de las Ciencias Humanas y Sociales. Una síntesis de este artículo, como comunicación, se expuso en el Congreso Internacional de Investigación en Educación (Septiembre del 11-13. Vila Real - Portugal, 2014).

Cómo citar este artículo

Jaramillo Echeverri, L.G. y Aguirre García, J.C. (2015). De personajes a personas: una aproximación ético-epistemológica a la investigación en educación. *Revista de Investigaciones UCM*, 15(26), 146-156.

FROM CHARACTERS TO PEOPLE: AN ETHICAL EPISTEMOLOGICAL APPROACH TO RESEARCH ON EDUCATION

The aim of this article is to determine the thematizations that affect the subjects of education within a research, and to propose different ways to resolve them. For that end, the text is divided into two sections: the first, named The Characters: the masks of the thematizations, has to do with the place where the researcher deals with the thematizations, which present three types: the bureaucratic, the thematization that emerges from the research process and the thematization experienced by social subjects in proximate or familiar contexts. The second section, called People, their infinite and their point of view, attempts to offer methods that allow the subject to be seen as an absolute "other" in all the research process. The article ends with a request to the researcher for applying the critical reflexive approach when examining the different thematizations analyzed.

Key words: social sciences, research workers, mission oriented research.



Fecha recibido: 31 de julio de 2015 - Fecha aprobado: 24 de agosto de 2015

De personajes a personas: una aproximación ético-epistemológica a la investigación en educación

Introducción: investigación en educación como un encuentro ético

A diferencia de las ciencias de la naturaleza, las ciencias humanas y sociales tienen como propósito la acción del ser humano en relación con el mundo y con otros seres humanos; relación que lleva en sí misma un encuentro ético que poco ha sido atendido, desde una perspectiva epistemológica, por tales ciencias. Por ejemplo, "la psicología de la ciencia natural tiende a dejar de lado la cuestión ética, además de establecer estándares para una investigación y terapia basada en el legalismo" (Kunz, 2012, p.3).

Recordemos que las ciencias humanas y sociales¹

¹A lo largo de este artículo haremos una distinción entre ciencias humanas y sociales. Según Wallerstein (2006): "En el curso del siglo XIX las diversas disciplinas se abrieron como un abanico para cubrir toda una gama de posiciones epistemológicas. En

Luis Guillermo Jaramillo Echeverri¹
Juan Carlos Aguirre García²

¹Profesor titular, departamento de Educación Física, facultad de Ciencias Naturales, Exactas y de la Educación, Universidad de Caldas. ljaramillo@unicauca.edu.co

²Profesor asociado, departamento de Filosofía, facultad de Ciencias Humanas y Sociales, Universidad del Cauca. jcaguirre@unicauca.edu.co

nacieron a mediados del siglo XIX como respuesta a la cosificación que sufre el hombre -que mide y es medido- al interior de las ciencias naturales; como reacción a esta reducción, nacieron disciplinas como la Historia y la Sociología -más adelante la Educación- que intentaron desmarcarse de un método nomológico e inductivo que dificultaba comprender lo humano en relación consigo mismo, con el otro y con la sociedad (Aguirre y Jaramillo, 2010).

No obstante, fueron disciplinas que intentaron responder a criterios de cientificidad, objetividad y verdad establecidos bajo la lógica de la ciencia natural; del mismo modo, tener una lógica que se correspondiera con un método coherente a tales exigencias epistemológicas. De este intento de cientificidad se deducen, por lo menos, dos conclusiones: la primera es que las ciencias humanas y sociales son noveles y nacientes en relación a las ciencias de la naturaleza; la segunda, estas ciencias aún conservan visos de validación «objetiva» y «neutral» al mirarse en el espejo retrovisor de las ciencias naturales; lo cual nos dice que el ser humano ha sido poco comprendido en sus relaciones vividas e intersubjetivas, relaciones que pasan a ser el sedimento y fundamento de las ciencias humanas y sociales, así como la posibilidad de crear métodos que se distancian de la lógica de las ciencias naturales. En este sentido, a las ciencias humanas y sociales les asiste un sentido relacional que indaga por lo sentido-en-cuanto-vivido del hombre, sentido hallado en el corazón mismo del *mundo de la vida*.

A partir de las reflexiones de Edmund Husserl, específicamente en *Crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental* (1954/2008),

un extremo se hallaba primero la matemática (actividad no empírica), y a su lado las ciencias naturales experimentales (a su vez en una especie de orden descendente de determinismo -física, química, biología). En el otro extremo estaban las humanidades (o artes y letras), que empezaban por la filosofía (simétrica de la matemática como actividad no empírica) y junto a ella el estudio de prácticas artísticas formales (literatura, pintura, escultura, musicología), y llegaban a menudo en su práctica muy cerca de la historia, una historia de las artes. Y entre las humanidades y las ciencias naturales así definidas quedaba el estudio de las realidades sociales con la historia (ideográfica) más cerca de las facultades de artes y letras, y a menudo parte de ellas, y la "ciencia social" (nomotética) más cerca de las ciencias naturales" (p.12). Por tanto, es posible hablar de humanidades (que en este caso, tomando ejemplos como los de Foucault (1966), llamamos Ciencias humanas) y Ciencias sociales.

el concepto de mundo de la vida o *Lebenswelt* toma una vía distinta a la objetividad perseguida por la ciencia natural, con el fin de atender más al discurso de la subjetividad. Husserl considera que el mundo de la vida es el mundo sobre el que están fundadas las ciencias -tanto naturales, como humanas y sociales-; por tanto, las ciencias no fundan el mundo ni le otorgan un sentido último, lo cual no las exime de dar una posible explicación o comprensión de este. Esto quiere decir que la explicación del hombre, en su relación con la vida, no se agota en una lógica axiomática de causa-efecto. Mucho antes que las ciencias, existe un

mundo que se vive cotidianamente como siendo. No es un mundo que se inventa o al que uno se enfrenta problematizándolo de entrada [...] Es un mundo anterior a todas las comprobaciones o idealizaciones científicas, llámense fisiológicas, psicológicas, sociológicas [...] mundo circundante que no se agota en la explicación causal, sino que adquiere sentido y puede ser comprendido en su complejidad (Jaramillo y Aguirre, 2008, p.62; ver también Jaramillo y Aguirre, 2012).

Tanto las ciencias naturales como las ciencias humanas y sociales, nos ofrecen una comprensión de las relaciones que los hombres establecen con su mundo, así como las relaciones que estos instauran entre sí; sin embargo, son ciencias que no agotan los encuentros vitales entre los seres, más bien, y esto en relación con las ciencias humanas y sociales, creemos que es posible considerar disciplinas científicas donde se alberguen aspectos subjetivos de lo humano como una proximidad sensible frente al mundo y frente al Otro, una singularidad que tenga en cuenta los tiempos internos de las *personas*, y sobre todo, un modo otro -o de otro modo que ser- de entrar en relación con Otros en un proceso investigativo. Estos aspectos enriquecerían de gran modo las ciencias humanas y sociales, pues no estarían en oposición con pretensiones «objetivas» y epistemológicas de estas ciencias; por el contrario, pasarían a ser *complementarios* a la complejidad que experimentan las relaciones humanas. En consecuencia, no se descarta un entendimiento del Otro como producción de conocimiento en una investigación. Para lograr estas complementariedades, se alude a una relación inexorablemente ética que pretende un acercamiento del Otro por fuera de todo



acto tematizante. Por ello, y en esta línea de investigación, desde hace un tiempo proponemos una mirada ético-epistemológica de las ciencias humanas y sociales, que nos permita entender a las *personas* en la alteridad de unas relaciones eminentemente éticas, sin socavar y horadar las ciencias en sus pretensiones de veracidad, racionalidad y honestidad intelectual (Aguirre y Jaramillo, 2010, 2013; Jaramillo, 2012, 2014).

Ahora bien, la Educación cumple un papel preponderante en la expresión de un conocimiento validado por una comunidad científica; conocimiento dado, generalmente, por un maestro hacia un estudiante, con el propósito de abrir no solo su visión de mundo, sino también los misterios y secretos que este guarda; por tanto, la educación desborda los espacios establecidos por la institucionalidad escolar; la Educación es inagotable: no acaba en la escuela (Calvo, 2012); esta es una *práctica social compleja*² que posibilita relaciones éticas al interior del *mundo de la vida*, un lugar donde están hospedadas las ciencias, lo cual nos quiere decir que la Educación se alimenta de las ciencias naturales, humanas y sociales; por tanto, sus lógicas y métodos no se reducen a reproducir solo la lógica lineal de la primeras; por el contrario, la Educación siempre recurrirá al *mundo de la vida* para descubrir el sentido mismo

²Ver al respecto las reflexiones de los profesores Carlos Vasco, Alberto Martínez-Boom y Eloísa Vasco (2008).

Ahora bien, la Educación cumple un papel preponderante en la expresión de un conocimiento validado por una comunidad científica

del mundo en medio de tales ciencias; filósofos de la Educación como Octavi Fullat (1990) y Joan-Carles Mèlich (2010) han defendido esta posición, pues consideran que la mejor manera de entender la Educación, más allá de transmitir conocimiento, es lograr una mirada fenomenológica que ponga entre paréntesis (*epojé*), inicialmente, los juicios de valor dados por las ciencias, a fin de ver el mundo como acontecimiento ético en relación intersubjetiva.

La Educación encuentra su ánimo y razón de ser cuando se ve a través de una óptica llamada ética: "la ética es una óptica" (Lévinas, 2012, p.16); relación absoluta donde los hombres conservan su singularidad sin renunciar a vínculos responsables que les permite comprender el mundo; de este modo, el conocimiento logrado en Educación no es una competencia alcanzada, un triunfo, o punto de llegada; por fuera de estas competitividades, la Educación es camino que no descarta la pregunta, el esfuerzo y el deseo de búsqueda por donde transitan, de modo trascendente, *personas* que hacen del conocimiento una oportunidad para hacerse más humanas frente a la *altura* y grandeza

del Otro; un maestro-profesor que, incluso, es capaz de decirle señor y maestro al estudiante³. Un conocimiento que solo adiestra en destrezas físicas e intelectuales y prepara para el mundo del mercado y el trabajo, se vuelve deficiente, infructuoso y competitivo (Joldersma, 2014).

En este orden de ideas, y dado que se asume la Educación como un encuentro ético, es importante preguntarnos: ¿qué producción de conocimiento se logra cuando se investiga en Educación?, ¿qué diseños metodológicos y procedimientos son los más adecuados a utilizar? -y esto no solo para comprender a los actores de la Educación sino sus propios procesos de enseñanza-; de manera específica: ¿cómo mantener en la investigación una relación trascendente con el Otro sin caer en las redes de una tematización totalizante; es decir, sin mirar con el espejo retrovisor de las ciencias, y en especial, de las ciencias de la naturaleza?; o sea, ¿es posible que maestros y estudiantes conserven su singularidad y alteridad absoluta cuando se investiga acerca de sus comprensiones de mundo y de sí mismos en una institución educativa?

El presente escrito tiene por objeto responder a estas dos últimas preguntas; una primera respuesta, relacionada con las tematizaciones que viven las *personas* de la Educación en un proceso investigativo o producción de conocimiento, tematizaciones que terminan re-conociéndolas, de manera violenta, como *personajes*. Una segunda respuesta, es un intento por ofrecer dos posibles salidas a estas reducciones tematizantes, con lo cual las *personas* dejarían de ser *personajes*, al menos desde la mirada crítica del investigador, para ser *personas*; de este modo, se comprendería a las *personas* investigadas como absolutamente Otras. Más que ofrecer soluciones definitivas a este encuentro ético, lo que se busca es abrir posibilidades para que el investigador sea consciente, y a su vez reflexivo, del posible atrapamiento que puede hacer de un otro-educable cuando lo intenta comprender en una relación tan humana y responsable como la Educación. Veamos entonces de manera amplia cada una de estas respuestas en los siguientes apartados.

³Para Lévinas (2001), todo encuentro pedagógico sería un encuentro con lo absolutamente Otro (Autrui), no homologable a los esquemas mentales que tienden a tornar al otro un tema.

La Educación encuentra su ánimo y razón de ser cuando se ve a través de una *óptica* llamada *ética*. "la ética es una *óptica*" (Lévinas, 2012, p.16).

Los personajes: máscaras de la tematización

En el punto anterior nos preguntábamos si era posible investigar en Educación sin reducir al Otro a un simple tema de estudio. Es común, cuando se enseña a investigar, partir del presupuesto que el conocimiento surge de la relación entre un sujeto activo y un objeto pasivo, o entre el mismo-investigador y el otro-investigado; herencia moderna que pone las bases del «método científico» a la usanza de las ciencias naturales; se desconoce, de esta manera, que el ser que se investiga es una *persona* que dista de ser un objeto y, en consecuencia, se hace impensable investigarlo del mismo modo que un objeto exterior del mundo:

la modernidad nos ha velado la realidad al ponernos en frente celofanes de colores que nos hacen ver al ser humano distorsionado, sin un tiempo y un lugar; es decir, a-histórico y geoculturalmente uniforme, vedado para reconocerle en sus especificidades (Aguirre y Jaramillo, 2006, p.48).

Esta distorsión y ceguera se imponen con violencia, pues solo se logra conocer y explicar del otro los efectos de su comportamiento a partir de unas causas pre-establecidas y unos efectos concluyentes; desde esta linealidad metódica, el investigador termina recogiendo y procesando información de las *personas* investigadas, al medirlas por las consecuencias de reacciones provocadas desde un fundamento teórico; al final, en los resultados del estudio, quedan por fuera sus sentidos y significados vividos; negación epistémica que la cubre con violencia y que, a su vez, no es percibida y descubierta por el investigador.

Para Lévinas (2012),

la violencia no consiste tanto en herir y aniquilar cuanto en interrumpir la continuidad de las *personas*; en hacerles representar papeles en los

que no se reconocen; en hacerles traicionar, no solo sus compromisos, sino su propia sustancia; en hacerles llevar a cabo actos que destruirán toda posibilidad de acto (p. 14. Énfasis nuestro)⁴.

Es una violencia que termina *personificando* tanto al investigador como a las personas investigadas desde sus diferentes contextos de participación: burocráticos, investigativos y familiares. Por tanto, instamos a que el investigador esté atento a la sutileza de estas violencias. En tal sentido, hemos encontrado que el investigador se enfrenta al menos con tres tipos de violencias tematizantes que tipifican a las *personas* como *personajes* en medio de su proyecto de investigación: a) la que viven al interior de un sistema social burocrático; b) la que los reduce a marcos de un contenido pensado; y c) la que experimentan por parte de sus contextos y pares más cercanos. Veamos resumidamente cada una de estas.

La primera tematización que se experimenta es de tipo burocrático. Esta tiene que ver con la manera como las instituciones producen nombres generales -por ejemplo usuarios- a las *personas* con el fin de clasificarlas a partir de sus desempeños, servicios y funciones administrativas: sujetos sociales susceptibles de una definición concreta; o sea, *personajes* al interior de un sistema institucional:

números de cuenta para el banco, cuerpos y órganos para el hospital, pasajeros para el sistema aeroportuario y así sucesivamente [...] poblaciones anónimas y relativamente universales, agregados sin rostro ni perfil concreto. O, mejor dicho, con el rostro y el perfil otorgados por la lógica universalista de cada institución particular" (Díaz de Rada, 2008, p.27).

Las instituciones educativas no está exentas de estas reducciones burocráticas, es decir, ellas otorgan roles y realizan recortes tanto con estudiantes como con docentes; en su interior, se rebaja el conocimiento a "simple relación de poder para ciertas corrientes intelectuales en boga, lugar donde es solo un objeto de consideración

sociológica o política antes que filosófica" (Lerner, 2012, p. 2). Por ejemplo, aún se sigue llamando a los estudiantes a través de un código de identificación o número de lista, o simplemente por el apellido. Los docentes son catalogados de acuerdo con la estabilidad de su cargo (indefinido o provisional), lo que a su vez marca un rango salarial. Por fortuna, la vida en las instituciones escolares es mucho más que un código de identificación; en ellas se cuecen sentidos relacionales que superan la simple y llana correspondencia maestro-estudiante-padre de familia. Por consiguiente, un investigador en Educación debe estar atento a estas tipificaciones burocráticas -aparte de vivirlas constantemente en su sociedad-, que hacen de las *personas* anónimos flotantes o *personajes* en medio de un conocimiento que los prepara para el funcionamiento de una lógica institucional: se cree que solo se va a la escuela para ser, más adelante, un *profesional*.

La segunda tematización emerge de un proceso investigativo propiamente dicho. En un proyecto de investigación, también llamado trabajo de grado, el investigador selecciona un tema y población a investigar; en su estructuración, elabora un corpus teórico acerca del tema, fundamentándolo a partir de teorías existentes; es decir, lo investigado en relación a este, que le va permitiendo configurar un objeto del estudio (asunto que también se conoce como estado del arte o estado de la cuestión). En este proceso, el investigador termina conociendo más acerca del objeto de estudio que de quien lo estudia, desconociendo además, las realidades de quienes estudia (Kunz, 2006); esto está bien para la Física como ciencia natural, pero es insuficiente para Educación como ciencia humana y social.

Ahora bien, esto no quiere decir que en Educación no exista un fundamento teórico previo que ubique al investigador en un constructo de teoría existente; sin embargo, el investigador debe ir más lejos que lo pretendido por un científico natural: además de responder a una lógica relacional, este debe ser consciente que detrás de un cuerpo teórico existente, se encuentran seres de carne y hueso tematizados por las propias ciencias humanas y sociales; o sea, saber que puede encapsular lo singular de las *personas* a una categoría o clase general. Como es sabido, es común encontrar, en las ciencias humanas y sociales, que se habla de infancia como tema de estudio o categoría general

⁴Un estudio reciente sobre este asunto lo expone Mèlich (2014) en su libro *Ética de la compasión*, donde reivindica la necesidad del 'nombre propio' perdido en la universalidad. La contraposición personajes/persona se instala en esta misma preocupación.

para hacer referencia a los niños y las niñas; de pobreza para hablar de los pobres, las viudas y los huérfanos; de marginalidad para [...], inclusión para [...]; reduciendo al Otro, no solo a un concepto-tema, sino nuestro propio entendimiento acerca de él, sujetos de análisis que hacen parte de temas universales de estudio. Por fortuna, las prácticas que viven las *personas* en su vida cotidiana siempre desbordan lo que se ha escrito acerca de ellas; las conceptualizaciones son un referente más en el vasto mundo de sus vivencias.

Por último, está la tematización que experimentan los sujetos sociales en sus contextos más cercanos o familiares. A diferencia de la primera tematización -relacionada con un sistema social burocrático-, esta última tiene que ver con la manera como el Otro es fruto de señalamientos y clichés por parte de sus pares más próximos; o sea, aquellos con los que comparte su vida cotidiana. Estos señalamientos los observa frecuentemente el investigador en las comunidades; de cierto modo, es normal que las *personas* construyan jerarquías y códigos de identificación para relacionarse entre sí, lo cual nos dice que en un grupo o comunidad existe un sistema de clasificación familiar que es importante tener en cuenta. Siendo así, el investigador debe comprender las jerarquías establecidas en estas comunidades; o sea, cómo algunas *personas* del grupo pasan a ser *personajes* en esta; desconociendo, muchas veces, que sobre ellas se alberga un sentido que desborda el rasgo de familiaridad dado por la jerarquía del grupo.

Etnógrafos como Hammersley y Atkinson (1994) han detectado estas tipificaciones familiares, sobre todo, en las relaciones que establece el investigador con los primeros «informantes claves», llamados también «porteros» o «padrinos»; relaciones que trazan límites al inicio del estudio: “compromisos sociales y personales que pasan a ser tácticas de bloqueo por parte de los porteros y cerrar vías a la investigación” (p. 82). Estos porteros o padrinos pueden totalizar la singularidad de los otros miembros del grupo con estigmas o prejuicios que condicionan y sesgan la mirada del investigador⁵; ante esto, Hammersley y Atkinson

⁵Para Taylor y Bogdan estos informantes pueden ser tan perturbadores como los excesivamente atentos; de hecho, citan el estudio de Johnson (1975) donde se “descubrió que dos boicoteadores aumentaban artificialmente el número de casos que atendían, es decir, que llevaban fichas sobre personas que

aconsejan establecer con los grupos de estudio, en un principio, un rango de amistad amplio con el propósito de comprender sus modos de encuentro y relación. Estas tipificaciones familiares son usuales en el ámbito educativo; por lo general, los maestros estigmatizan o marcan a sus estudiantes por su rendimiento escolar y clase social; pero, a su vez, los estudiantes son propensos a etiquetarse entre sí con mote o apodo que opacan la vida interior de sus compañeros y amigos, pasando a ser identificados por la generalidad que les otorga el grupo. Nuevamente, reconocer los modos de relación jerárquica en el campo o comunidades es importante para el investigador en Educación, este debe saber que las *personas dicen* mucho más que el mote o estigma otorgado por sus congéneres.

Se observan tres maneras de tematización que comúnmente viven las *personas* en la sociedad y específicamente en Educación; lo que no quiere decir que el investigador sea el responsable directo de estas reducciones (de hecho las vive y se encuentra en medio de ellas); las instituciones burocráticas, las estructuras metodológicas de investigación y los grupos locales, tienden a clasificar a las *personas* en rangos y rasgos de comprensión general, con el objetivo de hablar de ellas a partir de categorías conceptuales que las engloba como grupo o *personajes* homogéneos. No obstante, de lo que sí es responsable como investigador, es de caer ingenuamente en el atrapamiento de estas redes y cortapisas totalizantes, prescribiendo el destino de las *personas* en la englobalidad que cada tematización comporta, lo cual contribuye a una violencia soterrada de hacerles representar papeles donde, como *personas*, no se sienten identificadas. En la englobalidad, el investigador sería un cosificador más al interior de un sistema social burocrático y un sistema empresarial de la ciencia (Fuller, 2003). Ser consciente de estos peligros le llevaría como investigador a tomar decisiones en el estudio que, al menos de manera reflexiva, le harían un ser consecuente respecto a una relación ética con las *personas* que hacen parte del estudio y de cierto modo, libre frente a estas reducciones violentas; bien lo dice Lévinas: “La libertad consiste en saber que la libertad está en peligro” (2012, p.29) ¿Qué hacer entonces frente a estas violencias?

no recibían ningún servicio social” (Taylor y Bogdan, 1998, p.64).

Intentaremos algunas salidas a esta lesiva *personificación*.

Las personas, su infinito y su decir

La investigación en ciencias humanas y sociales, concretamente en Educación, está dando un viraje hacia un conocimiento con sabor ético (Jaramillo, 2012, 2014), conocimiento que, en su mayoría, está en contravía de los manuales y estadísticas que lo constriñen al interior de un sistema burocrático. Brota, por tanto, un modo distinto de producir conocimiento, pues las *personas* de la educación se resisten a ser *personajes* con nombre y sin rostro: "portadores de fuerzas que los dirigen a sus espaldas. Toman prestado un sentido, un sentido invisible fuera de ellos" (Lévinas, 2012, p.48). *Personajes* que vuelven a ser *personas* cuando saltan de un sentido objetivo para ingresar a no-lugares de una ética que demanda un encuentro relacional cara-a-cara (Jaramillo y Aguirre, 2010); a su vez, es un encuentro que los *revela* en el poder de sus debilidades sin la mediación obturante de una imagen teórica que los opaca y constriñe (Kunz, 1998). Un ejemplo de este salto -de *personajes* a *personas*- lo expone Cortázar en *Rayuela*: así como en investigación se es presa de una violencia tematizante, en la novela Cortázar también advirtió -específicamente en la narrativa contemporánea- un avance hacia la mal llamada abstracción:

La novela pierde descripción y propone...: [pero] la novela que nos interesa, no es la que va colocando los *personajes* en la situación sino la que instala la situación en los *personajes*. Con lo cual estos dejan de ser *personajes* para volverse *personas*. Hay como una extrapolación mediante la cual ellos *saltan* hacia nosotros, o nosotros hacia ellos [...] y a esto debía agregarse una nota bastante confusa donde Morelli tramaba un episodio en el que dejaría en blanco el nombre de los *personajes*, para que en cada caso, esa supuesta abstracción se resolviera obligadamente en una atribución hipotética (2013, p.508. Énfasis nuestro).

Interpretando a Cortázar, la investigación que nos interesa no es la que va colocando los *personajes* en los contextos, sino la que comprende crítica y reflexivamente los contextos en los *personajes*,

con lo cual estos dejan de ser *personajes* para volverse *personas*, seres convocados a hablar y no prestar sus labios para que otros hablen por ellas (Jaramillo, 2014); sus rostros vulnerables *saltan* hacia nosotros y nosotros en acogida hacia ellos, proximidad sensible que excede toda relación tematizante para dar apertura a caminos que conducen a un pensamiento crítico-situado (Aguirre y Jaramillo, 2013). ¿Cómo saltar entonces de un sentido objetivo hacia una alteridad que revele a las *personas* más allá de una personificación tematizante? A continuación presentamos dos salidas: la primera tiene que ver con el *infinito* que les asiste; la segunda, con un *decir* que se antepone a lo dicho, veamos resumidamente cada una de estas:

1. El infinito y las máscaras resquebrajadas

Para Lévinas, el infinito es "relación con una excedencia siempre exterior a la totalidad, como si la totalidad objetiva no colmara la verdadera medida del ser" (2012, p.15); bajo la idea de lo infinito, las *personas* siempre serán mucho más que lo que las tematizaciones conceptúan de ellas; esto es, la imposibilidad de reducir su "univocidad individual a una categoría general. Las *personas* son infinitamente más que cualquier designación" (Kunz, 2006, p.247. Énfasis nuestro). Por esto, es importante saber que la presencia de su infinito viene de ellas y no del reconocimiento que un investigador a bien quiera tener: el infinito no es una categoría de análisis más al interior de las tantas que como investigador posee para comprender a las *personas*. En consecuencia, este está llamado a ver a las *personas* más allá de sus recortes burocráticos, investigativos y familiares. Como *personas*, estas se rebelan/revelan en su infinito para poner en cuestión las reducciones totalizantes de los sistemas sociales, sea que se actúe como funcionario público, como científico social o como vecino (Kunz, 2006).

En una investigación educativa las *personas* rebasan los pensamientos del investigador en un sentido distinto al de adecuación-pensante, estas se vuelven para él no codificables, es decir, no las puede reducir a esquemas de un pensamiento temático; su infinito se antepone como aquello que le es imposible contener en unos contenidos estructurados, así como investigador posea una excelente claridad conceptual del tema

de estudio o esté obligado a responder a un currículo organizacional de una institución. ¿Qué hacer entonces? El investigador está llamado a resquebrajar su armazón teórico para ver a las *personas* más allá de la exterioridad que otorga la teoría y sus contextos de relación (sabiendo que estos son importantes más no completos); es lograr poner entre paréntesis un juicio conceptual y organizacional, para entrar en la maravilla, y a su vez en traumatismo, frente al esplendor de su humanidad. Más allá de la tematización lograda en su estudio: infancia, pobreza, ancianidad, discapacidad [...] esta no será una propiedad de las *personas* para definir su identidad, sino sus modos de su aparición, las distintas formas como el investigador se acerca a ellas, sus modos de proximidad (Vasilachis, 2009); lo que implica ver a las *personas* más allá de sus lugares cercanos y muy cercanos, pues aun perteneciendo a estos, siempre serán más de lo que dicen sus contemporáneos (Jaramillo y Aguirre, 2011).

2. El decir: un hablar a... antes que un hablar de...

Otra salida a las anteriores tematizaciones es lo que Lévinas llama el *decir* como aquello que se antepone a lo dicho. Para Kunz (2006), lo dicho es información dada, el contenido de lo que se habla, el mensaje entregado; de modo contrario, el *decir* es revelación que hacen las *personas* de sí mismas, sus rostros hablan, se expresan; ellas son Otras porque hablan; en su *altura* está la esencia del lenguaje; por ello, ponen en cuestión o des-dicen lo dicho dado por la tematización. El *decir* no es un dejar que ellas hablen sin prestarles atención; estrategia engañosa, pues el que escucha no sale de su propia egología, es inaccesible a cualquier interpelación. En este engaño, el *decir* queda reducido a un juego verbal; dice Lévinas (1987):

[...] el Decir no es un juego. Anterior a los signos verbales que conjuga, anterior a los sistemas lingüísticos y a las cosquillas semánticas, prólogo de lenguas, es proximidad de uno a otro, compromiso del acercamiento, uno para el otro, la significancia misma de la significación (p. 48).

Así como las ciencias tienen un fundamento primigenio o anterior llamado *mundo de la vida*, el dicho se levanta sobre la base de un *decir*; este es anterior a cualquier tematización, es pre-original por el compromiso mismo que implica el

acercamiento de las *personas*. En el *decir* se alberga la mirada, el gesto, el silencio, el dolor y hasta la impotencia de las palabras; el *decir* es la presencia misma de las *personas* frente al investigador.

El *decir* rompe con la tematización gracias a que las *personas* hablan, su expresión es anterior a cualquier dicho; en el campo psicológico, no muy lejos del campo educativo, fenomenólogos como Kunz sugieren que "el hablar debería ser, en primera instancia, un hablar a..., posteriormente un hablar de... En la investigación, la terapia y la educación, el decir debería tener una prioridad sobre lo dicho. El problema es que esto no ocurre con frecuencia" (Kunz, 2006, p.50). Las *personas* que se educan siempre podrán expresarse más allá de lo que el sistema educativo registra acerca de ellas: si viven la escuela más allá de las clases recibidas, si la institución forma parte de sus vidas; lo que el investigador ha comprendido acerca de las relaciones educativas, o si lo que se describe acerca de las acciones de los estudiantes hace parte de sus experiencias vividas. Por ejemplo, una posibilidad para entender a los escolares como *personas* en su *decir*, es estar en esos tiempos y lugares donde la mirada del adulto o maestro está ausente, caso del recreo escolar, las cafeterías estudiantiles, los encuentros culturales y demás; hontanar de decires que comúnmente son poco percibidos por la institucionalidad escolar (Jaramillo y Dávila, 2012).

Una conclusión sin máscaras

En el presente artículo se ha asumido la investigación en ciencias humanas y sociales, concretamente en Educación, desde una perspectiva ético-epistemológica, la cual coloca todo su interés en un ser relacional a partir de un encuentro ético, donde los seres pueden constituir una unidad sin menoscabar su exterioridad. Bajo esta premisa, se ha querido mostrar cómo en los senderos o caminos de la investigación educativa, el investigador debe ser crítico-reflexivo de las diferentes tematizaciones que sufren las *personas*: anónimos flotantes, un tema de estudio o una etiqueta familiar; *personajes* que el investigador está llamado a considerar más allá de tales violencias soterradas. Frente a estas, se proponen dos salidas: por un lado, el ver a las *personas* a

partir de su infinito, lo cual las hace in-apresables temáticamente al interior del estudio; por otro lado, dejar que estas se expresen en su decir, lo que les permite cuestionar los dichos que se construyen acerca de ellas.

Siendo conscientes de estas reducciones, el investigador podrá ir al campo educativo con la certeza de que sobre las *personas* pesan máscaras que se asignan con violencia y que como investigador está llamado a rebelarse a fin de que estas puedan revelarse frente a él (Jaramillo, 2014). El pedagogo Agostinho da Silva siempre consideró la Educación como parte de una alteridad humana radical; para él, educar es ayudar a los otros a que sean ellos mismos por fuera de cualquier pretensión individualista:

[...] todo hombre es diferente de mí y único en el universo; alguien que no soy yo; por consiguiente, no es el reflejo de mí, ni soy yo quien sabe mejor que él; tampoco soy el que traza su camino; como él, solo tengo derecho, que es al mismo tiempo un deber, de ayudarlo a ser el mismo, así como el deber esencial que tengo conmigo mismo de ser lo que soy, por muy incómodo que esto sea, y haya sido, para mí y para los otros (2002, pp. 90-91).

Referencias

- Aguirre, J. y Jaramillo, L. (julio-diciembre, 2006). El Otro en Lévinas: una salida a la encrucijada sujeto-objeto y su pertinencia en las ciencias sociales. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 4(2), 47-71.
- Aguirre, J. y Jaramillo, L. (abril-septiembre, 2010). La Ciencia entre el Objetivismo y el Construccinismo. *Cinta Moebio*, (38), 72-90.
- Aguirre, J. y Jaramillo, L. (junio-diciembre, 2013). En el lugar del otro: posibilidades ético-epistemológicas para las ciencias humanas. *Revista U.D.C.A. Actualidad & Divulgación Científica*, 16(2), 535-542.
- Calvo, C. (2012). *Del mapa escolar al territorio educativo*. Santiago: Miranda.
- Cortázar, J. (2013). *Rayuela*. Bogotá: Alfaguara.
- Da Silva, A. (2002). Educação de Portugal. En *Textos Pedagógicos II*. Lisboa: Circulo de Leitores.
- Díaz de Rada, Á. (2008) ¿Qué obstáculos encuentra la etnografía cuando se practica en las instituciones escolares? En M. I. Jociles y A. Franzé. (Eds.). *¿Es la escuela el problema? Perspectivas Socio-antropológicas de Etnografía y Educación*. Madrid: Trotta.
- Foucault, M. (1966). *Les mots et les choses; une archéologie des sciences humaines*, París: Gallimard.
- Fullat, O. (mayo-agosto, 1990). La fenomenología aplicada a la Educación. *Revista portuguesa de Filosofía*, 46(2), 193-212.
- Fuller, S. (2003). *¿Universidades MacDonal'd's? Project Syndicate*. Recuperado el 15 de agosto de 2014, de: <https://www.project-syndicate.org/login?redirect=%2fcommunity%2fkentucky-fried-university-%3fversion%3dspanish>
- Hammersley, M. y Atkinson, P. (1994). *Etnografía*. Barcelona: Paidós.
- Husserl, E. (1954/2008). *La crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental*. (Trad. Julia Iribarne). Buenos Aires: Prometeo.
- Jaramillo, L. (junio-diciembre, 2012). Deshilachando sobre suelo resbaladizo. *Nómadas*, (37), 131-145.
- Jaramillo, L. (enero-junio, 2014). La rebelión de la revelación: reflexividad, subjetividad y formación en ciencias sociales. *Nómadas*, (40), 175-189.
- Jaramillo, L. y Aguirre, J. (junio-diciembre, 2008). Educación y mundo de la vida. *Revista U.D.C.A. Actualidad y divulgación científica*, 11(2), 61-70.
- Jaramillo, L. y Aguirre, J. (julio—diciembre, 2010). La metáfora del no-lugar. *Luna Azul*, (31), 75-86.

- Jaramillo, L. y Aguirre, J. (enero-junio, 2012). Una mirada al mundo ético de la vida a partir de la experiencia del dolor clínico. *Revista U.D.C.A. Actualidad y divulgación científica*, 15(1), 9-17.
- Jaramillo, L. y Dávila, E. (mayo-agosto, 2012). La identidad como categoría relacional en el tiempo-lugar de recreo. *Pedagogía y Saberes*, (37), 191-200.
- Joldersma, C. (2014). *A levinasian ethics for education's commonplaces: Between Calling and Inspiration*. New York: Palgrave.
- Kunz, G. (1998). *The paradox of power and weakness: Lévinas and an alternative paradigm for Psychology*. New York: State University of New York Press.
- Kunz, G. (junio-diciembre, 2006). Interruptions: Lévinas. *Journal of Phenomenological Psychology*, 37(2), 241-266.
- Kunz, G. (2012). Conscience of a Conservative Psychologist: Return of the Mysteriously Illusive Psyche. *The Indo-Pacific journal of Phenomenology*, 12, 1-13.
- Lerner, S. (2012). El retorno al ethos universitario: la transformación de la universidad en tiempos de transformación humana. Conferencia pronunciada el IV Congreso Iberoamericano de Filosofía: "Filosofía en diálogo". Santiago de Chile: Universidad de Chile / Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Lévinas, E. (1987). *De otro modo que ser o más allá de la esencia*. Salamanca: Sígueme.
- Lévinas, E. (2008). Trascendencia y altura. En *La realidad y su sombra. Libertad y mandato, Trascendencia y altura*. Madrid: Trotta.
- Lévinas, E. (2012). *Totalidad e Infinito*. Salamanca: Sígueme.
- Mèlich, J-C. (2010). *Ética de la compasión*. Barcelona: Herder.
- Mèlich, J-C. (2014). *Lógica de la crueldad*. Barcelona: Herder.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1998). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Vasco, C.; Martínez, A. y Vasco, E. (2008). Educación, Pedagogía y Didáctica: una perspectiva epistemológica. En *Filosofía de la Educación*. Madrid: Trotta.
- Vasilachis, I. (2009). Ontological and Epistemological Foundations of Qualitative Research. *Forum: Qualitative Social Research*, 10(2). Recuperado el 10 de septiembre de 2010, de <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1299/3164>
- Wallerstein, I. (2006). *Abrir las ciencias sociales*, México: Fondo de Cultura Económica.

EDUCACIÓN Y FILOSOFÍA: PRETEXTOS PARA UNA REFLEXIÓN METATEÓRICA Y UNA APUESTA EVALUATIVA

El presente artículo es una apuesta y un llamado a la claridad conceptual. Por esta razón, a partir de algunas posiciones teóricas se define la pedagogía como una filosofía de la educación: la pedagogía es una teoría de segundo orden o una metateoría que reflexiona sobre el deber ser de la educación y no sobre lo que la educación, de hecho, es. Para lograr el propósito, se asume que la educación es un hecho social o una actividad; se plantea una definición de filosofía que posibilita tener claridad sobre la actividad del filósofo; y se sugiere que el currículo es una condición necesaria para los propósitos formativos. Finalmente, se socializa una intuición sobre evaluación.

Palabras clave: ciencias de la educación, filosofía, evaluación de la educación.

Origen del artículo

El artículo proviene de una reflexión al interior del doctorado en Educación de la Universidad de Caldas, acerca de la confusión conceptual cuando se discuten temas relacionados con la educación. Se presenta en este una apuesta y un llamado a la claridad conceptual como requisito *sine que non* para la reflexión académica sobre la educación.

Cómo citar este artículo

Giraldo Bedoya, H.F. (2015). Educación y filosofía: pretextos para una reflexión metateórica y una apuesta evaluativa. *Revista de Investigaciones UCM*, 15(26), 158-167.

EDUCATION AND PHILOSOPHY: REASONS FOR A METATHEORETICAL REFLECTION AND AN EVALUATIVE PROPOSAL

This article is a proposal and an invitation to the conceptual clarity. For this reason, the pedagogy is defined as a philosophy in education based on some theoretical positions: the pedagogy is a second order theory also known as metatheory, which reflects on the "ought to be" of education and not on what education certainly is. To achieve this goal, the idea of education as a social fact or an activity is undertaken; in order to make the activity of a philosopher clear a definition of philosophy is proposed. And the curriculum is presented as a necessary condition for educational purposes. Finally, a perception on evaluation is presented.

Key words: educational sciences, philosophy, educational evaluation.



Fecha recibido: 31 de julio de 2015 - Fecha aprobado: 24 de agosto de 2015

Educación y filosofía: pretextos para una reflexión metateórica y una apuesta evaluativa

*«Yo puedo estar equivocado
y tú puedes tener razón
y, con un esfuerzo, podemos acercarnos
los dos a la verdad»
Karl R. Popper*

Introducción

Quiero empezar diciendo que este trabajo tiene sus límites. Por su naturaleza reflexiva, en este artículo no pretendo realizar una revisión teórica y sistemática de autores, escuelas o corrientes educativas, pedagógicas o filosóficas para confrontarlas. No es mi intención hacer un ejercicio comparativo ni mucho menos escribir un texto monográfico o monotemático. No deseo cotejar tradiciones y lejos estoy de desarrollar un estudio detallado y exhaustivo de material

Héctor Fernando Giraldo Bedoya¹

¹Licenciado en Filosofía y Letras; magíster en Filosofía y estudiante de doctorado en Educación, Universidad de Caldas. Docente del Instituto Universitario de Caldas y catedrático de la Universidad del Quindío y de la Universidad de Caldas. hectorfgiraldo@gmail.com

bibliográfico. Esto me suena a intimidación para el ejercicio que me propongo. Hacer todo lo que no hago implicaría traspasar los límites propios de la naturaleza del escrito y abrir imprudentemente unas puertas que me introducirían en el campo propio de la investigación, que exige una estructura metodológica que claramente este texto no tiene. Por esta razón, a pesar de que en su desarrollo acudo a tradiciones francesas, alemanas y anglosajonas para soportar mis ideas, esto no debe verse como una debilidad del artículo; por el contrario, constituye su riqueza, al intentar fundamentar las reflexiones desde diferentes posiciones teóricas: el campo teórico de la educación es lo suficientemente amplio como para decir que una sola tradición tiene la última palabra y rechazar la posibilidad de establecer relaciones entre ellas, por diferentes que sean, y ampliar un poco más el horizonte de la reflexión intelectual. Podría decirse entonces, que el propósito no es realizar un estudio comparativo de las diferentes posturas, sino plantear una especie de invitación a la claridad conceptual cuando se debate en el terreno teórico de la educación, que por su antonomasia es complejo y lleno de implicaciones.

Teniendo en cuenta las claridades anteriores, el propósito de este artículo es desarrollar algunas posiciones teóricas o discursivas que posibiliten definir la pedagogía como una filosofía de la educación, si asumimos que la educación es un hecho social, mientras la pedagogía es una teoría de segundo orden o una metateoría que reflexiona sobre *el deber ser* de la educación. Para lograr mi propósito, en primer lugar, asumiré que la educación como hecho social es una actividad mediante la cual una generación más experimentada le transfiere a otra más joven todo su saber y experiencia. En segundo lugar, plantearé una definición de filosofía que, lejos de ser incontrovertible, al menos posibilita tener claridad conceptual sobre la actividad que desarrolla el filósofo. En tercer lugar, propondré que la pedagogía es una metateoría que se ocupa específicamente de la formación y sobre lo que *debería ser* la educación, y sugeriré que por su carácter metateórico, la pedagogía es una filosofía, en especial, una filosofía de la educación. En cuarto lugar, sugeriré que el currículo es una condición *sine qua non* para el propósito formativo de la pedagogía, porque si el currículo es un discurso que responde a la pregunta por el *qué*

enseñar, esta pregunta por el *qué* presupone, al fin de cuentas, una concepción de formación y, en este sentido, presupone preguntas pedagógicas. Finalmente, a modo de conclusión desarrollo una intuición sobre evaluación que, lejos de ser una revisión bibliográfica y teórica sustentada, es fruto de mi experiencia docente.

La educación como hecho social

Desde la antigüedad hasta nuestros días, es tanto lo que se ha dicho sobre la educación que, si tenemos en cuenta las discusiones entre los expertos, habría que concluir que no es posible dar una definición concluyente de lo que ella es. Son tantas las posturas y tan confusas, que podría uno concluir que *cualquier* cosa es educación, no por la riqueza de diversidad de posturas, sino por la ausencia de claridad conceptual de las mismas.¹ Particularmente soy un seguidor de la claridad conceptual, si se quiere sinceramente desarrollar ideas interesantes y si se persigue la rigurosidad intelectual y teórica. Considero que cuando no es claro lo que queremos decir con los conceptos, es pobre el avance intelectual y las discusiones académicas se tornan estériles.

Para evitar esto, asumiré con Durkheim que la educación es un hecho social, y como tal, implica cuatro características: i) *ontología objetiva*: consiste en tratar los hechos sociales como cosas; ii) *exterioridad*: los hechos son exteriores a los individuos, a una generación e incluso a una cultura; iii) *coerción*: los hechos sociales generan normas de acción y de comportamiento; iv) *generalidad e independencia*: los hechos sociales son generales en tanto que la mayoría los siguen y actúan de acuerdo con ellos, pero son independientes porque funcionan como reglas de acción individual (Durkheim, 1999; Giraldo, 2006).

¹Esto lo afirmo con base en una discusión desarrollada entre algunos doctores de educación en el marco del doctorado en Educación de la Universidad de Caldas, pues en una de las sesiones del seminario de doctorado, al hablar de educación, fue manifiesta la confusión existente entre ellos para asumir con claridad una postura definida. Si bien es claro que no hay una definición concluyente al respecto, sí debe ser posible comprender, al menos, lo que con ella se quiere decir, porque de lo contrario sería imposible saber de qué se habla y qué se quiere significar cuando se la menciona.



Dado que todos los hechos sociales cumplen con las anteriores propiedades, la definición que de educación desarrolla el propio Durkheim permite afirmar que ella es un hecho social. Dice:

La educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que no están aun [sic] maduras para la vida social. Tiene por objeto suscitar y desarrollar en el niño determinado número de estados físicos, intelectuales y morales que reclaman de él, por un lado la sociedad política en su conjunto, y por el otro, el medio especial al que está particularmente destinado (Durkheim, 1974, p. 16, cursivas originales).

De acuerdo con esta definición, se puede decir que en toda época y en toda cultura, por primaria que sea, la educación es un hecho que se desarrolla natural y socialmente, incluso entre algunos animales no humanos. En efecto, si uno piensa en algunos mamíferos y primates evolucionados, tendría que concluir que entre ellos es evidente algún tipo de acto educativo, pues los individuos más experimentados de estas especies suscitan en los más jóvenes el desarrollo de habilidades físicas y, si no desconocemos las investigaciones de algunos etólogos y primatólogos (De Waal, 2007), el desarrollo de cierta capacidad moral, en virtud de que poseen el sentimiento de la *empatía*, condición suficiente para la evolución de la moral.

[...] en toda época y en toda cultura, por primaria que sea, la educación es un hecho que se desarrolla natural y socialmente, incluso entre algunos animales no humanos.

Teniendo en cuenta la definición de Durkheim, la educación humana supone además el desarrollo de habilidades intelectuales, y esto implicaría a mi parecer, la presencia del lenguaje como capacidad propiamente humana, si la entendemos no como la facultad innata que permite la comunicación, puesto que algunos animales evolucionados son capaces de comunicar sentimientos, sino como un sistema artificial de símbolos que posibilita, debido a la intencionalidad mental, representar ideas y conceptualizarlas (Searle, 1992). Los seres humanos, aunque carezcan de formación académica formal, son capaces de concebir ideas y de representarlas por medio de conceptos, son capaces de suscitar y desarrollar en las generaciones más jóvenes estados intelectuales, y son capaces de hacerles entender a otros lo que quieren significar con esos conceptos (García, 2007). Por lo tanto, si Durkheim tiene razón al definir la educación como un hecho social, en el cual una generación experimentada le transfiere a otra más joven toda su experiencia física, moral e intelectual, entonces tendríamos que aceptar que cualquier contexto educa.

¿Qué es eso de la filosofía?

Como sucede con la educación, en el desarrollo de su historia la filosofía ha sido entendida y definida de muchas maneras, algunas de ellas contradictorias. Esto lejos de ponerla en una situación digna de reproche constituye su riqueza, su amplitud conceptual y su naturaleza, vasta en significaciones que posibilitan asumir la vida y el mundo de múltiples maneras, que amplían los límites teóricos y epistemológicos —ya de por sí amplios— y posibilitan nuevas miradas, nuevas comprensiones y nuevas teorías con las que el hombre conoce y asume su lugar en el mundo. Considero que no todas las maneras de asumir, comprender y conocer el mundo y la vida son válidas, y por ello el esfuerzo del filósofo ha de atender a las mejores razones y adoptar, como consecuencia de análisis rigurosos, aquellas posiciones teóricas menos problemáticas e ingenuas.

En consecuencia con lo anterior, asumiré con la escuela analítica del lenguaje que la filosofía es una actividad, específicamente, una actividad de análisis de conceptos, de crítica del lenguaje (Wittgenstein, 1973, Proposición 4.0031). Los filósofos analíticos consideran que la filosofía no puede ser una teoría sobre el mundo, sino una actividad clarificadora del lenguaje (Wittgenstein, 1988, §126), y por eso « (...) lo que define a este grupo es un método y una concepción de la filosofía más que un cuerpo sistemático de doctrinas» (Blasco, 1973, p. 10). En este sentido, la filosofía estudia los conceptos y las teorías con las que las ciencias explican, conocen y comprenden el mundo, y si esto es así, podríamos afirmar que la filosofía, además de ser una metodología clarificadora del lenguaje, es una metateoría, porque su análisis tiene como punto de partida, no los fenómenos de la realidad, sino las teorías científicas o de primer orden que dan cuenta de esa realidad. Y es en este sentido que se puede hablar, no de filosofía *a secas*, sino de filosofía de... la religión, del arte, de la historia, del lenguaje, de la educación, de la ciencia, etcétera.

En un libro clarificador, *Fundamentos de la Filosofía de la Ciencia*, Díez y Moulines dicen acerca de la naturaleza de esta clase de filosofía lo siguiente: «La filosofía de la ciencia, por tanto, pertenece al

[...] la formación humana es el objeto de reflexión de la pedagogía, que plantea los principios y características de lo que debe ser la educación [...]

campo de los estudios metacientíficos (...)» (1999, p. 17). Llega a esta conclusión luego de diferenciar entre dos clases de saber: por un lado, el saber realizar bien una actividad y, por el otro, el saber formular reglas y características para realizar bien dicha actividad. Cito *in extenso*:

El conocimiento científico es el resultado de determinada práctica o actividad específica que podemos denominar, en sentido amplio, *teorización*, y la filosofía de la ciencia consiste en un determinado tipo de saber relativo a dicha práctica.

Para clarificar la naturaleza y función de la filosofía de la ciencia es preciso distinguir dos sentidos en que se puede hablar de "saber" en relación con una práctica o actividad. En un primer sentido, el saber relativo a una actividad consiste simplemente en realizar dicha actividad satisfactoriamente; en otro sentido, el saber relativo a una actividad consiste en conocer y ser capaz de formular explícitamente determinadas propiedades o características de esa actividad. Consideremos, por ejemplo, la actividad de *proferir oraciones gramaticales*, o la de *argumentar*. Una cosa es saber realizar estas actividades correctamente y otra muy distinta es saber en qué consiste realizar estas actividades correctamente. Debe quedar claro que lo primero no es condición suficiente para lo segundo. Se puede saber hablar correctamente sin saber formular en qué consiste ello exactamente, y se puede argumentar correctamente sin ser capaz de explicar qué es una argumentación correcta. En ambos casos se tiene cierto conocimiento implícito, puesto que la actividad se realiza correctamente, pero hace falta realizar una tarea adicional para ser capaz de hacer explícito dicho conocimiento implícito. Eso es lo que hace la Gramática en el caso de las preferencias gramaticales, o la Lógica en el caso de las argumentaciones (Díez & Moulines, 1999, p. 15).

Teniendo en cuenta la cita anterior, al plantear que la filosofía es una actividad clarificadora y una

metateoría, quiero asumirla como una clase de saber relativo consistente en conocer y ser capaz de formular *cómo debe* realizarse correctamente una determinada actividad, y esa es la razón por la cual es una actividad prescriptiva más que explicativa.

La pedagogía como una filosofía de la educación

Desde la antigua Grecia, al menos en la cultura occidental, encontramos una fuerte preocupación por la educación de los pueblos. Si pensamos en los sofistas, por ejemplo, podríamos justificar por qué merecen ser reconocidos como los primeros maestros, ya que su trabajo consistió en *enseñar* y *formar* en el arte de la retórica y la habilidad de gobernar las ciudades-estado. Hay en ellos una intencionalidad clara y consciente de lo *que debe* ser la educación. También Sócrates con su método de exhortación, indagación y alumbramiento, conocido comúnmente como el método de la mayéutica, y no menos Platón y Aristóteles con sus tratados la *República* y la *Política*, respectivamente, se preocuparon de la *formación* de los ciudadanos, de tal suerte que no se equivoca Rousseau cuando sugiere que la *República* es, en esencia, un tratado de educación, y cuando la historia considera que la Academia del ateniense es la primera universidad de occidente (Abbagnano & Visalberghi, 2001; Gadotti, 2008).

Parto del presupuesto de que toda época y toda sociedad tiene, en términos de formación, un ideal de hombre. De acuerdo con esto, en la antigua Grecia nos encontramos con que el ideal era educar al hombre para que actuara en la polis, es decir, en la ciudad-estado; los romanos tuvieron como ideal la *humanitas*, que significa lo que es necesario para llegar a ser hombre; y el ideal educativo de los cristianos de la época medieval fue la *crístopaideia*, que es una fusión del ideal griego con el cristianismo: ya la educación no tiene como premisa fundamental educar para la sociedad, sino que gira alrededor de un Dios en el que encontramos la salvación (Jaramillo, 1990). Y en la modernidad encontramos como ideal al hombre ilustrado: aquel que en palabras de Kant, se sabe libre y autónomo y es capaz de dirigir su vida y su pensamiento sin la dirección de otros (Kant, 1784/2004; 2003).

Si bien todo contexto educa, no todo contexto forma. Ya sugerí que cualquier contexto educa y lo puede hacer formidablemente sin conocer *cómo debe* realizarse bien la actividad de educar. Los padres con sus hijos son un claro ejemplo de esto. No obstante, la formación humana es el objeto de reflexión de la pedagogía, que plantea los principios y características de lo que *debe ser* la educación. Me parece muy satisfactoria la definición que de la pedagogía desarrolla Durkheim en su texto *Educación y sociología*, al diferenciarla de la educación dice lo siguiente:

Con la pedagogía, las cosas pasan muy diversamente. Esta consiste, no en acciones, sino en teorías. Estas teorías son maneras de concebir la educación. En ocasiones, distínguese de las prácticas al uso, hasta tal punto que se oponen a ellas. La pedagogía de Rabelais, la de Rousseau o la de Pestalozzi, están en oposición con la educación de su tiempo. Así, la educación no es más que la materia de la pedagogía. Esta consiste en una cierta manera de considerar las cosas de la educación (Durkheim, 1974, p. 100).

Si la pedagogía es una teoría, se puede decir, como lo sugieren Velásquez, Flórez y Tamayo (2014), que la pedagogía no es un saber del sentido común, sino un «discurso riguroso», una teoría, un saber que tiene clara la idea de lo que *debe ser* la educación, y es por esta razón que la pedagogía como discurso riguroso debe estar institucionalizada. Por lo tanto, la pedagogía como teoría se asume como «el campo científico de la educación».

La pedagogía es un campo interdisciplinar al que confluyen diversas disciplinas y ciencias para aportar a un propósito común: la formación humana, la cual se concibe desde el reconocimiento de múltiples y complejas relaciones entre el sujeto en formación y las necesidades y demandas de la sociedad en la cual se inserta. La pedagogía reflexiona sobre los aportes y métodos de las disciplinas y ciencias que contribuyen a la formación humana, toma de ellos los conocimientos pertinentes para profundizar en su objeto y asume los métodos más adecuados, emanados de los desarrollos en las neurociencias, en las ciencias del comportamiento, y en las ciencias humanas e históricas.

De acuerdo con los aspectos planteados en el aparte anterior, surge la pregunta por el papel de la pedagogía en la transformación de la educación requerida en la sociedad contemporánea. La pedagogía debe adecuarse a los nuevos retos, reflexionando sobre los intereses y necesidades de los sujetos en formación. Hoy la pedagogía no puede ser un recetario lineal de procedimientos a seguir pasivamente por docentes y estudiantes. Es una reflexión sobre la complejidad del mundo actual y sobre cómo formar en una sociedad cambiante y muchas veces caótica (Velásquez, Flórez & Tamayo, 2014, pp. 41-42).

Si la pedagogía es un discurso riguroso y reflexivo sobre la formación humana y sobre los aportes y métodos de las disciplinas y ciencias que contribuyen a esta formación, entonces la pedagogía, además de ser una teoría científica de primer orden, es una metateoría o teoría de segundo orden porque, como la filosofía de la ciencia, pertenece al campo de los estudios metacientíficos, pues implica algunas ciencias particulares como la psicología, la sociología y la biología, por ejemplo. Además, si la pedagogía reflexiona sobre *cómo* formar en una sociedad cambiante y caótica como la actual, entonces no sería atrevido sugerir que la pedagogía al prescribir *cómo debe* realizarse el acto educativo, debe asumirse como un discurso o teoría rigurosa sobre la educación, y en este sentido, considero que la pedagogía es una filosofía de la educación.

El currículo: un discurso necesario para la pedagogía

De lo dicho hasta este punto puedo sugerir que no existen definiciones para determinar, de una vez y para siempre, la naturaleza concluyente de la educación, la filosofía y pedagogía. Mientras la primera es un hecho social en permanente construcción, las dos segundas son discursos no-científicos que están en permanente movilidad al ocuparse fundamentalmente del hombre, sujeto de consciencia que no admite predicciones y explicaciones causales, pero sí comprensiones, intencionalidades, estados mentales, intereses y finalidades.

De igual manera, el currículo, si atendemos a Tomaz Tadeu da Silva (2001), está lejos de una definición concluyente, porque a pesar de que responde a la pregunta *qué debe ser enseñado*, también es un discurso al que subyace un ideal de hombre que se desea formar, ideal que no está definido, sino que está en permanente construcción. Dice:

La cuestión central y básica para cualquier teoría del currículum es saber cuál es el conocimiento que debe ser enseñado. De una forma más sintética: ¿Qué? es la cuestión central. Para responder a esa cuestión, las diferentes teorías pueden analizar las discusiones sobre la naturaleza humana, la naturaleza del aprendizaje o la naturaleza del conocimiento, la cultura y la sociedad y se diferencian por el distinto hincapié que hacen en esos elementos (...)

En las teorías del currículo, sin embargo, la pregunta «¿qué?» nunca está separada de otras preguntas: ¿«Qué es lo que ellas o ellos deben ser»? o mejor, ¿«en qué deben transformarse»? En definitiva, un currículum busca modificar a las personas que van a «seguir» ese currículum. En verdad, esa pregunta precede a la pregunta del «¿qué?», en la medida en que las teorías del currículum deducen el tipo de conocimiento considerado importante a partir de descripciones sobre el tipo de persona que ellos consideran ideal. ¿Cuál es el tipo de ser humano deseable para un determinado tipo de sociedad? ¿Será la persona racional e ilustrada del ideal humanista? ¿Será la persona competitiva de los actuales modelos educativos neoliberales? ¿Será la persona ajustada a los ideales de ciudadanía del moderno estado-nación? ¿Será la persona desconfiada y crítica de las dinámicas sociales existentes preconizada en las teorías educativas críticas? A cada uno de estos «modelos» de ser humano corresponderá un tipo de conocimiento, un tipo de currículum (pp. 15-17).

En este sentido, el currículo está estrechamente relacionado con la pedagogía y por eso se constituye, en últimas, en una condición imprescindible para ella, pues el currículo responde a lo que es necesario aprender para hacerse hombre, y aquí digo «hombre» en un sentido antropológico, cultural y pedagógico. Es decir, el currículum es una condición *sine qua non* para la pedagogía, porque si bien la pedagogía está directamente implicada

con el ideal del hombre que se desea formar, el currículum hace posible *de facto* la realización de este ideal. Sospecho entonces, que el currículum es en esencia un tema filosófico, si entendemos que la pedagogía es una filosofía de la educación y si son aceptadas las razones expuestas por las que considero que la pedagogía es un discurso filosófico.

Como he sugerido, el ideal de hombre que se desea formar está inexorablemente sujeto a la historia y por esa razón el currículum es histórico, de suerte que sobre él no hay verdades o definiciones concluyentes, porque al igual que la historia, está en permanente movilización. El currículum es un libro abierto que permanentemente se está reescribiendo, actualizando, porque si el currículum es trayecto, recorrido vital, entonces constantemente tiene nuevas configuraciones. Cuando digo que hay que reescribirlo quiero decir que permanentemente hay que volver atrás, borrar, corregir y volver a escribir. Si esta intuición es correcta, podríamos decir que nunca habrá una autoridad que nos diga que el currículum es X o Y, así como en educación, pedagogía y filosofía no hay autoridades que digan la última palabra.

A manera de conclusión: una intuición sobre evaluación

«Me temo que las personas buenas hacen mucho daño en este mundo. Sin duda, el mayor daño que hacen es darle a la maldad una importancia exagerada. Es un absurdo dividir a la gente en buena y mala»
Óscar Wilde

«En la vida hay algo peor que el fracaso: el no haber intentado algo»
Franklin Delano Roosevelt

En el poco tiempo que llevo ejerciendo mi labor docente, he notado que una de las grandes dificultades está en el proceso de evaluación. Entonces surgen los problemas con los estudiantes y los adjetivos que tanto a ellos como a nosotros nos califican: el estudiante «bueno», «malo», «holgazán», «gamín»; los profesores «buenos», «cuchillas», «buenas personas», «relajados», y creo que me quedo corto al no nombrar las

altisonantes y siempre cuestionadas «malas palabras».

Considero que mientras no esté el número de por medio, la relación entre los estudiantes y los docentes, e incluso entre ellos mismos, es casi idilio. Apenas aparece surgen las dificultades y las rivalidades, pues vemos a los estudiantes no como seres humanos que piensan y sienten, sino como hombres-máquina que deben producir —para el caso— la nota más alta.

Personalmente, sueño con que algún día sea el estudiante mismo quien decida si debe o no asumir cursos de grados superiores. Esto, en tiempos de abulia, pereza intelectual y paternalismos, suena romántico, ingenuo y hasta demente. Y lo es. No obstante, aunque no puedo cambiar el mundo, sí puedo cambiar el entorno que me rodea y el que me involucra: el aula de clase.

Soy consciente de que nuestros ministros de educación en la historia reciente poco o nada han hecho para favorecer el mejoramiento de la calidad de la educación, de modo que no me queda más que cambiar mi propia práctica pedagógica, y muy especialmente el modo como medimos nosotros, los docentes, en general, a los estudiantes: la manera como los evaluamos.

Estoy cansado de ponerles números como si ellos fueran objetos de estantería, casi de supermercado, como si el número los estratificara en categorías, que de hecho es lo que se hace. Los hemos involucrado tan poco en el proceso de evaluación que, por eso mismo, ellos no están comprometidos con sus procesos de aprendizaje. Además, no es nuevo para nosotros saber que la nota precisamente es la que interpone una barrera entre ellos y nosotros. Y que los conflictos, más allá que académicos, se tornan incluso personales. ¿Qué estrategia seguir para que la evaluación cumpla realmente su función? ¿Realmente sabemos evaluar? ¿O solo sacamos notas para cumplir con menesteres institucionales?

La evaluación ha de ser al estudiante como la medicina al paciente enfermo (Cajiao, 2010). De ahí que mi labor sea la de concientizar a los estudiantes, no tanto de obtener un número que en la mayoría de los casos no les pertenece, sino

de que realmente aprendan para que superen la enfermedad de la ignorancia. ¿Qué gana un estudiante con sacar 5,0 si lo «aprendido» el día de mañana está olvidado? Y por eso, más que una evaluación sumativa, es importante la evaluación formativa que, al modo como lo hace el médico con el paciente, muestre el estado real del estudiante.

Para realizar su labor, el médico necesita del compromiso serio del paciente, necesita de su sinceridad para formular los medicamentos adecuados; de modo semejante, el docente necesita del estudiante y de su sinceridad. Por eso, hay que hacerlo partícipe activo de la evaluación con la esperanza de que ellos se comprometan con su propio proceso de formación.

Dado que soy un defensor de la idea de que el único método de resolución de problemas es el de ensayo y error (Popper, 1962/2014; 1972), y puesto que considero que en el campo de la educación como hecho social no hay más que ensayar soluciones para sus problemas (Burgos, 2010), les dije a mis estudiantes que en el primer período iba a realizar un experimento para medir el nivel de solidez de una idea que he estado intuyendo hace rato: la de que un estudiante puede aprender más si no se lo marca con un número, tener una mejor relación interpersonal con su profesor y ser más consciente de que él mismo es fundamental en el proceso de evaluación.

Parto de tres presupuestos básicos y nobles en este experimento: primero, considero que el ser humano por naturaleza tiene el deseo de aprender, de conocer, de suerte que si el estudiante realmente no quisiera aprender, no estaría ocupando la silla de un aula de clase; segundo, los seres humanos podemos engañar a los amigos, padres, hijos o vecinos, pero no podemos engañarnos a nosotros mismos; tercero, si el estudiante está ocupando una silla en un aula, está dispuesto a realizar conscientemente actividades que lo alejen de la oscuridad del desconocimiento.

Si mis tres presupuestos son verdaderos, podría decir que es prometedora la esperanza de que sea el mismo estudiante quien decida su estado cognitivo, es decir, que sea él mismo quien describa los síntomas de su enfermedad, para así, entrar a elaborar el plan para combatirla, no con

números, sino con consciencia. Porque como me lo dijo hace diez años Guillermo Hoyos Vásquez, uno de los pensadores colombianos más importantes en los últimos 50 años: «Héctor, si algún día te vas a dedicar a la docencia, no hagas el mal de poner a perder a tus estudiantes, sino la de hacerlos aprender, porque en últimas eso es lo que les salvará la vida».

Para terminar, considero que mi intuición es acorde con la idea desarrollada por Francisco Cajiao (2008) sobre la evaluación en el aula, porque al igual que mi propuesta, sugiere que la evaluación debe permitirles a los docentes y estudiantes conocer el estado real del proceso formativo.

La evaluación, en este contexto, debe permitir a los maestros, a las familias y a los propios estudiantes tener el mayor conocimiento posible de las capacidades y dificultades de cada uno, en los diversos campos que la escuela y la sociedad le proponen como camino para su progreso intelectual y social. Pero, adicionalmente, les debe ofrecer oportunidades de desarrollar aquellos talentos naturales en los cuales se sienten más fuertes y superar las dificultades que puedan encontrar en campos que les son indispensables para desenvolverse en una sociedad cada vez más exigente en los niveles de conocimientos básicos colectivos.

Referencias

- Abbagnano, N. & Visalberghi, A. (2001). *Historia de la pedagogía*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Burgos, C. E. (2010). *Teoría de la educación según el racionalismo crítico de Karl R. Popper: Bases epistemológicas y teoría sociopolítica*. Bogotá: Universidad Sergio Arboleda.
- Blasco, J.L. (1973). *Lenguaje, filosofía y conocimiento*. Barcelona: Ariel.
- Cajiao, F. (2008). *La evaluación en el aula*. Disponible en: <http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/article-163753.html>

- Cajiao, F. (2010). *El sentido de la evaluación*. Disponible en: <http://www.mineducacion.gov.co/observatorio/1722/article-256154.html>
- Da Silva, T.T. (2001). *Espacios de identidad: Nuevas visiones sobre el curriculum*. Barcelona: Octaedro.
- De Waal, F. (2007). *Primates y filósofos: La evolución de la moral del simio al hombre*. Barcelona: Paidós.
- Díez, J.A. & Moulines, C.U. (1999). *Fundamentos de la Filosofía de la Ciencia*. Barcelona: Ariel.
- Durkheim, È. (1974). *Educación y sociología*. Buenos Aires: Schapire Editor S.R.L.
- Durkheim, È. (1999). *Las reglas del método sociológico*. Navarra: Folio.
- Gadotti, M. (2008). *Historia de las ideas pedagógicas*. México: Siglo XXI.
- García, L.E. (2007). *Lógica y pensamiento crítico*. Manizales: Universidad de Caldas.
- Giraldo, H.F. (2006). Durkheim y Searle: El problema de la objetividad y la subjetividad en ciencias sociales. Tesis de pregrado, Universidad de Caldas, Manizales.
- Jaramillo, J. (1990). *Historia de la pedagogía como historia de la cultura*. Bogotá: Fondo Nacional Universitario.
- Kant, I. (1784/2004). *¿Qué es la Ilustración?* Madrid: Alianza.
- Kant, I. (2003). *Pedagogía*. Madrid: Akal.
- Popper, K.R. (1945/2010). *La sociedad abierta y sus enemigos*. Barcelona: Paidós.
- Popper, K.R. (1962/2014). *La lógica de la investigación científica*. Madrid: Tecnos.
- Popper, K.R. (1972). *Conjeturas y refutaciones: El desarrollo del conocimiento científico*. Barcelona: Paidós.
- Searle, J. (1992). *Intencionalidad*. Madrid: Tecnos.
- Velásquez, J.A., Flórez, G.M. & Tamayo, O.E. (2014). *Conocimientos necesarios para la enseñanza: Una categoría fundamental para la formación de maestros*. Ibagué: Universidad del Tolima.
- Wittgenstein, L. (1973). *Tractatus Logico-Philosophicus*. Madrid: Alianza.
- Wittgenstein, L. (1988). *Investigaciones Filosóficas*. Barcelona: Crítica.

ACCIONES Y REFLEXIONES EN TORNO A UNA DIDÁCTICA CON Y DESDE LA MOTRICIDAD EN LAS AULAS UNIVERSITARIAS

El presente texto se desprende de las consideraciones desarrolladas en los estudios "Sentidos que le otorgan los maestros a la motricidad como un saber para la enseñanza" (tesis doctoral, Rudecolombia) y "Motricidad: una tensión entre lo oculto y lo evidente en la enseñanza" (tesis de maestría, Universidad de Caldas). Se refiere en este a la discusión sobre la relación de la enseñanza y la motricidad en las aulas Universitarias. Si bien los desarrollos epistemológicos, teóricos, metodológicos y algunos procedimentales han tenido ciertos avances en cuanto al tema de la motricidad, es necesario reconocer que en el campo educativo y otras áreas del conocimiento, están reclamando utilidad en el plano experiencial de sus procesos, en tal sentido, este artículo expresa algunas consideraciones sobre "eso" de la motricidad en el aula universitaria; para lo anterior, se vale de la relación entre motricidad y didáctica, posteriormente se diferencia con algunos procesos educativos y finaliza con "vivenciar-explicar" esta propuesta. Allí se deja abierto un escenario para la discusión y el aporte.

Palabras clave: motricidad, enseñanza, formación.

Orígen del artículo

El presente texto se desprende de las consideraciones desarrolladas en los estudios "Sentidos que le otorgan los maestros a la motricidad como un saber para la enseñanza" (tesis doctoral, Rudecolombia) y "Motricidad: una tensión entre lo oculto y lo evidente en la enseñanza" (tesis de maestría, Universidad de Caldas).

Cómo citar este artículo

Ayala Zuluaga, J.E. y Franco Jiménez, A. (2015). Acciones y reflexiones en torno a una didáctica con y desde la motricidad en las aulas universitarias. *Revista de Investigaciones UCM*, 15(26), 168-179.

ACTIONS AND REFLECTIONS REGARDING A TEACHING APPROACH WITH AND FROM THE MOTOR SKILLS PERCEIVED AT A UNIVERSITY CLASSROOM

The present document emerges from the considerations developed in the studies "Senses provided by teachers to motor skills as a field of knowledge for the teaching process" (doctoral thesis Rudecolombia) and "Motor skills: A strain between what is obvious and what is concealed in the teaching process" (Master degree thesis, Caldas University). It refers to the discussion about the relation between the teaching process and the motor skills perceived at a university classroom. Even though the epistemological, theoretical, methodological and some procedural developments have had certain advances regarding the topic of motor skills, it is necessary to acknowledge that in the educational field and in other areas of knowledge, certain utility at an experiential level of its processes is being required. In this sense, this article states some considerations about "the thing" of the motor skills in a classroom at a university. For the aforementioned, it uses the relation between motor skills and teaching approaches; afterwards, it is differentiated from some educational processes and concludes with an "experiencing-outlining" of this proposal. In here, the scenario for any discussion and contributions is open.

Key words: motor skills, education, formation.



Fecha recibido: 31 de julio de 2015 - Fecha aprobado: 24 de agosto de 2015

Acciones y reflexiones entorno a una didáctica con y desde la motricidad en las aulas universitarias

Introducción

Este escrito tiene como eje problémico algunas reflexiones sobre las múltiples situaciones educativas, y concretamente lo referido a la didáctica y su imperiosa función de aportar al aprendizaje; para lo anterior, nos valemos de los procesos prácticos y teóricos llevados a cabo con los espacios académicos de las licenciaturas en educación física y deportes de las Universidades del Llano y Quindío, en espacios que son vistos en la tradición educativa como magistrales o prácticos, pero que desde la miradas propositivas de los autores, fueron puestos en escena desde la concepción de la motricidad, así como también las investigaciones anunciadas.

El objetivo fundamental de este escrito es aportar en la discusión sobre ciertas visibilidades que

José Enver Ayala Zuluaga¹
Alejandra Franco Jiménez²

¹Post-Ph.D. en Educación e investigación cualitativa en motricidad humana. Docente Universidad del Quindío. joenayzu@hotmail.com

²Magíster en educación, Universidad de Caldas. Doctorante en Ciências da Motricidade en la Universidade Estadual Paulista, UNESP, Campus Rio Claro, São Paulo, Brasil. alejafanco18@hotmail.com

se generan cuando se “*abre*” el escenario de la relación motricidad y enseñanza. Para llevar a cabo este propósito, se retoma las propuestas de Gádamer (1991) sobre la hermenéutica, donde los autores desde entradas y salidas permanentes en los procesos de aula, buscan comprender – explicar lo sucedido, valiéndose de descripciones retomadas desde la etnografía (Arboleda, 2009; Gruber, 2003; Murcia y Jaramillo 2008), en las cuales la descripción y discusión contextualizada permiten lo anunciado desde la hermenéutica.

Algunas consideraciones sobre motricidad

Haciendo un registro de la evolución de la motricidad como concepto, puede reconocerse que desde siglos atrás esta ha estado permeada por diferentes intereses e intencionalidades, en sus inicios, un movimiento que permitiera acceder a elementos para la supervivencia, la construcción de sus núcleos sociales y hasta el día de hoy, un intento por el desarrollo humano (Gallo 2010; Benjumea, 2012; Portela, 2003). Lo anterior permite mencionar que la motricidad ha sido abordada entonces, desde una perspectiva subjetiva y objetiva, atravesada principalmente por algunas concepciones de cuerpo (Ayala, 2013).

Alrededor del tema se han llevado a cabo discusiones sobre la concepción de cuerpo que asume la motricidad, principalmente apalancada desde dos aristas, una desde la concepción que adopta lo material, biológico, lo funcional, denominado por Runge como *körper* (en Gallo, 2010, p.9), término utilizado para referirse al cuerpo en un sentido objetivante, el cual es regido por leyes naturales, explicado desde la fisiología y la anatomía, desde aspectos físico-matemáticos donde el movimiento tiene gran protagonismo.

Una segunda perspectiva, la cual ha tenido gran recurrencia en los últimos años por autores provenientes de países como Grecia, Chile, España, Portugal, Colombia Argentina y Brasil; en la que el cuerpo es dialogado en sentido *vital-existencial*, haciendo referencia “al cuerpo como totalidad viviente, es decir, como agente, fungiente, como el lugar de las sensaciones, sentimientos, percepciones, emociones, vivencias y experiencias con el mundo” (Runge, 2004, citado por Gallo

2010, p.9), denominándose cuerpo “*Leib*”, el que “no se deja objetivar conceptualmente de un modo total”.

Es así como desde la fenomenología se da inicio a los argumentos de que las cosas no son solo físicas, también estas tienen que ver con el propio cuerpo y la manera como cada sujeto percibe el mundo, justificando que la percepción de las cosas está atravesada por aspectos subjetivos, como lo son las motivaciones, actitudes, afectos, emociones y configuraciones de sentido (Arboleda, 2009; Gallo, 2010; Hurtado 2012; Planella, 2006), es una visión de cuerpo vivido, cuerpo fenomenal, cuerpo que brinda una apertura diferente al concepto de motricidad.

Este cuerpo *Leib* o cuerpo subjetivo, puede ser entendido también como “un cuerpo sujeto en el que ocurren acontecimientos, sucesos, hechos, encuentros, desencuentros, realidades; se construyen infinidad de experiencias que permiten pensar ese y otros mundos, que familiarizan al sujeto con su sentido y con su significado vital” (Ayala, 2013; Franco y Ayala 2012). Se habla así, de un cuerpo que se deja permear y permea, donde la mutación y el cambio constante logran otras realidades y otras consideraciones. Barbero (2004) complementa lo anterior diciendo: “los sujetos con los que vivimos, especialmente entre las nuevas generaciones, perciben y asumen la relación social en cuanto a una experiencia que pasa básicamente por su sensibilidad y su corporeidad” (p.40). Entonces, el cuerpo significa el espacio para territorios y cultura tanto como agente, promotor, constructor de vida, donde la significación, los procesos sociales, la circulación del mundo propio y ajeno engendra y origina la cultura.

Desde estas perspectivas es necesario decir entonces, que existe la posibilidad de leer, interpretar, comprender o simplemente estudiar al sujeto desde la experiencia corporal, y es así como permite entenderse la motricidad aquí expresada, dada ella como un punto de anclaje para hacer lo anunciado. Este hecho se soporta en las circunstancias del sujeto que son consolidadas desde la relación de movimiento que está atada al cuerpo de la experiencia, es decir, la motricidad le permite al cuerpo *Leib*, al cuerpo sujeto concebir e incorporar los acontecimientos que construyen



y son cultura. Hablar de la constitución del cuerpo sujeto presupone el moverse (yo me muevo) con intencionalidad (Sergio, 2005), como el cuerpo no está separado en compartimentos, no se puede concebir una separación entre cuerpo y motricidad, llevando a definir la relación como una complejidad interdependiente, asumiendo una concepción que transversaliza el presente escrito.

En los últimos 15 años se ha considerado constantemente la evolución epistemológica próxima a la motricidad humana, permitiendo esta ser objeto de discusión no solo en diferentes países, áreas del conocimiento, sino también desde los diferentes profesionales y actores que la complementan desde la teoría y la práctica. Al respecto, Benjumea (2011) menciona que "Se perfilan ya asomos en torno a una comprensión de dialécticas conceptuales como Corporeidad Movimiento Motricidad y su relación con el Desarrollo Humano, entre otros, desde la complejidad que estos demandan". Agrega la misma autora que en este sentido, una de las cuestiones determinantes no solo para estudiar, sino para comprender un fenómeno es conocer y entender cuáles son los elementos que lo constituyen, y este, para el caso de la motricidad, es un asunto que aún queda por resolver dado el paradigma desde donde sea presentado, es decir, la motricidad en su constitución teórica sigue en

[...] el cuerpo significa el espacio para territorios y cultura tanto como agente, promotor, constructor de vida, donde la significación, los procesos sociales, la circulación del mundo propio y ajeno engendra y origina la cultura.

paradigma o si se quiere, como campo del saber en construcción.

Desde esta perspectiva, cabe anunciar que la profesora Benjumea hace un acercamiento a los 6 elementos constitutivos de la motricidad: la corporeidad, el movimiento, la percepción, la intencionalidad-consciencia, la espacialidad y la temporalidad; menciona que estos marcan y determinan la esencialidad e identificación de la motricidad como unidad estructural de realidad expresiva y comunicativa del ser humano, son un sistema de notas que conforman la esencia compleja del fenómeno del movimiento humano, que permiten que la motricidad sea aprehendida como tal, su ausencia llevaría a no entender la "sustantividad" de la motricidad; a su vez, estos se entretajan, se complican y se proyectan o manifiestan como una sola acción, convirtiéndose así en una antesala para exponer su postura teórica respecto a la motricidad:

[...] acto consciente e intencionado que desborda los asuntos biológicos y neurofuncionales y trasciende a los más altos procesos de

complejidad humana: motor, cultural, simbólico, social, volitivo, afectivo, intelectual, etc., donde subyacen fundamentos propios de la herencia filogenética enraizados en la construcción ontogénica de la historia social (Benjumea, 2011).

Es así como esta idea instaura una excusa para influir, construir y constituir el desarrollo humano, social, y educativo; además, es una aproximación para observarlo desde una funcionalidad de lo objetivo y la experiencia y sensibilidad de lo subjetivo, incurriendo dicha mirada en nuevas formas de discutir la motricidad.

En estos intentos por descifrar el concepto de motricidad, no se puede aislar dos elementos de suma importancia en estos debates, los términos "sentido" y "significado" (Sergio, 2005), relacionados con el movimiento del sujeto, apartándolo de esta manera, de una contemplación objetivista-explicativa, y aproximándose a una mirada subjetiva, donde la estética, la hermenéutica, las sensaciones y las expresiones simbólicas e imaginarias son protagonistas:

[...] esta es una forma concreta de relacionarse del ser humano con el mundo y con sus semejantes, relación que está caracterizada por intencionalidad y significado fruto de un proceso evolutivo y cuya especificidad, -a su vez, discurren de las relaciones recíprocas entre naturaleza y cultura - por tanto, entre las herencias biológicas y socio-históricas (Sergio, 2005).

Son estos parajes los que van marcando algunas distancias de lo tradicional frente a lo contemporáneo; de elementos que acompañan a un sujeto en su pasado y presente, en sus movimientos y acciones, donde no solo cuenta lo funcional, sino sus sentires y deseos, es una reciprocidad constante que permite darle sentido y significado a lo que el sujeto expresa verbal y no verbalmente.

Lo anterior ubica algunas perspectivas teóricas que actualmente se han desarrollado, algunos elementos investigativos y educativos que acogen a la motricidad como una posibilidad de actuación y escenario quiasmático¹, que

¹Aunque el concepto de quiasma no es explicitado por Merleau Ponty en *Fenomenología de la percepción* (1991), es imposible obviar la importancia de este en el desarrollo de esta obra. El

[...] la motricidad histórica tiene un elemento central que puede ser visto como la construcción que se da permanentemente para contar y "reinventar" su historia [...]

retoma no solo postulados biológicos, sino también fenomenológicos. Son por lo tanto estos elementos los que permiten reflexionar acerca de los procesos sistémicos, prácticos y teóricos que pueden aproximarse, converger e interactuar estrechamente, incurriendo en nuevas formas de discutir la motricidad, la cual puede ser sugerente a contextos de educación universitaria.

Son estos escenarios de debate, apalancados en postulados y contenidos curriculares desagregados, que movilizan a repensar teorías, epistemologías, prácticas y experiencias de vivir, sentir, ver, enseñar y aprender de manera diferente, lo que moviliza a cuestionar y recabar nuestra propia experiencia de enseñanza.

Didáctica

Se asume que la educación en ciencias se preocupa en la actualidad por "enseñar ciencias significativamente" (Tamayo, 2001, p.17). Allí se reúne algunas características que no solo están buscando una amalgama para complejizar, sino que se involucran en un estudio sistémico que eleva a nivel de conocimiento científico los avances en didáctica. Según Tamayo y Orrego (2009, p.13), se debe ubicar la enseñanza de las ciencias como una disciplina emergente, en relación con diferentes campos del saber y en permanente

quiasmo nace ante la resistencia que la realidad de que el ser siga siendo considerada dualista o monista. El autor desarrolla su crítica a partir de la imposibilidad de que las esencias mentales y corporales del sujeto puedan ser consideradas entes separados (dualismo) o un solo ente (monismo). El quiasmo hace una recuperación por la relación entre forma y contenido o entre mente y cuerpo, donde se constituyen como elementos diferentes, pero que se entrecruzan para dar sentido a la existencia del ser. Es un esquema de pensamiento que nos permite concebir las relaciones de una dualidad en términos de reciprocidad, entrecruzamiento, complementariedad, sobre posición, encabalgamiento, reversibilidad, mutua referencia. Todo lo contrario a los esquemas dicotómicos dualistas, que conciben las relaciones en términos de exclusión, exterioridad, causalidad mecánica y lineal, jerárquica y prioridad; el pensamiento del quiasmo es la subversión de todo monismo cerrado y todo dualismo simplista.

proceso de diferenciación frente a otras áreas del conocimiento que tradicionalmente han estudiado la problemática de la enseñanza y aprendizaje de las ciencias.

Las relaciones que tiene en la actualidad la didáctica parten de múltiples revisiones y debates, en los cuales se manifiesta cómo ella debe hacer uso de varios saberes para lograr su objetivo de formación. Debe describir, analizar y comprender los problemas más relevantes en la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias; y diseñar y experimentar modelos que ofrezcan posibles soluciones a la problemática educativa.

Desde esta postura, se infiere que la eficacia docente depende de la relación entre lo que se enseña y lo que el estudiante aprende. Es el cambio experimentado por este último, lo que acontece como consecuencia de la actividad del profesor; es un criterio fundamental para determinar el éxito de la actividad didáctica y la relación ideal que ejerce esta como componente científico.

Al revisar los aportes de los autores sobre la didáctica, términos como lo experimental, su relación con la científicidad, los apoyos de la teoría neurolingüística, entre otros, "develan" de cierta manera, una inclusión en lo que podríamos llamar lo cognitivo, en lo que se organiza, desarrolla y tiene su centro en la mente; se puede mencionar que se repite la imposición del paradigma cartesiano y la ubicación de la binaria propia de la racionalidad técnica. Si bien es necesario considerar que este proceso efectivamente corresponde a esta tradición, no significa que en la realidad se dé solo esta manera, se deben buscar otras líneas de fuga que permitan aportes en la enseñanza; y que con una intención en la concepción de didáctica y motricidad, quizás se puede apoyar.

Motricidad en clave de didáctica universitaria

Aquí se da inicio a lo que se denomina la motricidad como un meta-saber en la enseñanza (Ayala, 2013; Franco, 2011) y posteriores avances teóricos sobre aquello que se denomina enseñanza desde y con la motricidad (Ayala 2014; 2015). Se encuentran algunas afirmaciones o si se quiere, concepciones que tienen diversos matices, una especial

complicidad y comprensión entre lo que la teoría asume y lo que los actores de los actos educativos viven en el aula universitaria. Lo anterior es una especie de "*quiasma*" que no busca concluir o asumir una postura cerrada de la motricidad, sino como una alternativa que se gesta en la realidad misma de la enseñanza y de los sueños de formación que transitan en las aulas universitarias, que constituye, pero a su vez, es constituida como el proceso complejo y a-sistémico que teje la relación motricidad, enseñanza y saber.

La base de la motricidad en las aulas universitarias y que son parte de lo que se concibe como un meta-saber en la enseñanza (constitutivo central), se configura en lo denominado "motricidad histórica", ella se puede movilizar en diversas aristas, aquí se contempla en la alternativa en la cual la motricidad del sujeto está constituida con la latencia misma del transcurso del tiempo que manifiesta su motricidad. La motricidad histórica vista así, tiene elementos propios que se desarrollan en un proceso longitudinal que se valida desde cada uno de los hechos que son alimentados en el transcurrir por el mundo, esta concreción de motricidad histórica está sujeta al proceso subjetivo vital (Arias, 1975; Ayala 2013).

Al referirse así, la motricidad histórica tiene un elemento central que puede ser visto como la construcción que se da permanentemente para contar y "*reinventar*" su historia, donde se busca que cada acto, hecho o manifestación de motricidad contribuya en la formación del sujeto que encarna dicha motricidad.

La motricidad histórica tiene su raíz en la relación construcción - acontecimiento - historia de los sujetos; se entiende como la forma en que cada persona elabora su mundo de la vida, es una construcción subjetiva de la historia que hace que los sujetos sean importantes y relevantes en su relación con el entorno.

Lo que se expresa en dicha posibilidad permite decir que el presente como realidad influida por el pasado, que lo representa, pero a su vez construye el futuro, está soportada en una motricidad histórica, que es una construcción permanente del sujeto, ya que siempre se estará realizando algo que queda, y este evento se presenta siempre que haya una existencia del ser.

La existencia del ser manifestada tiene como soporte la motricidad y sus múltiples manifestaciones; en las aulas universitarias esta tiene una característica común, lo que se puede denominar "lo reflexivo como acto que deviene y es construido desde el pensamiento y lo pre-reflexivo" (Henry, 2007), que es asumido como la construcción existencial que tiene su anclaje en la motricidad. En estos escenarios, los procesos de enseñanza tienen las dos posibilidades, pero es necesario referir cómo lo pre-reflexivo, "ayuda" constantemente a facilitar la enseñanza.

Si bien sobre el acto de enseñar, como característica de la educación bancaria impuesta en occidente, se precisa que contiene altos componentes de orden cognitivo, lo que se considera en este trabajo como motricidad pre-reflexiva es un componente con una importancia relevante en ese mismo acto de enseñar.

Es necesario precisar que la motricidad pre-reflexiva y reflexiva en el aula universitaria no tiene connotaciones de individualidad y expresión separada; retomando la característica quiasmática, el docente enseña uniendo los procesos reflexivos y pre-reflexivos, donde lo importante es la posibilidad de enseñar de manera significativa y duradera, allí la motricidad soporta dicha alternativa, pero esto debe estar acompañado también desde la perspectiva de la motricidad del estudiante, donde ella debe ser incluida en la planeación y desarrollo didáctico en el aula universitaria.

Aunque son diversas, existen dos precisiones centrales en la manera como la enseñanza está "sujeta" a la motricidad a través de las consideraciones de orden pre-reflexivo y reflexivo: la comunicación y la actuación; estas son reconocidas desde las experiencias que los autores de este texto han tenido con los diferentes procesos educativos en los cuales han estado inmersos, se puede decir entonces, que las características que permiten develar (positiva o negativamente) la enseñanza se anclan en procesos comunicativos y de actuación que descansan sobre las acciones de motricidad de los sujetos de aula.

Algunas reflexiones sobre las experiencias anteriores permiten considerar que entre los seres humanos, el acto de la comunicación se desprende

de su capacidad psíquica, manifestándose a través del pensamiento, el lenguaje y condiciones socio-culturales. La conexión es básica para el proceso y se traduce en la reunión o unificación de dos o más personas en un espacio tiempo determinado, pudiendo desarrollarse a través de distintas formas. La comunicación es reconocida como esencial en lo educativo (Madruga, 2009; Tamayo, 2003; Zuluaga, 2003), esta tiene como elemento común la oralidad y su capacidad de transmitir mensajes que son codificados por redes universalmente aceptadas, esta consideración es el mismo supuesto para este trabajo, no transita en códigos de oralidad, sino de motricidad, donde ella cumple una función comunicativa significativa que es estructurada por las vivencias entre estudiantes y maestro, y en la cual se configuran redes de enseñanza.

Esta perspectiva tiene tres ejes de abordaje, el primero visto como la manifestación de solo motricidad que permite a los estudiantes y al maestro "interpretar-comprender" la intención pedagógica; en el segundo, la motricidad antecede la oralidad dando claridad al concepto o saber que se quiere referir; y desde el tercero, acompaña un equilibrio comunicativo a la oralidad, es decir, motricidad compleja que crea una unión para enseñar. En cualquiera de las miradas en las cuales se determina la comunicación en el aula, se deja entrever el soporte que cumple la motricidad como actor y agente de enseñanza. Se puede llegar a pensar que la motricidad soporta la comunicación en la enseñanza.

La otra característica central que tiene relación con la motricidad y su importancia en la enseñanza está sugerida con la actuación. Esta es vista por Goffman (1981) como: "proyección del yo y vulnerabilidad situacional. Cuando el individuo proyecta una definición de la situación al presentarse ante otros", dichas proyección y vulnerabilidad situacional están "sujetas" a las manifestaciones de la motricidad, es decir, muchos de los sucesos que acontecen en el aula universitaria están matizados por la motricidad que expresa el maestro al momento de enseñar.

Se pueden distinguir diversos elementos involucrados, los maestros con su motricidad aceptan la vinculación a un rol, sea de saber o representación que se acerca a dicho saber,

asimismo, a una demostración, a un desempeño y involucramiento en la actividad del rol, siempre con intención pedagógica de enseñar un saber.

En este proceso, el método que se privilegia consiste en realizar su oficio ofreciendo su motricidad, esta ocupa el espacio que lo habita y lo transforma. Motricidad que se vincula con otras y con otros espacios y objetos. Si se entiende metodología como un camino a seguir o un procedimiento para obtener un determinado fin, y según Stanislavski (1975), desde la actuación, esta es ese plan de acción a seguir para obtener un comportamiento escénico válido. Se puede considerar que la motricidad estructura los caminos que configura el maestro para enseñar (Cardona, Ordoñez y Ayala, 2010). Los maestros de manera necesaria, actúan con diversas connotaciones en el aula (que como ya se mencionó, está soportado en su proceso histórico), en la cual hacen su creación actoral y donde construyen una libertad constituida por su método, y esta es la motricidad vital.

Si bien en lo hallado en este trabajo parece existir una diferenciación en estos procesos, se puede volver a retomar lo que se denomina la relación quiasmática de la motricidad con los procesos de aula, se refiere entonces, a que este no solo está compuesto de actos únicos, sino que siempre está constituido por redes complejas de construcción que "equilibran" las intenciones educativas. La motricidad a la que se refiere por tanto este trabajo, es aquella que le permite a los sujetos maestros ser en el mundo con una intención educativa significativa y relevante.

Se puede inferir entonces, que la motricidad en el aula universitaria le permite al sujeto construirse y relacionarse con su mundo de la vida. Al decir de Merleau Ponty (1991, p.159), las diferentes manifestaciones que tiene un sujeto están "cargadas" o "influenciadas" por las manifestaciones de la motricidad. Cuando Merleau-Ponty hace referencia a "el sentido de todas las significaciones y el dominio de lo representado", se considera que la motricidad logra para el caso de la enseñanza, un nivel de saber, ya que cuando sus manifestaciones le dan sentido y significado a un saber disciplinar o de otra índole, se considera como determinante en el alcance de los objetivos de la enseñanza.

La anterior relación de la motricidad permite definirla como la capacidad de reconstruirse a partir de las relaciones colectivas e individuales que se gestan en la cotidianidad. Al utilizar estas relaciones en el aula se puede pensar en el logro de procesos de enseñanza más significativos. Es así que, ante la construcción de redes discursivas desde el concepto de "somos cuerpo" y su relación con la motricidad dada desde la historia vital, se elaboran y fortalecen saberes en los sujetos que para el caso de la enseñanza, la facilitan.

La motricidad pensada en la enseñanza es entonces, el hecho que saca a la luz lo corporal dentro del acto educativo, la reflexión (entendida como el quiasmo corporal- cognitivo) sobre las acciones de los sujetos. Ella se acerca a la capacidad de conocer y reconocer, de pensar y repensar, reflexionar y ser crítico ante la motricidad misma, no solo ante su carácter práctico, sino para dotarlo de sentido y significado, posibilitando el desenvolvimiento en el medio, haciendo referencia a la integridad del individuo y al sentido holístico entre lo subjetivo y lo intersubjetivo.

Didáctica con y desde la Motricidad: inquietudes que nacen desde las experiencias en el aula universitaria

Como es reconocido gracias a la historia de la educación, estas dos perspectivas didácticas: el racionalismo y el activismo, son elementos con un contenido teórico, práctico y epistemológico muy diferente, pero una condición de linealidad, donde en el primer caso es el docente protagonista y en el segundo lo es el estudiante (Apple, 2013; De Zubiría, 2001; Flórez, 1996; Libaneo, 2013; Tardif, 2012; Zuluaga et al., 2003).

En primera instancia, se retoma al racionalismo con métodos muy cercanos al tradicionalismo, allí se concibe que las partes y relaciones dadas en el mundo de la esencia, de lo real, solo desde el concepto; es decir, "se presupone una correspondencia a priori, una armonía preestablecida entre las ideas y el mundo" (Carr, 2002, p. 26), se presupone de esta manera, una práctica basada en teoría y que deja una ambigüedad en las formas en las que la teoría puede predicarse basada en la práctica. Dicho

proceso ha mostrado un orden jerárquico y directivo, siendo las personas que teorizan superiores a quienes desempeñan funciones prácticas, in-visualizando así, no solo las prácticas, sino también a los prácticos, en cuanto fuentes de ideas, aquí la interacción, la corporeidad y la experiencia se ensombrecen.

Posteriormente, surge el activismo como una protesta a rutas tradicionales, explicativas, cognitivas y racionalistas, develándose como una propuesta diferente, donde al estudiante y a la práctica se les otorga un lugar más substancial en los procesos educativos, intentando hacer una lucha contra el dogmatismo, instrucción y desmotivación que proporciona el docente; según Dewey (citado por Espot, 2006, p.84), es una "enseñanza basada en la actividad del educando, en la que el alumno aprende haciendo". Es una enseñanza en la que el saber procede de la acción, de la experiencia, la cual provee al sujeto de conocimientos y de aprendizajes, permitiendo ello pensar que lo que se relievra en el racionalismo se descuida en el activismo, es decir, el solo hacer y hacer limita las probabilidades de solidez y rigurosidad en el conocimiento, son prácticas con ausencia de profundidad teórica.

Acogiendo estas dos perspectivas educativas, con vigencia actual en los distintos escenarios académicos, por ejemplo, en la educación superior el racionalismo es defendido especialmente por la ciencias exactas como la biología, las matemáticas, la química, la física, etc.; y el activismo amparado por las ciencias nobles como las artes, la música, la actuación, la educación física, la sociología, la antropología, etc. (cabe reconocer que ambas vertientes utilizan dichos procesos en algunos momentos, este elemento está matizado generalmente por una especie de separación donde pocas veces se encuentran unidos); podría decirse que son dos opciones que, pese a traer una muy fuerte imposición de la tradición educativa y debate sobre sus pertinencias e impertinencias en la enseñanza, aún siguen siendo dos elementos a los cuales se recurre con gran facilidad; son dos procesos que se polarizan gracias a construcciones que exceden y confinan sus miradas respecto a las necesidades, aciertos pertinencias y cambios de los sujetos en función de lo pedagógico y didáctico. Cabe destacar que es ese activismo,

ese empirismo, el que comenzó hacer un quiebre en la inflexibilidad de lo cognitivo, de lo racional, convirtiéndose en una lucha por pensar y reflexionar con mayor profundidad los tránsitos de la didáctica.

Es por ello que las pretensiones de este escrito intentan familiarizarse con la imposibilidad de ver los atributos cognitivos y corporales de un sujeto individual o separadamente (dualismo, monismo; Mearlau Ponty, 2001), pues los principios del uno y del otro, vistos de otra manera, se hacen relevantes en la educación e "*incitantes*" para pensar la didáctica. Es así como el quiasma se convierte en una posibilidad, ya que este permite "una recuperación por la relación entre forma y contenido o entre mente y cuerpo, donde se constituyen como elementos diferentes pero que se entrecruzan para dar sentido a la existencia del ser y en estos casos para la enseñanza" (Ayala, 2013, p.270), y son estos argumentos los que permiten hacer una reflexión en otras rutas de la enseñanza en la educación superior, considerando otras maneras de contar experiencias, alternativas de enseñanza y estimulación para que el otro le otorgue un sentido y significado a sus procesos académicos, en términos de Pateti (2008), esta noción quiasmática "tiende un puente entre lo subjetivo y lo objetivo, entre el hombre y el mundo, sin el predominio de uno u otro: sujeto y objeto en total complementariedad" (p.73).

Lo anterior ubicado en las características de los estudiantes universitarios de hoy, influenciados por los aportes y desarrollos tecnológicos e informáticos, pero además, por las necesidades corporales que han ido surgiendo, remite a pensar que retomar estas dos posibilidades didácticas por separado presenta, quizás, más límites que alcances, pues es ese encuentro con el otro y con lo otro, lo que permite ir tejiendo un sentido y significado a lo que se hace, se piensa, se expresa y se siente; desde esta lógica, podría ser asumido el empirismo y el racionalismo en la enseñanza no como una unión, sino como algo más que una relación, ello podría concebirse a la manera de un entrecruzamiento recíproco que trasciende el pensar-hacer, lo cognitivo-corporal, lo cual puede explicarse y argumentarse desde una postura quiasmática que acompaña la didáctica con y desde la motricidad.

En este sentido, la didáctica con y desde motricidad y el quiasma que se propone, se encuentran en función de comprender y abordar los actores que transitan el aula de hoy, es una alternativa para no presentar estas rutas didácticas de manera lineal, sino en una situación donde los dos se integran, se relacionan, se complican, se atienden, se necesitan, se trascienden, dando pie a generar una mayor diversidad, amplitud y resignificación de la enseñanza.

Conclusiones ancladas en la experiencia

Los actores de los procesos de aula en algunos momentos, se encaminan a actuar sobre algo. De distintas maneras, ellos consideran que se deben elaborar ciertos esquemas que les permitan, de una u otra forma, configurar una propuesta de enseñanza-aprendizaje. Para ello, actuar y desenvolver un papel para comunicar soportado en la motricidad son de gran ayuda.

Realiza una sentadilla profunda juntando los glúteos con las piernas, sus manos empuñadas las apoya en las mejillas y los codos los apoya en las rodillas, y mantiene esta posición por un tiempo, con los pies alineados, los junta y realiza saltos en el puesto, sus palmas y dedos se encuentran abiertos, baja ambas manos para los saltos alinea sus pies, su cabeza inclinada y mirando a sus estudiantes baja sus manos y realiza desplazamientos hacia el frente en posición de cuclillas, se desplaza por todo el salón, flexiona aún más sus rodillas, aumenta la flexión con cada paso, baja su mano y toca el suelo con sus dedos para realizar saltos en cuclillas, sus manos están empuñadas se desplaza en saltos hacia la derecha, luego gira y se desplaza hacia la izquierda (D3, O2).

Se actúa en el aula demostrando o ejerciendo un papel diferente a lo que las personas que allí están, son. Explicando o simplemente imitando movimientos, en el aula tiene lugar la actuación, las experiencias cognitivas, motrices y en general, de vida para estructurar lo que viene a ser su mapa de formación.

La motricidad ayuda a definir los propósitos del docente-actor, donde este "simula" unos roles

para otorgar otras posibilidades para comunicar lo que desea, es decir, las representaciones motrices le dan cabida a un mensaje que tiene otra cara diferente a lo que es el docente. En este punto tiene lugar un cambio estético que direcciona la enseñanza. Álvarez y González (2002) consideran que:

La estética desglosa todo un campo de cognición desde lo sensible, es conocer a partir del "sentido de los sentidos", del cuerpo mismo: la vista, el olfato, el tacto, el gusto. Los movimientos del cuerpo están integrados a los movimientos del pensamiento. El hombre es un todo: cuerpo y razón, estética y lógica, arte y ciencia, todos los sentidos hechos significaciones para el mundo (p.25).

Estas apreciaciones conllevan a que las posibilidades de actuación en el aula no se constituyan en procesos inmediatos de orden innato o de repentinización que enriquece la enseñanza-aprendizaje, sino que en la denominación planteada por Álvarez y González (2002, p.55) sobre el sentido de los sentidos, se le da cabida de nuevo a la construcción de actuación. Aparecen entonces, constituidos en periodos históricos que hacen que se realice una actuación con significado, donde los actores del acto educativo se abren a posibilidades que se dan en la sensibilidad propia de su historia de vida transversalizada por la motricidad.

Otra experiencia de proceso de aula está dada en la siguiente descripción:

Retoma la clase realizando un comentario acerca de un programa de televisión, desde su posición de sentado, inicia a representar el comentario; continúa moviendo sus manos, inclinando levemente la cabeza. En un momento su discurso toma fuerza; sus movimientos son amplios, fuertes y el tono de su voz se eleva. Continúa sentado, pero su tono de voz disminuye al igual que la fuerza en los movimientos de sus brazos (D5, O4).

En estas manifestaciones se asumen diversos roles que pueden considerarse como motivadores que estimulan el aprendizaje en el estudiante. Cuando el docente cambia permanentemente su rol en clase, cuando simula, cuando imita, cuando deja

que lo imiten y construyan, se dan intersticios para que el aprendizaje se genere.

Para lograr captar la atención, el actor del acto educativo se presenta, se concentra, cuando crea personajes, cuando hace caricaturas, cuando imita, cuando exagera, cuando la intención pedagógica es “presentar” otra cosa sin la cara misma del docente, sin las palabras de este, pero sí con la intención que actúa desde su motricidad para enseñar.

La motricidad se conecta con el espacio para ejercer su labor (enseñar-aprender), donde existen eventos visibles e invisibles, reales e irreales, cercanos y distantes, vivos y materializados. El entramado que tiene como único fin cumplir en el educar, dando de paso, autenticidad y libertad a los docentes y estudiantes para que vivan su proceso.

Es así como es posible pensar en la enseñanza como una escena, se debe reflexionar en el sentido que ella es construida por sujetos que se denominan docente-aprendices-actores, que movilizan espacios para la belleza, para la creación o destrucción. En cualquiera de los casos, tiene matices de una invención contorneada por fragmentos de vida y de intenciones de enseñar y educar que parten de la motricidad. Siguiendo a Farina (2005), se asume que la Motricidad estructura unas actuaciones de enseñanza-aprendizaje. Al respecto, la autora afirma: “El cuerpo contemporáneo, el cuerpo colectivo de la contemporaneidad ya no se deja contornearse por un solo discurso, posee varios orificios, aberturas, fragmentos, abismos, perfiles: cuerpo de territorialidades, cuerpo-frankenstein, cuerpo experimento” (p.270), es decir, en los orificios es donde se le da otro sentido al acto educativo de la universidad y lo conduce desde la Motricidad.

Es la imaginación, no en clave cognitiva, la que posibilita una motricidad actuada con roles contruados que permiten la enseñanza. Las aulas de clase se convierten en un campo imaginativo para el maestro que le permite inventar roles y personajes que dan cuenta de la posibilidad de expresar un saber (comunicar); donde el cuerpo biológico, el cuerpo vivo y el cuerpo humano, en una danza imaginativa, cumplen roles y enseñan.

Tras lo anterior, se podría mencionar que el aula como un escenario de actuación se concibe como un espacio de emancipación para los actores involucrados, donde la libertad de expresión verbal y no verbal, son una apuesta por la enseñanza y la trascendencia del sujeto, donde el utilizar la imaginación conectada con la realidad lo hace ver más allá de lo que sus ojos pueden percibir. Es una puesta en escena de motricidad con sentido de enseñanza.

Referencias

- Álvarez, C. y González, E. (2002). *Lecciones de didáctica general*. Santa Fe de Bogotá: Editorial Magisterio.
- Apple, M. (2013). *Discursos sobre educación. Sociología en educación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Arias, J. A. (1975). *La antropología fenomenológica de Merleau-Ponty*. Madrid: Editorial Fragua.
- Arboleda, R. (2009). *Las Expresiones Motrices, una apuesta Epistemológica*. Círculos Académicos del Instituto Universitario de Educación Física de la Universidad de Antioquia.
- Ayala, J.E. (2013). Sentidos que le otorgan los maestros a la motricidad como un saber para la enseñanza: La motricidad un meta-saber. Tesis de doctorado, Rudecolombia, Cade Universidad de Caldas.
- Barbero, J. (2003). *La educación desde la comunicación*. Bogotá: Editorial Norma.
- Benjumea, M. (2012). *La Motricidad como dimensión humana - Un abordaje transdisciplinar*. España-Colombia: Instituto Internacional del Saber.
- Cardona, J.; Ordoñez, D. y Ayala, J. E. (2010). Sentidos que le otorgan los maestros a la motricidad como un saber para la enseñanza en el programa de Licenciatura en español y literatura de la Universidad del Quindío. Tesis de licenciatura, Universidad del Quindío.

- Carr, W. (2002). *Una teoría para la educación: hacia una investigación educativa crítica*. España: Ediciones Morata.
- De Zubiría, J. (2001). *Tratado de pedagogía conceptual. Los modelos pedagógicos*. Bogotá: Fondo de publicaciones Bernardo Herrera Merani.
- Esplot, M. R. (2006). *La autoridad del profesor: qué es la autoridad y cómo se adquiere*. España: Editorial Educación.
- Farina, C. (2005). *Arte, Cuerpo y Subjetividad. Estética de la formación y Pedagogía de las afecciones*. Tesis de doctorado, Universidad de Barcelona.
- Flórez, R. (1996). *Evaluación pedagógica y cognición*. Santafé de Bogotá: McGraw-Hill.
- Franco Jiménez, A. M. (2011). *Motricidad: una tensión entre lo oculto y lo evidente en la enseñanza. Caso: filosofía del cuerpo*. Tesis de maestría, Universidad de Caldas.
- Franco, A. y Ayala, J.E. (2012). *Aportes de la Motricidad en la enseñanza*. *Revista Latinoamérica de Estudios Educativos*, 7(2).
- Gadamer, H.G. (1998) *Verdad y método II*. Salamanca: Sígueme.
- Gallo Cadavid, L. H. (2010). *Los discursos de la educación física contemporánea*. Armenia: Kinesis.
- Goffman, E. (1981) *Frame analysis: an essay on the organization of experience*. Recuperado el 20 de junio de 2015, de www.google scholar.com.
- Guber, R. (2001). *La etnografía método, campo y reflexividad*. Bogotá: Norma.
- Hurtado, D. R. (enero-abril, 2008). *Motricidad y Corporeidad. Una forma de mirar los saberes del cuerpo*. *Educacao & Sociedade*, 29(102), 119-136. Recuperado de <http://www.cedes.unicamp.br>. Enlace: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302008000100007&lng=es&nrm=iso&tlng=es.
- Libaneo, J. (2013). *Didáctica*. Sao Pablo: Editorial Cortez.
- Madrugá, J. (2009). *Comprensión lectora y memoria operativa: aspectos evolutivos e instruccionales*. Barcelona: Paidós.
- Merleau- Ponty, M. (1991). *Fenomenología de la percepción*. Barcelona: Editorial Planeta Agostino.
- Merleau- Ponty, M. (2001). *Lo visible y lo invisible*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Murcia, N. y Jaramillo, G. (2008). *Investigación cualitativa, la complementariedad*. Armenia: Kinesis.
- Pateti, Y. (2008). *Reflexiones acerca de la corporeidad en la escuela hacia la despedagogización del cuerpo*. Armenia: Kinesis.
- Planella, J. (2006). *Cuerpo, cultura y educación*. Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer, S.A.
- Portela, H. (2003). *Por una Formación que le dé vida a las Palabras*. Tesis de maestría, Universidad de Caldas.
- Ramírez, M. (1994). *El quiasmo. Ensayo sobre la filosofía de Maurice Merleau Ponty*. México: Editorial Universitaria.
- Sergio, M. (2005). *La epistemología hoy*. En E. Trigo, Hurtado, D. y Jaramillo, L. *Consentido*. Colombia: Universidad del Cauca.
- Stanislavski, J. (1975). *La actuación y su arte interpretativo*. México: Maitos.
- Tamayo, O. E. (2003). *Epistemología de la didáctica de las ciencias*. Tesis de maestría, Universidad de Caldas.
- Tardif, M. (2012). *Saberes docentes e formacao profissional*. Sao Paulo: Vozes.
- Zuluaga, O.; Echeverri, A.; Martínez, A.; Quiceno, H.; Sáenz, J. y Álvarez, A. (2003) *Pedagogía y epistemología*. Santa fe de Bogotá: Editorial Magisterio.

LIBERANDO EL CÓDIGO: DEL MONOPOLIO COGNITIVO A LA EDUCACIÓN EXPANDIDA

El presente artículo es una reflexión teórica sobre el rol de la escuela en el marco de una sociedad digital. El texto está dividido en cuatro apartados, en el primero se sostiene que la escuela participa poco de la cultura digital y que recién comienza a acercarse a temáticas asociadas a la construcción de subjetividades, identidades y modos de socialización soportada con tecnología. En el segundo se trabaja alrededor del concepto de educación expandida para ilustrar el auge de prácticas comunales, horizontales y críticas frente la institucionalidad y la formalidad. En el tercero se presenta una tríada de ejemplos que se podrían catalogar como educación expandida según cinco características propuestas de antemano. Finalmente, en el cuarto se propone una ruta de acción, compuesta por cinco puntos, para implementar en la escuela.

Palabras clave: educación informal, cambio cultural, sistema educativo, tecnología educacional.

Origen del artículo

Este artículo rescata algunas de las reflexiones teóricas derivadas del seminario doctoral: Cibercultura, subjetividades y educación, organizado por la profesora e investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional, Rocío Rueda Ortíz. Además, recoge algunos de los hallazgos realizados en la formulación del proyecto de tesis desarrollado en el programa de doctorado en Educación de la Universidad de Antioquia.

Cómo citar este artículo

Uribe Zapata, A. (2015). Liberando el código: del monopolio cognitivo a la educación expandida. *Revista de Investigaciones UCM*, 15(26), 180-190.

RELEASING THE CODE: FROM COGNITIVE MONOLPOLY TO EXPANDED EDUCATION

This article is a theoretical reflection regarding the role of school in the context of a digital society. The text is divided in four sections. The first section establishes that the school has very little participation on the digital culture and it just started to be related to subjects associated to the construction of subjective approaches, identities and socialization practices supported by technology. The second section deals with the concept of expanded education used to establish the increase of community-based, horizontal and critical practices, in relation with the institutionalism and the formality. The third section presents a triad of examples that may be classified as expanded education according to five characteristics previously proposed. Finally, the fourth section proposes an action plan, composed by five elements to be implemented at school.

Key words: informal education, cultural change, educational systems, educational technology.



Fecha recibido: 31 de julio de 2015 - Fecha aprobado: 24 de agosto de 2015

Liberando el código: del monopolio cognitivo a la educación expandida

¿Por qué no sumar a las aulas a quienes sin ser maestros, pueden ofrecerles otras perspectivas de aprendizaje a los chicos? ¿Por qué no sentarlos durante media hora, una hora o lo que fuere con un piloto de avión? ¿O con un cocinero, un empleado de oficina o un empresario? Que se genere una ida y vuelta: ¿Qué haces? ¿Cómo es tu vida diaria? Y, más relevante aún, ¿cómo introducir a los estudiantes al mundo actual, a la vanguardia de la tecnología de la información, cuando los maestros conocen tanto o menos de ellas que los alumnos?

Alvin Toffler (entrevista para LA NACIÓN, diario argentino, 2009)

Alejandro Uribe Zapata¹

¹Magíster en Educación. Ha sido profesor de cátedra de la Universidad de Antioquia y ha participado en proyectos educativos con el Parque Explora, la Alcaldía de Medellín, la Gobernación de Antioquia y el Ministerio de Educación Nacional. Actualmente, es estudiante becario de Colciencias del doctorado en Educación de la Universidad de Antioquia. alejandro.uribe@udea.edu.co.

Introducción

Cuando se piensa en el impacto que ha tenido la tecnología en diversas esferas de la sociedad, la educación aparece como *rara avis*. En la básica y la media, a pesar de la inmensa inversión que

han hecho los gobiernos iberoamericanos por dotar las instituciones educativas con equipos, tabletas y conectividad, y de la creciente inversión en formación docente para fomentar el uso pedagógico de medios y TIC (Artopoulos & Kozak, 2012), todavía no se han producido cambios sustanciales en las prácticas profesionales y pedagógicas del profesorado, y poco se ha incidido en las lógicas escolares que vienen de antaño.

En el contexto europeo, de hecho, algunos estudios han mostrado que una mayor disponibilidad de recursos tecnológicos no conduce inequívocamente a nuevas prácticas pedagógicas y que muchas escuelas todavía están en una fase seminal de adopción de tecnología, ya que no presentan cambios mayúsculos en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Balanskat, Blamire & Kefala, 2006).

En el ámbito nacional, a pesar del optimismo de algunos documentos oficiales (MinTIC, 2012), todavía se reconoce que estamos en una fase inicial de adopción y que las tecnologías digitales no están completamente inscritas en el currículo escolar (Barrera-Osorio & Linden, 2009).

A nivel superior el panorama no es diferente. Desde los años noventa y a nivel mundial, el tema de cómo internet podría ayudar en los procesos de enseñanza y aprendizaje entró en la agenda pública de las universidades. El resultado fue la creación de programas para la gestión de aprendizajes y contenidos, inicialmente denominados CMS (por sus siglas en inglés) y posteriormente conocidos como LMS (por sus siglas en inglés) en la década del 2000.

No obstante, antes que cambiar o enriquecer los modelos pedagógicos dominantes, con tales plataformas se logró reforzar las prácticas enfocadas en el maestro y que solo tienen incidencia en asuntos administrativos concernientes a la organización de los contenidos, la evaluación mecanizada y los materiales del curso. Dinámicas estas que poco o nada están transformando, o al menos incidiendo, en los procesos de aprendizaje del estudiante y tampoco se configuran como espacios seminales y potentes para probar pedagogías alternativas (Mott & Wiley, 2013). Como en su momento subrayó Cuban (2001), los profesores usan las tecnologías

digitales para reforzar sus prácticas antes que revolucionar o innovar la manera en que enseñan a sus estudiantes.

Mientras eso pasa en la escuela, otras esferas humanas y de la sociedad han experimentado cambios sustanciales que han sido abordados desde diversas perspectivas y enfoques. Desde un plano subjetivo, Turkle viene analizando, desde la década de los ochenta, la relación entre el hombre y la tecnología, así como la construcción de subjetividades, identidades y modos de socialización que se derivan a partir de esa relación que se acentúa con el paso de los años. En su último libro, *Alone Together* (2011), sostiene que la tecnología nos seduce porque creemos que ofrece un paliativo a nuestras vulnerabilidades y preocupaciones, tales como la soledad. Para Turkle, las redes sociales en línea, las aplicaciones que instalamos en nuestros móviles, los robots inteligentes y con características sociales que empiezan a popularizarse en Estados Unidos y otros países de Europa y Asia, entre otros adelantos tecnológicos, generan la ilusión de compañía ya que nos evitan tener que realizar, como sucede en el plano análogo, un esfuerzo cognitivo y emocional que puede resultar agotador o abrumador. Cada vez más, la tecnología se está convirtiendo en un sustituto de las personas (Turkle, 2011).

Desde un plano social, y con una perspectiva más optimista, Jenkins (2008) subraya que las dinámicas actuales de ocio, ciudadanía y consumo cultural, mediadas digitalmente, están configurando una cultura de la convergencia y la participación. Convergencia porque el flujo de los contenidos (dinero, cartas de amor o apuestas para eventos deportivos) pasan a través de diversas pantallas que cada vez dialogan más entre sí, y las antiguas fronteras físicas y geográficas se difuminan hasta casi desaparecer en la red. Participación porque los roles de productores y consumidores, antes separados de manera categórica, se van encontrando hasta ser inseparables en diversas prácticas en línea (ejemplo: editores/escritores en espacios de escritura digital como Wikipedia) y las posibilidades de participación ciudadana de los usuarios con acceso a la red se han incrementado considerablemente a pesar de las todavía evidentes e innegables brechas sociales.



La escuela, encabezada por los profesionales que allí se desempeñan (docentes y directivos), apenas es partícipe satelital de esa cultura y recién comienza a acercarse a temáticas asociadas a la construcción de subjetividades, identidades y modos de socialización soportados con tecnología. Lo que evidencia no solo la creciente desconexión con lo que acontece en la sociedad, particularmente en el mundo de los jóvenes, sino que los lenguajes, tiempos, discursos y dispositivos de participación que se amplifican con el uso de las tecnologías digitales e inciden en subjetividades que recién empiezan a configurarse, derivan muchas veces en prácticas creativas que sorprenden y generan extrañeza en el ecosistema escolar. No obstante, ese desconcierto podría convertirse en una oportunidad para incidir en algunas prácticas escolares a través del diálogo entre lo que acontece de manera casi natural en esa cultura mediada por lo digital y lo que pasa a diario dentro de la lógica escolar.

Monopolio en crisis

Decir que la escuela está en crisis no es algo nuevo, ya que las grandes revoluciones sociales siempre inciden en el circuito escolar por ser una de las instituciones emblemáticas de la institucionalidad oficial y la modernidad. En los últimos años, tres

La escuela debe salir de su cascarón y dejar que tanto los profesores como los estudiantes empiecen a reflexionar sobre los espacios que comparten durante la mayor parte de la jornada [...]

dimensiones, vinculadas tradicionalmente con la práctica escolar, se ven fuertemente afectadas: la transmisión de la herencia cultural, la capacitación y la formación de ciudadanos (Martín Barbero, 2003).

En el primer frente, la transmisión de la herencia cultural, la Revolución Cultural de los años 70, representada por la masificación de la televisión, el auge de la publicidad y movimientos musicales como el rock, promovía la crítica a la autoridad, la costumbre y la norma, al tiempo que promulgaba una liberación de las conciencias y una postura crítica frente la institucionalidad (Rivas, 2014). Esa emergencia creciente de otros actores culturales estaba generando una paradoja todavía vigente: mientras más se veía la educación como un derecho por el que valía la pena luchar, más se ponía de relieve que la escuela no es el centro ni el único camino para la transmisión cultural.

Además, esta atmósfera cultural favoreció la emergencia de una subjetividad más autónoma, menos ceñida a los imperativos familiares, con mayores posibilidades de desplazamiento y una sensibilidad creciente hacia temáticas globales y

de impacto social, tales como el medio ambiente, la globalización y el consumismo, elementos todos que configuran una subjetividad crítica frente la institucionalidad y las formas estandarizadas de transmisión cultural, particularmente la escuela.

La capacitación, la formación cognitiva de la ciudadanía, sufre un giro gracias a la mediación digital presente en nuestras esferas de acción y socialización. Por una parte, los saberes, antes confinados al circuito escolar y a los libros de texto como principal vehículo formativo, se dispersan y se distribuyen por las otras capas de la sociedad utilizando al internet como replicador. Basta pensar en los blogs con tintes divulgativos creados por personas ajenas a la formalidad, pasando por la multiplicación de sitios web educativos que recopilan y categorizan tanto recursos educativos dispersos, como procesos de formación autogestionables, hasta los cursos abiertos y en línea ofertados con apoyo institucional o bien por profesores curiosos deseosos de experimentar nuevas dinámicas de aprendizaje.

Una evidencia que la formación permanente ya no es exclusividad de la escuela y la certificación, su último gran bastión, empieza tímidamente a resquebrajarse gracias, entre otras, a la emergencia creciente de las *insignias (badges, en inglés)* que ofrecen colectivos y organizaciones de diversa índole¹. No obstante, antes de inclinar la balanza hacia un extremo, parece que habrá un gran lapso de coexistencia entre la ruta tradicionalmente erigida alrededor de la lógica de la intermediación pedagógica, sobre todo en carreras tradicionales como Medicina, Derecho o Ingeniería, y aquella en que el acceso de los bienes informacionales, que se amparan bajo lógicas de compartir saberes y la autoformación, pero en diálogo con una comunidad de aprendizaje dispuesta a ayudar, ha impulsado y vitalizado áreas como la Programación, el Diseño y la Comunicación.

Por otra parte, la formación de ciudadanía, tarea asignada desde la época de Dewey, es un ejercicio que no compete ya solo a la escuela. Los nuevos espacios comunicacionales que promueve la red, caracterizada por las conexiones y los flujos enriquecidos de personas e ideas, no solo

¹A modo de ejemplo, véase las insignias abiertas (en inglés, Open Badges) que ofrece la organización Mozilla: <http://openbadges.org/>.

La educación expandida fluye bajo este marco. Con sus trazos, desorganiza, confronta y tensiona el sistema educativo, la formalidad y la institucionalidad endogámica.

posibilitan y configuran nuevos modos de estar juntos (Barbero, 2012), sino que amplifican nuestro inherente interés por socializar y participar en comunidad (Reig, 2012).

Hoy en día, se llevan a cabo interesantes ejercicios de ciudadanía por fuera del ámbito escolar que son menos ficcionales y artificiales que los desarrollados en contextos de aula. Esas prácticas emergentes, que no siguen una lógica "top down", se organizan desde las bases, acuerdan formas de liderazgo más horizontales, se autogestionan sobre la marcha y se amplifican vía digital, tienen el potencial de refrescar algunas dinámicas escolares anquilosadas.

Educación expandida

El avance exponencial de la internet, junto con las prácticas sociales que ha motivado y potencializado la madurez de una subjetividad que desde la década de los 70 ha ido asentando las bases para prácticas comunales, horizontales y críticas frente la institucionalidad, y el auge de espacios, dinámicas y metodologías de aprendizaje informal que son avaladas constantemente por la sociedad, han hecho que otras instancias empiecen a cobrar vigor y aparezcan/visibilicen nuevos escenarios formativos, al tiempo que se consolida una atmósfera cultural acorde para acogerla. Aparece, entre comillas, el otro. Un otro no solo por el lugar que ocupa en relación con el antiguo centro, sino por la forma en que se presenta sus saberes y producciones. Un otro, no reducido a un lugar, institución o territorialidad específica, que todavía está en mora de ser reconocido por la escuela y la institucionalidad imperante. Por eso, los puentes hoy son débiles; por eso, el diálogo apenas comienza y esas voces no escolares, ajenas y extrañas para muchos, se oyen a pocos decibeles.

Con todo, las tecnologías digitales se están convirtiendo en un aliado de lujo. Permiten, aunque todavía más en potencia que en realidad, que los oprimidos, los invisibilizados, las comunidades,

los otros en suma, hablen y configuren sus propias historias y cosmovisiones con narrativas que exploran paradigmas alternativos al código escrito y transgrediendo el paradigma Gutenberg en términos de soportes y estilos. En suma, apropiarse y usar para sí los modos de comunicación dominantes, que comuniquen hacia afuera/dentro y que se piensen mientras lo hacen; que ejerzan su derecho a construir ciudadanía apelando a las herramientas tecnoculturales que le son propias.

Así construyen su mundo, pero tienen la potencia de transformar el de los demás. Pensar global, actuar local. Empezar a configurar nuevas lógicas y prácticas sociales impulsadas por características técnicas como la interactividad, así como a reforzar movimientos locales y prácticas comunales dispersas alrededor del planeta (Valderrama, 2008). Lo anterior no solo incrementa lo global a partir de lo local, sino que las comunidades, diseminadas por el globo, pero conectadas vía red, configuran el punto de partida de un sistema emergente que también muestra características autopoieticas, esto es, de apertura y de cierre permanente.

La educación expandida fluye bajo este marco. Con sus trazos, desorganiza, confronta y tensiona el sistema educativo, la formalidad y la institucionalidad endogámica. La principal premisa de esta idea es que la educación, particularmente el aprendizaje, sucede no solo en cualquier momento y lugar, sino que ya no está circunscrito a los límites formales e institucionales de la escuela (Díaz & Freire, 2012). Aunque las generalidades de esa premisa ya se habían explorado con anterioridad (Trilla Bernet, n.d.), el auge de la internet, la tecnología digital y los dispositivos móviles, junto con el potencial formativo que se le atribuyen a ellos (Bates, 2015; Papert, 1980; Selwyn, 2011), contribuyeron a revitalizar tales concepciones.

En efecto, como se ha escrito de manera abundante durante el último decenio, hoy día las TIC, encabezadas por internet, permiten en potencia formar y consolidar redes de aprendizaje, visibilizar y conectar prácticas sociales distantes geográficamente, comunicar de manera más rápida y flexible nodos dispersos. Con esta antesala, se vislumbra una transición de una sociedad

con sistema educativo hacia una sociedad del conocimiento y el aprendizaje continuo (Barbero, 2012), a partir de tres pilares: descentramiento, deslocalización/destemporalización y difuminación.

Primero, los saberes se desmarcan de dos de sus fronteras tradicionales, a saber: la escuela y el libro. Así, el conocimiento producido por fuera de los muros escolares y no atado al currículo, pero con validez dentro de las comunidades y los colectivos que lo generan, con un tono de apertura hacia aquellos que deseen indagar sobre los mismos y con un gran valor simbólico, cultural y participativo, gana terreno en la actualidad. Igual, la cultura impresa, el *paréntesis de Gutenberg* (Piscitelli, Gruffat & Binder, 2012) impone una serie de condicionantes, en términos de linealidad y secuencialidad que entran en conflicto con las formas de narrar, contar y comunicar de otros códigos, sobre todo visuales y orales, y las prácticas culturales propias de nuestra época. Es el descentramiento.

Segundo, la educación expandida pone en entredicho dos mitos educativos asociados al espacio y al tiempo. El primero, que defiende que la producción intelectual está confinada exclusivamente a los tradicionales espacios formales de formación, tales como la escuela, la universidad o las sedes de investigación universitaria. Mientras que el segundo avala la idea que los tiempos destinados al aprendizaje están prefigurados de antemano por una entidad externa. La educación expandida, en diálogo con términos colegas, como los saberes compartidos (Pimienta, 2003) o el procomún (Lafuente & Lara, 2013), ilustran que hay nuevas y crecientes moradas para el saber, y que las personas experimentan dinámicas de aprendizaje variadas y continuas independientemente de la edad y el proceso formativo formal previo. Es la deslocalización/destemporalización.

Tercero, y como hemos venido insistiendo, se difumina el saber. Las fronteras herméticas entre lo aprendido en la escuela y el saber adquirido vía experiencia social, más apropiación digital, se van desvaneciendo. No sin tensiones, el mundo de afuera, el real, va entrando a la escuela. La educación expandida ejemplifica esa bifurcación del saber, antes ficcionalmente enjaulado.

Tres ejemplos

Tanto a nivel internacional como local, existen ejemplos que se pueden caracterizar como prácticas de educación expandida así ellas mismas no se cataloguen como tal. Para efectos de orden, acá se tendrán en cuenta tres prácticas que cumplen al menos con las siguientes cinco características:

- El origen no es la institucionalidad formal
- Se apoyan en tecnologías digitales
- Se configura, al menos en parte, bajo una lógica de redes
- Es de acceso público
- Cumple roles formativos y participativos

A nivel internacional, vale la pena subrayar los *Barcamp*², un modelo internacional de reuniones abiertas y participativas, denominadas *desconferencias*, que nació en el 2005 en Estados Unidos, concentrado inicialmente en aplicaciones web, tecnologías de código abierto y temáticas asociadas a la cultura digital, aunque últimamente se han incluido temas sociales, artísticos, culturales, entre otros. Hoy día, se realiza en más de 50 ciudades alrededor del mundo y siempre se busca ofrecer un espacio abierto en el que las personas no solo asistan, sino que compartan y aprendan a partir de las interacciones que allí se promuevan, las discusiones alrededor de las *desconferencias* y los talleres que se programen. En vez de ser un evento articulado alrededor de una o pocas fuentes centralizadas (el experto, gurú, celebridad), se aboga por multiplicar las fuentes, promover el debate horizontal y estimular a la larga un enjambre de ideas que cobran relevancia precisamente, por ese encuentro enriquecido y fortuito, antes que por la calidad o el origen del emisor.

A nivel iberoamericano, el Banco Interamericano de Desarrollo [BID] hace poco puso en marcha *GobAPP*³, una plataforma que busca constituirse en un laboratorio de ideas para que los ciudadanos puedan aportar propuestas a los gobiernos y así mejorar, acercar y hacer más transparente la gestión pública. Cuenta con el apoyo de once

²Para mayor información, véase la wiki central <http://barcamp.org/>.

³Para mayor información, véase <http://gobapp.com/>

(11) gobiernos de la región, entre ellos Colombia, así como con la colaboración de la Organización de los Estados Americanos [OEA]. La filosofía subyacente de esta iniciativa es promover formas de participación ciudadana menos burocratizadas y más directas, al tiempo que se facilita la comunicación entre los ciudadanos y sus gobernantes. Así, se apuesta directamente por la creación conjunta de soluciones y se promueve un uso responsable de los dispositivos móviles y servicios en línea como las redes sociales.

Localmente se promueve *Lo doy porque quiero*⁴, una iniciativa que se viene desarrollando desde el año 2011 y cuyo propósito es favorecer un espacio en el que se pueda compartir, de manera altruista, informal y voluntaria, conocimientos, saberes, habilidades, gustos y aficiones de diversa índole. Para ello, las sesiones se han venido realizando en un bar, con entrada gratuita y con una regularidad de al menos dos veces por semana, en el que se promueve no solo una escucha atenta, sino también una retroalimentación permanente y respetuosa entre el expositor y los asistentes. Todas las sesiones se emiten en directo a través de internet, sin ningún tipo de restricción para su visualización y se multiplican por las redes sociales que tiene esta iniciativa.

La arbitraria y subjetiva selección de estas experiencias no debe opacar otras que se vienen realizando con ahínco en diversos rincones del planeta. Por solo mencionar dos casos, vale la pena revisar las fichas de proyectos recogidas en el libro conjunto *Educación Expandida* (2012), las reseñadas por el profesor, investigador y activista cultural Andrés David Fonseca (2011) a nivel nacional y las prácticas recopiladas a finales del año 2013 en la ciudad de Medellín en el marco del evento *MedeLab* (2014) ya que, en general, siguen no solo el espíritu de los laboratorios creativos, experimentales e interdisciplinarios, tipo el Laboratorio de Medios del MIT⁵, sino que fomentan, cada una a su modo y según los recursos digitales y análogos disponibles, la participación ciudadana, bien sea a través de la articulación con otros espacios formativos de la ciudad, tales

⁴Para mayor información, véase <http://www.livestream.com/lodoyporquequiero>

⁵Siglas en inglés para el Instituto Tecnológico de Massachusetts, ubicada en la ciudad de Cambridge, Estados Unidos.

como *RutaN*⁶, el *MAMM*⁷ y *Parque Explora*⁸, o bien estableciendo nodos activos con otros colectivos.

Liberado el código, ¿qué sigue?

Pero, con lo escrito, ¿qué sigue en términos pedagógicos?, ¿cómo revitalizar la educación con lo que pasa por fuera?, ¿cómo integrar el espíritu de la educación expandida en las lógicas escolares?, ¿cómo poner en diálogo a los otros actores que están manipulando el código formativo con el otrora dueño y rector del mismo? Se propone la siguiente ruta de acción, compuesta por cinco puntos.

Primero, una sociedad con tendencia hacia la descentralización del saber necesita de una población con capacidad para la adaptación, la creación conjunta y la disposición para trabajar y pensar, en diversos espacios formativos, con personas diferentes y heterogéneas en términos culturales, idiomáticos, intelectuales y profesionales. En suma, nómadas del saber (*knowmad* en su acepción en inglés), esto es, ciudadanos creativos, imaginativos, innovadores y que son capaces de trabajar y dialogar con cualquier persona, en cualquier momento y en cualquier lugar (Cobo Romani & Moravec, 2011).

La escuela debe salir de su cascarón y dejar que tanto los profesores como los estudiantes, empiecen a reflexionar sobre los espacios que comparten durante la mayor parte de la jornada; la interacción pedagógica que se promueve en la aulas de clase y las posibilidades de prácticas que se pueden explorar con el auspicio de las tecnologías digitales, la transmisión cultural y la formación de una cultura pública acorde y atenta con los vaivenes de la época; y la producción de saberes como parte del aprendizaje (Dussel, 2011).

Segundo, la educación expandida rescata una idea de antaño, a saber, que hay varias formas de habitar el mundo. El sujeto de aprendizaje escolar

⁶Nombre que sintetiza la corporación creada por la Alcaldía de Medellín, UNE y EPM en aras de acompañar, asesorar e impulsar iniciativas en ciencia, tecnología e innovación.

⁷Siglas del Museo de Arte Moderno.

⁸Acuario y Museo interactivo enfocado en la apropiación y divulgación de la ciencia y la tecnología.

nunca ha sido un prototipo cartesiano y este enfoque invisibiliza de entrada, otras habilidades que pasan inadvertidas por la escuela (Robinson & Aronica, 2014). El mundo no solo se configura racionalmente, sino también a través de las emociones, lo visual, la oralidad y el cuerpo. Las competencias en matemáticas, ciencias y lenguaje, importantes e imprescindibles en una época industrial, siguen teniendo relevancia hoy en día, pero en diálogo con otras disciplinas que hasta ahora no han estado en la cúspide de la organización curricular o simplemente son invisibles allí, tales como la comunicación, diseño, artes o música. Las tecnologías digitales y móviles, que bajo un prisma apocalíptico nos llevan al sendero de la superficialidad (Carr, 2011) y están resultando inocuas para luchar contra el autoritarismo y promover la democracia a nivel mundial (Morozov, 2012), también han evidenciado que otras formas de narrar, pensar e intervenir en el mundo, nuestro propio mundo, son posibles (Rueda Ortiz, Fonseca Díaz & Ramírez Sierra, 2013)

Tercero, la red ha posibilitado nuevas maneras de aprender que ponen en tela de juicio la forma tradicional en que se ha erigido tal proceso en la escuela. Así, enseñar no es solo hablar y aprender, no implica solamente escuchar. Aprender también implica situarse y ponerse en contexto. Por ejemplo, para citar un caso colombiano y previo al auge de la tecnología digital, los trabajos realizados por el investigador popular German Mariño ilustran que los jóvenes y los adultos poseen ciertos saberes matemáticos independientes de los que se presentan en la escuela, pero que son efectivos en sus contextos de desempeño (Marino, 1995). Desde entonces, pero sumando las formas de participación que se promueven en línea y aunado al auge de los procesos de autoformación a través de plataformas digitales, el paradigma de aprendizaje encabezado por la clase magistral se resquebraja aún más.

De hecho, las inteligencias colectivas y las multitudes inteligentes, anticipadas por Lévy (2004) y Rheingold (2004) respectivamente, dejan claro que con el apoyo de las tecnologías digitales se posibilitan no solo nuevas formas de organización social, cultural y política, con tintes tanto pacíficos como malévolos, sino que se establecen ecosistemas de aprendizaje que se caracterizan por la interacción, la presencia

de nodos descentralizados, la colaboración entre personas que no necesitan haberse conocido previamente y la conexión de personas, instituciones e ideas que complementan nuestras falencias y enriquecen nuestras áreas de interés. Explorar sin recelo esas concepciones emergentes sobre el aprendizaje en red o al menos poner en un contexto actual las ideas clásicas sobre la cognición, y llevarlas a la práctica con docentes y otros colectivos interesados, es una labor que la escuela no debería seguir eludiendo.

Cuarto, la educación expandida encuentra resonancia con conceptos hermanos tales como los saberes compartidos (Pimienta, 2003), el aprendizaje informal y no formal (Trilla Bernet, Gros Salvat, López Palma, & Martín García, n.d.), la cognición distribuida y situada (Lave & Wenger, 1991), la inteligencia colectiva o emergente como el aprendizaje cívico informal (Schugurensky & Myers, 2008). Todas estas ideas tienen en común el hecho que remiten a espacios y lugares que superan los límites del aula, al tiempo que fomentan la participación, el hacer y la interacción como vehículos activos para el aprendizaje. Así, tienen cabida prácticas asociadas a la cultura del hacer, los espacios de co-creación, el uso de las TIC para la participación ciudadana, entre otras temáticas similares. En concreto, prácticas expandidas, probadas con relativo éxito por colectivos de diversa índole en lugares como las bibliotecas o los museos, podrían llevarse a cabo en articulación con la escuela. Por ejemplo, talleres de Hip-Hop (manejo de consolas, expresión artística, etc.), prácticas con Arduino (crear sistemas conjugados, fabricar objetos digitalmente, etc), talleres de *stop-motion* (explorar otras narrativas, apelar a otros formatos para contar y comunicar, etc.) o los huertos urbanos (nuevas conexiones con la naturaleza, revitalizar la cosecha, etc.), podrían ser un buen camino para explorar de la mano de maestros curiosos y estudiantes animados.

Quinto, el desfondamiento de la institución escolar es una oportunidad para repensar la misma con actitud crítica y evitando los cantos de sirena que surgen cuando las crisis se asoman. Por ello, antes de olvidar o atacar los cimientos de la escuela, hay que subrayar con vigor que esta sigue teniendo un rol formativo clave en la actualidad y continuará siendo, durante un buen tiempo y particularmente en las zonas pobres y rurales

de nuestro país, el único camino para acceder y participar de la cultura contemporánea. Pero esa titánica tarea ya no se puede seguir realizando en solitario. La escuela debe no solo abrirse a otros actores, distintos a los paradigmáticos de la institucionalidad moderna, que están afuera (re) inventando otras formas de construir lo común, sino comprender mejor las lógicas y las maneras como operan estas tecnologías -en relación con viejas tecnologías y prácticas culturales asociadas a estas- para fomentar modos más reflexivos de usarlas (Rueda Ortiz, 2012).

Coda

La complejidad del mundo actual, en que las intersecciones se acrecientan y los antiguos referentes se difuminan, exige miradas más sistémicas que pongan en diálogo los nodos dispersos pero conectados que ahora están en juego. La idea no es solo que la escuela mire hacia afuera, sino que el camino inverso también es vital. Si bien las prácticas expandidas tienen un potencial latente, también es válida la invitación hacia los líderes comunitarios y sociales para que aprendan de los maestros comprometidos que realizan micro revoluciones en sus respectivos espacios escolares y radios de acción, y que se atrevan a experimentar con proyectos pedagógicos innovadores a pesar de los limitantes que ofrece la cultura escolar a la que pertenecen

Aunque en nuestro medio el impacto de las TIC en la educación formal, particularmente a nivel de la educación primaria, básica y media, ha sido más bien cosmético, visible en términos de infraestructura y opaco desde un punto de vista pedagógico y didáctico, no es el caso de diversas prácticas educativas expandidas, ciudadanía social y culturales que han visto en las tecnologías digitales no solo una herramienta de difusión, sino de participación y creación individual y colectiva.

El reto sigue siendo establecer puentes. Por ejemplo, los nuevos procesos de formación docente, tan demandados y necesarios, pero tan inocuos en la práctica en muchos sentidos, podrían explorar otras formas de apropiación digital y construcción de saberes comunes. Esas maneras alternativas de construir sociedad, esos

ejercicios culturales y sociales emergentes, esas prácticas educativas expandidas, tienen el poder de convertirse en objeto de reflexión y práctica pedagógica en la formación docente. Quizás sea más lo que se gane que lo se pierda.

Referencias

- Artopoulos, A. & Kozak, D. (2012). Topografías de la integración de TIC en Latinoamérica. Hacia la interpretación de los estilos de adopción de tecnología en educación. En D. Goldin, M. Kriscautzky & F. Perelman (Coords.). *Las TIC en la escuela: nuevas herramientas para viejos y nuevos problemas* (pp. 393 - 449). Barcelona: Océano Travesía.
- Balanskat, A.; Blamire, R. & Kefala, S. (2006). *The ICT Impact Report. A review of studies of ICT impact on schools in Europe. European Schoolnet*. Recuperado de <http://ec.europa.eu/education/doc/reports/doc/ictimpact.pdf>
- Barrera-Osorio, F. & Linden, L. (2009). The use and misuse of computers in education: evidence from a randomized experiment in Colombia. *World Bank Policy Research Working Paper Series, 1*.
- Bates, A. W. (2015). *Teaching in a Digital Age*. Recuperado de <http://opentextbc.ca/teachinginadigitalage/>
- Carr, N. (2011). *Superficiales: ¿qué está haciendo Internet con nuestras mentes?* Madrid: Taurus.
- Cobo Romani, J. C. & Moravec, J. W. (2011). *Aprendizaje invisible: hacia una nueva ecología de la educación*. Barcelona: Col·lecció Transmedia XXI. Laboratori de Mitjans Interactius/Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.
- Colombia. Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones. (2012). *La formación de docentes en TIC, casos exitosos de Computadores para Educar*. [En línea] Disponible en <http://www.computadoresparaeducar.gov.co/website/>
- es/Documentos/LIBRO/pages/formacion_docentesTIC.pdf. [Consultado en junio 8 de 2014].
- Cuban, L. (2001). *Oversold and underused: computers in the classroom*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Díaz, R. & Freire, J. (Eds.). (2012). *Educación expandida*. Barcelona: Zemos98. Disponible en http://www.zemos98.org/descargas/educacion_expandida-ZEMOS98.pdf
- Fonseca Díaz, A.D. (2011). Educación expandida y cultura digital. Una exploración de proyectos tecnosociales en Colombia. *Hallazgos, 8(15)*, 71 - 90.
- Jenkins, H. (2008). *Convergence culture: la cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Barcelona: Paidós.
- Lafuente, A. & Lara, T. (2013). Aprendizajes situados y prácticas procomunales. *RASE: Revista de la Asociación de Sociología de La Educación, 6(2)*, 168–177. Recuperado de <http://digital.csic.es/handle/10261/77531>
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge, New York: Cambridge University Press.
- Lévy, P. (2004). *La inteligencia colectiva: por una antropología del ciberespacio*. Washington: Organización Panamericana de la Salud. Recuperado de <http://inteligenciacolectiva.bvsalud.org/>
- Marino, G. (Octubre 24 – 28 de 1995). Los saberes matemáticos previos de jóvenes y adultos: alcances y desafíos. En *Jornadas de Reflexión y Capacitación Matemática de Jóvenes y Adultos*. Congreso llevado a cabo en Río de Janeiro, Brasil. Disponible en <http://www.germanmarino.com/german-marino/perfil/92-los-saberes-matematicos-previos-de-jovenes-y-adultos.html>
- Martín-Barbero, J. (2003). *La educación desde la comunicación*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.

- Martin-Barbero, J. (2012). Ciudad educativa: de una sociedad con sistema educativo a una sociedad de saberes compartidos. En R. Díaz & J. Freire (Eds.). *Educación expandida*. (pp. 103 - 129). Barcelona: Zemos98. Disponible en http://www.zemos98.org/descargas/educacion_expandida-ZEMOS98.pdf
- Morozov, E. (2012). *El desengaño de internet*. [Versión de Google Books]. Barcelona: Destino. Recuperado de books.google.com.
- Mott, J. & Wiley, D. (2009). Open for Learning: The CMS and the Open Learning Network. *Education*, 15(2). Recuperado de <http://contentdm.lib.byu.edu/cdm/ref/collection/IR/id/760>
- Papert, S. (1980). *Mindstorms: children, computers, and powerful ideas*. New York: Basic Books.
- Pimienta, D. (2003) *MÍSTICA: Sociedades de los saberes compartidos*. Disponible en <http://www.funredes.org/mistica/castellano/eme/produccion/memoria8/0301.html>. [Consultado en septiembre 8 de 2014].
- Piscitelli, A.; Gruffat, C. & Binder, I. (Eds.). (2012). *Edupunk aplicado: aprender para emprender*. Barcelona y Madrid: Ariel y Fundación Telefónica.
- Reig, D. (2012). *Socionomía: ¿vas a perderte la revolución social?*. Barcelona: Deusto. Recuperado de books.google.com.
- Rheingold, H. (2004). *Multitudes inteligentes: la próxima revolución social*. Barcelona: Gedisa.
- Rivas, A. (2014). *Revivir las aulas: Un libro para cambiar la educación*. [Versión de Google Books]. Buenos Aires: Debate.
- Robinson, K. & Aronica, L. (2014). *El elemento: descubrir tu pasión lo cambia todo*. Barcelona: Vintage Español.
- Rojas, A. & Bejarano, J. (Eds.). (2014). *MedeLab, laboratorios creativos en red*. Medellín: El Puerto. Disponible en <http://issuu.com/elpuertomammpublicaciones/docs/medelab2013> [Consultado en septiembre 8 de 2014].
- Rueda Ortiz, R. (2012). Educación y cibercultura en clave subjetiva: retos para (re)pensar la escuela hoy. *Revista Educación y pedagogía*, 64(24), 157 - 172.
- Rueda Ortiz, R.; Fonseca Díaz, A.D. & Ramírez Sierra, L.M. (Eds.) (2013). *Ciberciudadanías, cultura política y creatividad social*. Bogota: Universidad Pedagógica Nacional, Doctorado Interinstitucional en Educación.
- Schugurensky, D. & Myers, J. P. (2008). Informal Civic Learning Through Engagement in Local Democracy: The Case of the Seniors' Task Force of Healthy City Toronto. En K. Church, N. Bascia & E. Shragge (Eds.), *Learning through Community* (pp. 73–95). Dordrecht: Springer Netherlands. DOI: 10.1007/978-1-4020-6654-2_5
- Selwyn, N. (2011). *Education and technology: key issues and debates*. London; New York: Continuum International Pub. Group.
- Trilla Bernet, J. (1993). *Otras educaciones. Animación sociocultural, formación de adultos y ciudad educativa*. Barcelona y México: Anthropos, Universidad Pedagógica Nacional y Secretaría de Educación Pública.
- Trilla Bernet, J.; Gros Salvat, B.; López Palma, F. & Martín García, M.J. (1998). *La educación fuera de la escuela. Ámbitos no formales y educación social*. Barcelona: Ariel.
- Turkle, S. (2011). *Alone together: why we expect more from technology and less from each other*. New York: Basic Books.
- Valderrama, C. (2008). Movimientos sociales: TIC y prácticas políticas. *Nómadas*, 28, 94-101.

LA DIVERSIDAD FUNCIONAL Y LAS ADAPTACIONES CURRICULARES

El presente artículo de revisión de tema hace referencia al currículo en la atención a la diversidad desde diferentes momentos históricos, iniciando con el enfoque tradicional (caracterizado por la exclusión), luego, el enfoque o modelo médico-rehabilitador (caracterizado por el asistencialismo y la segregación), hasta llegar a la escuela actual (enmarcada principalmente en los modelos social y para la diversidad). Lo anterior ha permitido la realización de adaptaciones pensadas en las potencialidades del estudiante como ser humano en su diversidad biológica, funcional, sexual y cultural. A través de la reflexión histórica y conceptual, se destaca actualmente cómo en la atención a la diversidad funcional se hace un mayor énfasis en los derechos y la dignidad humana.

Palabras clave: diversidad cultural, educación intercultural, necesidades educacionales, acceso a la educación.

FUNCTIONAL DIVERSITY AND CURRICULAR ADAPTATIONS

This article is presented as a topic revision; and refers to the curriculum about the attention given to the diversity from different historical moments, starting with the traditional approach (characterized by the exclusion), afterwards, the medical-rehabilitative (characterized by the assistentialism and the segregation), to reach the current school (framed mainly in the social model for the diversity). The aforementioned has allowed the creation of adaptations planned according to students' potential as a human being in his biological, functional, sexual and cultural diversity. Through the historical and conceptual reflection, it is currently highlighted on how in the attention for the functional diversity there is a major emphasis on the human rights and on the human dignity.

Key words: cultural diversity, intercultural education, educational needs, access to education.

Cómo citar este artículo

Posada Silva, W.Y.; Marín Giraldo, Y. y Gómez Chica, S. (2015). La diversidad funcional y las adaptaciones curriculares. *Revista de Investigaciones UCM*, 15(26), 192-202.



Fecha recibido: 31 de julio de 2015 - Fecha aprobado: 24 de agosto de 2015

La diversidad funcional y las adaptaciones curriculares

Wadis Yovany Posada Silva¹
Yelicza Marín Giraldo²
Sandra Marcela Gómez Chica³

¹Magíster en Educación. Doctorando en Educación, Universidad de Caldas. Docente Departamento de Estudios Educativos, Universidad de Caldas (Manizales, Colombia). wadis.posada@ucaldas.edu.co

²Licenciada en Biología y Química. Maestranda en Química. Docente Departamento de Química, Universidad de Caldas (Manizales, Colombia). yelicza.marin@ucaldas.edu.co

³Licenciada en Artes Escénicas con énfasis en Teatro, Universidad de Caldas. Magistra en Artes Escénicas, Universidad Rey Juan Carlos (España). Doctoranda en Educación, Universidad de Caldas. Docente Departamento de Estudios Educativos, Universidad de Caldas (Manizales, Colombia). sandra.gomez@ucaldas.edu.co

Introducción

El presente documento se centra en diferentes hitos que han marcado la *educación para la atención a la diversidad funcional*, partiendo de un modelo *tradicional* (caracterizado por la exclusión), continuando con el modelo asistencialista (*médico-rehabilitador*), hasta llegar a la *escuela actual* enmarcada principalmente en el modelo social y *para la diversidad*. Lo anterior, ha permitido una evolución de las adaptaciones curriculares, que se enfocan cada vez más en fortalecer las potencialidades del ser humano.

El currículo y la diversidad funcional

Al analizar las teorías sobre currículo y diversidad, se puede establecer que existe una relación fuerte entre estos dos elementos, ya que ambos siempre han existido y han precedido a su teoría; por

ejemplo, Da Silva (1999) realiza un bosquejo de la teoría del currículum, iniciando con una serie de preguntas al respecto, principalmente en el ¿qué?, ¿cuándo?, ¿comienzo y desarrollo?, ¿distinción entre teoría del currículum y teoría educacional?, ¿las principales teorías?, ¿teorías tradicionales de las teorías críticas del currículum?, ¿qué distingue las teorías críticas del currículum de las teorías poscríticas?

Seguidamente, se refiere a la noción de "teoría", en tanto considera que: "[...] está implícita la suposición de que la teoría "descubre" lo "real", de que hay una correspondencia entre la "teoría" y la "realidad". (p.3). De lo anterior, hay una realidad que se encuentra inmersa y que poco a poco se va descubriendo y tratando como objeto de estudio, lo que conlleva al surgimiento de teorías sobre el asunto.

Al respecto, el autor plantea lo siguiente: "El currículum sería un objeto que precedería a la teoría, la cual solo entraría en escena para descubrirlo, describirlo, explicarlo" (p.3) y considera la posibilidad de la aparición del currículum como un objeto específico de estudio e investigación en los Estados Unidos, enfocado a la administración de la educación, racionalización del proceso de construcción, desarrollo y evaluación de currículums.

Otro de los aspectos a los que hace mención es cómo surge una teoría; en cuanto a la teoría y el concepto mismo de currículum, donde existen unas nociones particulares, que se van *descubriendo* y *describiendo*, van tomado fuerza a través del discurso y van siendo acuñadas por escuelas, profesores, estudiantes, administradores educacionales y, a partir de allí, se van creando definiciones que se vuelven reales, y aunque "siempre hayan existido", empiezan a tener una conceptualización, teorización, reflexión y una repercusión en diferentes ámbitos.

Uno de los aspectos que llama la atención es cómo el autor propone que la noción de teoría mantenga su papel activo en la construcción de lo que describe; en tanto, la teoría o teorías del currículum deben ser cambiantes, en permanente construcción; Da Silva considera importante incluir en este sentido, las nociones de "discurso" y "perspectiva" que permitiría ir más allá de

las "definiciones" acuñadas a los términos y donde la discusión se enmarcaría no tanto en la definición de currículum, ya sea encontrada en un diccionario, en un manual; sino más bien, que el currículum depende precisamente de discutir sobre la forma como ha sido definido el currículum por los diferentes autores y teorías.

En cuanto a la diversidad humana y "esas nociones particulares que se van *descubriendo* y *describiendo*" que considera el autor, ese descubrimiento y esa descripción es lo que hace que exista un mundo diverso de matices que hacen al ser humano como único aunque se encuentre moldeado por una sociedad.

En este mismo sentido, tanto la diversidad como el currículum o currículo siempre han estado allí, lo que hacen las teorías es precisamente descubrir, describir o interpretar lo que existe, tal como lo planteaba Da Silva (1999).

Sánchez y García (2013) destacan que la *diversidad biológica* comprende las diferencias entre los géneros, ya sean relacionadas con el sexo, la edad y las características físicas; también se puede encontrar *la diversidad sexual* (referida a orientaciones sexuales, principalmente) y la *diversidad cultural*, relacionada con el género, la clase social o la diversidad lingüística. No obstante, aunque Sánchez y García se refieren a la *diversidad funcional* haciendo énfasis en los estilos de aprendizaje, tal como plantea Leiva (2014):

[...] los estilos de aprendizaje los podemos definir como un conjunto de preferencias, tendencias y disposiciones personales que tiene un sujeto para hacer algo y que se manifiesta a través de un patrón conductual y de distintas fortalezas (actitudinales, emocionales, éticas, procedimentales) que lo hacen distinguirse de los demás (p. 5).

El ser humano desde su nacimiento ya presenta una diversidad biológica, y empieza a formarse de acuerdo con lo establecido en su cultura, contexto geográfico y social (diversidad cultural) y posteriormente, empieza a encontrar sus tendencias sexuales (diversidad de género); no obstante, en su trayecto de vida pueden variar diferentes aspectos que inciden en su identidad. En este sentido, el currículum debe estar pensado



en esas transformaciones que van teniendo las personas en la sociedad.

Algunos ejemplos encontrados a lo largo de la historia pueden dar una idea de particularidades dadas en la educación con base en características de diversidad, los cuales se presentan a continuación:

En la China antigua, la educación estaba dividida en dos clases: la formación *para el pueblo*, de carácter elemental, orientada en el hogar o por maestros en escuelas privadas; y la *de tipo superior*, para los funcionarios mandarines.

En la antigua Grecia se evidenció en gran medida, una educación orientada a la *diversidad funcional*. En Esparta, por ejemplo, la educación se caracterizó principalmente por la rudeza y el desarrollo de destrezas físicas para la guerra; en tanto, la diversidad biológica se hizo evidente en el tipo de formación que recibían hombres a diferencia de las mujeres.

Zuretti (1988) destaca cómo en la enseñanza en la India antigua, los estudiantes contaban con el apoyo de su maestro y de un compañero en el proceso de aprendizaje "El maestro instruye en particular a cada niño. A menudo los más avanzados trabajan con los menos aprovechados" (p.31)

"El currículum sería un objeto que precedería a la teoría, la cual solo entraría en escena para descubrirlo, describirlo, explicarlo" (Da Silva, 1993 p.3)

En este orden de ideas, la diversidad cultural influye en los contenidos y por ende, en métodos de enseñanza especializados; igualmente, cobran importancia los ascensos a diferentes niveles de educación a través de grados (bachilleres, licenciados y doctores). Por lo anterior, los contenidos del currículum se empezaron a adaptar con base en los objetos de estudio; por ejemplo, la Facultad de Artes con sus siete *artes liberales*, la Facultad de Derecho con sus enfoques en derecho eclesiástico o derecho civil, entre otros.

Ahora, si se considera que toda adaptación debe ser correspondiente, apropiada o "pertinente" (si se da esta connotación), el docente desde su *saber sabio*, su conocimiento, experiencia propia, contenidos y métodos, puede adaptarlo mediante lo que algunos autores denominan *transposición didáctica* en el proceso de enseñanza y aprendizaje, permitiendo también comprender las experiencias particulares de sus estudiantes en su diversidad. En este sentido, Chevallard (1985) hace referencia a *transformaciones adaptativas* en el siguiente texto:

[...] un contenido del saber sabio que haya sido designado como saber a enseñar sufre a partir de entonces un conjunto de transformaciones adaptativas que van a hacerlo apto para tomar lugar entre los objetos de enseñanza. El 'trabajo' que un objeto de saber a enseñar hace para transformarlo en un objeto de enseñanza se llama transposición didáctica (p. 39).

Sin embargo, durante la Edad Media la *diversidad funcional* (especialmente en personas con limitación a nivel cognitivo o físico) era sinónimo de exclusión social, presentándose una subestimación y un rechazo recurrente al considerar que poseían algún maleficio o castigo concedido por un poder divino.

Al respecto, Toboso y Arnau (2008) consideran que se presentaba un modelo de prescindencia donde la persona con *diversidad funcional* no aportaba nada a la sociedad; dicho modelo presentaba dos submodelos: el *eugenésico* "situado en la antigüedad clásica. Tanto la sociedad griega como la romana, basándose fundamentalmente en motivos religiosos, aunque también políticos, consideraban inconveniente el desarrollo y crecimiento de niños y niñas con discapacidad" (p.2), cuya principal característica era la exclusión:

[...] ya sea como consecuencia de subestimar a las personas con discapacidad y considerarlas objeto de compasión, o como consecuencia del temor y el rechazo por considerarlas objeto de maleficios y advertencia de un peligro inminente. Es decir, ya sea por menosprecio, ya sea por miedo, la exclusión es la respuesta social hacia la discapacidad (p.2).

Aunque se presentó un auge de las artes en todas sus manifestaciones y avances científicos, la *diversidad cultural* continuaba siendo marginada, caracterizada por una educación enfocada principalmente al hombre *burgués*, dejando a un lado a la clase popular, en palabras de Gadotti (2005):

La educación renacentista preparó la formación del hombre burgués. De ahí que esa educación no llegara a las masas populares. Se caracterizaba por el elitismo, por el aristocratismo y por el individualismo liberal. Concernía principalmente al clero, a la nobleza y a la burguesía naciente (p.52).

En la formación de los directivos y docentes es importante el conocimiento y aplicación de adaptaciones que puedan ser implementadas en el currículo [...]

En resumen, este primer enfoque de educación para la *diversidad funcional* estuvo marcado por la exclusión; inicialmente, se presenta el exterminio de los niños "no aptos", pasando por un pensamiento de marginalidad, compasión y siendo muy marcada la formación dependiendo de las diferencias sociales.

La diversidad funcional, la rehabilitación y la educación especial

La *diversidad funcional* pasa a ser estudiada desde el ámbito clínico, dando como resultado un modelo *médico-rehabilitador* o asistencial; así, esta diversidad se configuró como discapacidad, por lo tanto, la persona entraba en un proceso de "normalización" (Toboso y Arnau, 2008). De allí que a finales de la Primera Guerra Mundial y ante la necesidad de rehabilitación de los lesionados, surgieron avances científicos para abordar las dificultades presentadas. Al respecto, Talou et al. (2008) plantean lo siguiente:

La discapacidad se define aquí como una deficiencia física o mental que implica restricciones para la vida diaria. La solución consiste en la restauración de la función deteriorada o cura para acercar el "defecto" a la "normalidad" por medio de tratamientos médicos, rehabilitación, educación especial o terapias específicas (p.2).

Por su parte, Palacios (2008) asevera:

[...] se considera que la persona con discapacidad puede resultar de algún modo rentable a la sociedad, pero dicha rentabilidad se encontrará supeditada a la rehabilitación o normalización —y, esto significa, en definitiva—, supeditarla a que la persona logre asimilarse a los demás —válidos y capaces— en la mayor medida de lo posible (pp. 66-67).

De lo anterior, el abordaje de este modelo procura un interés científico por comprender las causas de los diferentes diagnósticos; se destaca dentro

de este, el enfoque de *educación especial* que ha permitido apoyar el proceso de rehabilitación para los niños y personas que presentan *diversidad funcional*, ya sea congénita o adquirida. Tal como expresa Palacios (2008):

Como resultado de la utilización de los avances científicos y tratamientos médicos, gran parte de los niños y niñas con diversidades funcionales sobreviven o tienen una mayor probabilidad de supervivencia. En este modelo se busca la recuperación de la persona — dentro de la medida de lo posible—, y la educación especial se convierte en una herramienta ineludible en dicho camino de recuperación o rehabilitación (p.67).

Al respecto, González (2009) sintetiza algunas características con base en la respuesta social de la época hacia la *diversidad funcional*:

Antigüedad clásica y Edad Media: de naturaleza demoníaca o divina de la deficiencia, eliminación física de recién nacidos en algunas culturas, políticas de reclusión; creación de los primeros asilos y albergues. Del Renacimiento hasta el S. XVIII: primeras experiencias educativas con personas con déficit sensorial. Desde el S. XIX hasta mediados del S. XX: procesos de diferenciación y de creación de las categorías nosológicas³; creencia sobre el innatismo de las deficiencias y sus primeros cuestionamientos, surgimiento del modelo del déficit, con orientación psicopedagógica; se considera la deficiencia como algo innato y estable a través del tiempo; se enfatiza la necesidad de un diagnóstico preciso y de una educación especializada, a cargo de profesores y en centros especiales. Modelo de asistencia y educación segregada, institucionalización; el modelo eugenésico vigente en países nórdicos y Estados Unidos, la esterilización como sistema. Desde mediados del S. XX: el modelo de las necesidades educativas especiales, modelos de educación integrada; se acentúa la responsabilidad de la escuela para ajustarse a las características individuales. S. XX: la escuela inclusiva (p.430).

En síntesis, la *diversidad funcional* pasa a ser estudiada desde diferentes disciplinas y ciencias

³Referido a la rama de la medicina que tiene por objeto describir, diferenciar y clasificar las enfermedades.

como la psicología, la medicina, la fisiología, entre otras, y se adoptan conceptos como déficit, deficiencia, discapacidad y minusvalía, lo que se tradujo en una *educación especial* como respuesta social; posteriormente, surgieron modelos de *necesidades educativas especiales*, integración y una serie de connotaciones en las que se va prestando una mayor atención al grupo poblacional teniendo en cuenta sus características particulares.

La diversidad funcional y el currículo en la escuela actual (modelo social y modelo para la diversidad)

Desde su perspectiva, lañez (2009) afirma que el enfoque social de la *diversidad funcional* se basa principalmente en el reconocimiento de los Derechos Humanos:

[...] constituye un avance en el reconocimiento de los derechos fundamentales de este colectivo. Este modelo plantea la situación de desventaja en la que se encuentran estas personas como una cuestión de Derechos Humanos: dignidad, libertad, igualdad, etc., es decir, hacer posible el ejercicio de la ciudadanía que es el indicador clave para que las personas se sientan integradas en su entorno (p.66).

En tal sentido, surgen los modelos: *de vida independiente* y *de la diversidad*. A partir del *modelo de vida independiente*, se fundamentó el *modelo social* en el que cobra mayor importancia la toma de decisiones de la propia persona sobre los asuntos sociales y normativos; a propósito, lañez (2009) plantea

El movimiento de vida independiente antecede y fundamenta el nacimiento del modelo social. Al grito de "Nothing about us without us" ("Nada sobre nosotros sin nosotros"), defendido por los activistas estadounidenses en su defensa por los derechos civiles de las personas con diversidad funcional, se creó el Movimiento de Vida Independiente, que supuso un cambio significativo en el modo de percibir a las personas con diversidad funcional (p.67).

Por su parte, el *Modelo de la diversidad* está orientado principalmente en la dignidad del ser

humano. Iañez (2009) considera que el aspecto más importante de este modelo

[...] es el cambio del discurso desde el concepto de capacidad (modelo social), al concepto de dignidad como elemento clave para la plena participación y aceptación social, y el uso de la bioética como herramienta fundamental del cambio.

Los principios del modelo social coinciden plenamente con este modelo, ya que ambos parten de la idea de que la diversidad funcional es una cuestión de Derechos Humanos, ya que las vidas de las personas deberían ser consideradas con el mismo valor (p. 70).

La Organización Mundial de la Salud [OMS] (2002) avaló los conceptos y clasificaciones relacionadas con la discapacidad y se refiere a la restricción o ausencia (debida a una deficiencia) de la capacidad de realizar una actividad en la forma o dentro del margen que se considera normal para un ser humano. En este sentido, en diferentes momentos se ha referido a las personas con *diversidad funcional* como: personas con o en situación discapacidad, especiales, con capacidades diferentes, con necesidades educativas especiales, entre otros; en la actualidad cobra fuerza el término *diversidad funcional* para hacer un mayor énfasis en la pluralidad más que en la deficiencia.

Una de las problemáticas que empieza a tener eco en las instituciones educativas es la exclusión en el aula; sin embargo, tal como se pudo ver, esta se presenta en los diferentes momentos históricos donde se destacan elementos que aún persisten y que inciden en la atención a la diversidad; Aguerro (2008) se refiere a los mecanismos de la exclusión en el campo de la educación y expresa lo siguiente:

[...] la exclusión educativa no se define hoy solo por el hecho de estar dentro o fuera de la escuela. Exclusión es no tener oportunidad de desarrollar los procesos de pensamiento que permitan entender, convivir y desarrollarse en un mundo complejo. Es decir, incluir o excluir hoy requiere no solo ofrecer plazas escolares sino también garantizar, para todos los alumnos, la oportunidad de aprendizaje significativo (p.65).

En la actualidad, se presenta una mayor atención y participación por parte del Estado colombiano en la atención a la educación para la diversidad y se ha empezado a identificar las necesidades particulares de poblaciones vulnerables; por lo tanto, se han establecido normativas en torno a la creación de políticas públicas para la *diversidad funcional*².

En este documento se desea establecer algunas orientaciones para que las entidades territoriales realicen los ajustes pertinentes a la oferta educativa para las poblaciones con *diversidad funcional* (denominadas por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia³ como poblaciones con necesidades educativas especiales, ya sea en condición de discapacidad motora, emocional, cognitiva, sensorial⁴, autismo, déficit de atención, hiperactividad, capacidades o talentos excepcionales).

Para el caso, se han empezado a definir las características de los establecimientos que atenderán a este grupo poblacional y se han solicitado adecuaciones a su Proyecto Educativo Institucional [PEI], incluyendo los apoyos especializados y los docentes con formación para atender dichas necesidades. Igualmente, se crearon las Unidades de Atención Integral [UAI] y asignaron establecimientos educativos apropiados para la atención a la diversidad funcional.

Con relación a la formación docente, son las instituciones las encargadas de asignar educadores, profesionales en educación especial, psicología, fonoaudiología, terapia ocupacional, trabajo social, intérpretes de *lengua de señas colombiana*, modelos lingüísticos, etc., vinculados a la planta de personal⁵.

²Resolución 2565 de octubre 24 de 2003: "Por la cual se establecen parámetros y criterios para la prestación del servicio educativo a la Población con necesidades educativas especiales".

³Ver Ministerio de Educación Nacional, Resolución 2565 de octubre 24 de 2003, artículo 3º.

⁴Sordera, ceguera, sordo ceguera y baja visión

⁵Ver Ministerio de Educación Nacional, Resolución 2565 de octubre 24 de 2003, artículos 4º y 9º.

El currículo adaptado

Al hablar de *currículo adaptado*, debe pensarse que una adaptación será relativa, cambiante y de acuerdo con el alcance de los objetivos (competencias o indicadores de desempeño). La implementación de un proceso de menor a mayor significatividad resulta ser muy importante, de manera tal que siempre se busque la mayor cercanía al currículo común a la edad (Aranda y Álvarez, 2002), teniendo presente su nivel de desarrollo motriz, cognitivo y socioafectivo.

Posner (2004) hace referencia a varios tipos de currículo: el *currículo oficial* o *currículo escrito*, el *operativo*, *oculto*, *nulo* y el *adicional* o *extracurrículo*; los que considera "currículos concurrentes". En la actualidad, también cobran importancia términos como *currículo flexible*, *inclusivo*, *para la diversidad*, *adaptado*, entre otros.

Del estudio realizado por el Banco Interamericano de Desarrollo [BID] en el 2004, se hace referencia a la inclusión educativa como "un continuo de respuesta a la diversidad". De lo anterior, la diversidad presenta un cambio de paradigma en la atención a las personas, donde ha primado la uniformidad, la "normalización" y la estandarización; tal como expresa Rosselló (2010):

El paso de un modelo de escuela selectiva y uniforme a una escuela inclusiva y de calidad, capaz de promover la igualdad de oportunidades y atender a la diversidad del alumnado, reclama nuevas maneras de pensar y diseñar los procesos de enseñanza-aprendizaje (p. 9).

En este orden de ideas, en Colombia se encuentran vigentes los *Lineamientos de Política de Educación Superior Inclusiva* (MEN, 2013), en los que la educación inclusiva se define como "una estrategia central para luchar contra la exclusión social" (p. 22) y presenta seis características: participación, diversidad, interculturalidad, equidad, pertinencia y calidad.

Sin embargo, a pesar de la existencia de normativas sobre el tema de la inclusión, diversidad y adaptaciones al *currículo formal* y la existencia de orientaciones para la atención de este grupo poblacional, se presentan dificultades en la

realización de ajustes o adecuaciones a los PEI o planes de área y más aún, cuando el currículo está pensado para personas con características estándar para el aprendizaje, en cuanto a contenidos, habilidades motrices, relaciones interpersonales, interacción con los demás y con el entorno.

En la formación de los directivos y docentes es importante el conocimiento y la aplicación de adaptaciones que puedan ser implementadas en el currículo, algunas como la *accesibilidad*, lo que implica la supresión o adecuación de barreras arquitectónicas, mobiliario del material, espacios, adaptaciones organizativas y de los sistemas alternativos de comunicación (para limitación visual y auditiva)⁶; de *formación del talento humano*, ya sean docentes de apoyo, tutores o *estudiantes guías*. Igualmente, las adaptaciones se pueden realizar a componentes del currículo, como: contenidos, metodología, evaluación, recursos.

Algunas preguntas que pueden surgir para comprender la problemática son: ¿Qué conceptos tienen los docentes y estudiantes sobre el currículo adaptado? ¿Qué tipo de adaptaciones consideran los estudiantes con diversidad funcional y los docentes que deben realizarse a los componentes del currículo para mejorar su aprendizaje y desarrollo personal? ¿Cómo evaluar un patrón de movimiento, por ejemplo, en un estudiante que presenta una *hemiparesia*⁷ o que se desplaza en silla de ruedas? ¿Qué tipo de adaptaciones son realizadas al currículo en las instituciones educativas que permitan abordar la diversidad de sus estudiantes?

Por consiguiente, "visibilizar" este grupo poblacional, como expresa el BID (2004): "contar a los no contados", y tal como ocurre con otros grupos de América Latina y el Caribe, "las personas con discapacidad siguen siendo invisibles en las estadísticas oficiales" y en la educación pocas estadísticas se encuentran realmente aproximadas a la realidad en cuanto a inclusión, exclusión o no permanencia en los diferentes niveles educativos.

En nuestro contexto, muchos estudiantes con discapacidad no asisten a la escuela por temor a

⁶Lenguaje Braille y lengua de señas.

⁷Parálisis incompleta de un hemisferio corporal a causa de una lesión cerebral.

las burlas, acoso de sus compañeros o no cumplir con las expectativas de los docentes. En uno de sus apartes, el BID destaca lo siguiente: *Educación y discapacidad: ¿inclusión o segregación?*, considerando que los niños con *diversidad funcional* han sido tradicionalmente excluidos de los sistemas educativos (Porter 2002, citado por el BID, 2004) y complementa que los pocos niños que asisten a la escuela van a instalaciones que reciben solo niños con diversidad funcional.

En la actualidad, se encuentra en discusión, entre otros asuntos, la igualdad, equidad y educación para todos. Por lo tanto, el currículo actual está siendo pensado en orientar respuestas flexibles en contextos educativos diversos, de allí que una educación de calidad estará estrechamente relacionada con la atención a la diversidad, lo que en su momento Martín (2006), en sus consideraciones previas, aseveraba:

[...] la atención a la diversidad sigue siendo a mi juicio la clave de la calidad de la enseñanza, es decir, la única manera de dar una enseñanza de calidad es ser capaz de ajustar la ayuda pedagógica. En otras palabras, que los docentes podamos dar una ayuda que tenga en cuenta las características específicas, cognitivas y emocionales, de la persona con la que estamos trabajando (p.113).

En el marco de la Conferencia Internacional de Educación de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2008), donde Blanco destaca cómo la "educación para todos" en la práctica pareciera enfocarse más hacia una educación para "casi todos" o "para la mayoría":

La mayoría de los países adoptan en sus políticas y leyes los principios de la Declaración de Educación para Todos (EPT), pero en la práctica es posible constatar que la educación es para "casi todos" o "para la mayoría" y que los excluidos son precisamente quienes más necesitan de ella para compensar su situación de desventaja educativa y social (p. 6).

Por su parte, Duk y Loren (2010) expresaban que la atención a la diversidad y la educación de calidad con equidad trascendería a las "*necesidades educativas especiales*"; entre tanto, se requiere de

"un conjunto de condiciones hacia las que se debe avanzar para lograr que el conjunto del sistema asuma la responsabilidad de la educación de toda la población escolar y mejore su capacidad de respuesta a la diversidad" (p. 208).

Posteriormente, Azorín y Arnáiz (2013) enfatizan en la atención a la diversidad donde también se hace alusión a superar la visión de necesidades educativas especiales y de discapacidad, mediante lo siguiente: "La atención a la diversidad del alumnado no debería ser asociada a discapacidad, a dificultades de aprendizaje o a necesidades educativas derivadas de compensación educativa" (p.10) y "[...] y no olvidar que los niveles de competencia curricular en un aula son diferentes, lo que exige una gran riqueza de estrategias para llevar a cabo una respuesta educativa de calidad" (p.11).

Retomando a Blanco (2008), este considera que el asunto de atención a la diversidad es una responsabilidad del sistema educativo en su conjunto y que permita el avance, así:

[...] desde enfoques homogéneos, en los que se ofrece lo mismo a todos, a modelos educativos que consideren la diversidad de necesidades, capacidades e identidades de forma que la educación sea pertinente para todas las personas y no solo para determinados grupos de la sociedad (p. 8).

No obstante, para que exista pertinencia, se ha de presentar flexibilidad en las adaptaciones o ajustes a las necesidades y características en aspectos como la oferta académica, el currículo y la enseñanza. En cuanto al currículo, destaca el equilibrio en la respuesta a lo común y lo diverso y a igualdad de oportunidades:

El currículo ha de lograr el difícil equilibrio de dar respuesta a lo común y lo diverso, ofreciendo unos aprendizajes universales para todos los estudiantes, que aseguren la igualdad de oportunidades, pero dejando, al mismo tiempo, un margen de apertura suficiente para que las escuelas definan los aprendizajes necesarios para atender las necesidades educativas de su alumnado y los requerimientos del contexto local (p. 8).

Resumiendo, a partir de los desafíos que se presentan en la escuela actual, las propuestas y adaptaciones curriculares estarán fundamentadas y actualizadas permanentemente con base en criterios de calidad y equiparación de oportunidades, destacando que cada estudiante que ingresa a la educación formal es diverso, en tanto se superan connotaciones de deficiencia, discapacidad o minusvalía o necesidades educativas especiales. De allí que el currículo deba presentar un equilibrio en la respuesta a lo común y lo diverso, la igualdad de oportunidades, incluyendo la flexibilización curricular con base en la diversidad de estudiantes que ingresan a las instituciones educativas.

Conclusiones

Para concluir, la adaptación curricular debe ser inherente en la formación del docente, ya que de manera permanente, se realizan ajustes, adaptaciones o modificaciones al currículo, especialmente en sus planes de área (también podría hablarse de un currículo pertinente).

Queda claro que la diversidad funcional ha pasado por un proceso histórico caracterizado en un inicio, por la no aceptación en la sociedad y ha evolucionado hacia un modelo pensado en la equidad y dignidad de derechos. Actualmente, en las aulas se encuentran estudiantes que presentan alguna dificultad en el movimiento, la conducta, estilos de aprendizaje, nivel sensorial, talentos excepcionales; diversidad de género y diversidad cultural; de allí que el diseño de propuestas requieran la realización de ajustes o modificaciones permanentes al currículo, que puedan trascender y que no solamente queden estipuladas en el currículo oficial o formal pensado generalmente en la estandarización y el cumplimiento de competencias, desempeños (enfocados a la normalización).

En la actualidad, el currículo es discutido con base en asuntos como la calidad, la igualdad, equidad, flexibilidad, entre otros. De allí que la calidad en la educación se encuentre estrechamente relacionada con la diversidad; por lo tanto, la atención a la diversidad en el sistema escolar no estaría referida solamente en términos de

discapacidad, sino considerando que todos los estudiantes como seres humanos, son diversos.

Referencias

- Aguerrondo, I. (2008). Revisar el modelo: un desafío para lograr la inclusión. *Perspectivas*, XXXVIII(145). París: UNESCO. Disponible en http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/Prospects/Prospects145_spa.pdf
- Aranda Redruello, R.E. y Álvarez Sánchez, M. (2002). *Educación especial: áreas curriculares para alumnos con necesidades educativas especiales*. Madrid: Pearson.
- Azorín, C. M. y Arnáiz, P. (2013). Una experiencia en innovación en educación primaria, medidas de atención a la diversidad y diseño universal del aprendizaje. *Tendencias Pedagógicas*, (22), 9-30.
- Banco Interamericano de Desarrollo. (2004). *Análisis inclusión social y desarrollo económico en América Latina*. Washington.
- Chevallard, Y. (1985) *La transposition didactique; du savoir savant au savoir enseigné*. Paris: La Pensée Sauvage.
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2003). *Resolución 2565 de octubre 24 de 2003. Por la cual se establecen parámetros y criterios para la prestación del servicio educativo a la población con necesidades educativas especiales*. Bogotá: MEN.
- Colombia. MEN. (2013). *Lineamientos de Política de Educación Superior Inclusiva*. Bogotá: Dirección de Fomento para la Educación Superior. Disponible en www.mineducacion.gov.co, <http://redes.colombiaaprende.edu.co/ntg/men/pdf/Lineamientos.pdf>
- Da Silva, T. (1999). *Documentos de identidad. Una introducción a las teorías del curriculum*. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editorial. (Traducción. Inés Cappellaci).

- Duk, C. y Loren, C. (2010). Flexibilización del currículum para atender la diversidad. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 4(1), 187-210. Recuperado de <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol4-num1/art9.pdf>.
- Gadotti, M. (2005). *Historia de las ideas pedagógicas*. Coyoacán, México: Siglo XXI.
- González García, E. (2009). Evolución de la Educación Especial: del modelo del déficit al modelo de necesidades educativas especiales. El largo camino hacia una educación inclusiva: la educación especial y social del siglo XIX a nuestros días. En *XV Coloquio de Historia de la Educación*. (pp.429-440). Pamplona.
- Iáñez Domínguez, A. (2009). *Prisioneros del cuerpo. La construcción social de la diversidad funcional*. Santiago de Compostela: Diversitas Ediciones (Servicio de publicaciones de Asociación Iniciativas y Estudios Sociales).
- Leiva Olivencia, J. J. (2014). Interculturalidad y estilos de aprendizaje: nuevas perspectivas pedagógicas. *International Journal of Educational Research and Innovation (IJERI)*, 3, 36-51. Disponible en <http://www.upo.es/revistas/index.php/IJERI/article/view/1442/1157>
- Martín, E. (2006). Currículo y atención a la diversidad. *Revista PRELAC, Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe*, (3), 112-119. Chile: Salviat Impresores.
- Organización Mundial de la Salud [OMS]. (2002). *Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud-CIF*.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2008). *Conferencia Internacional de Educación. Cuadragésima octava reunión, Ginebra 2008 "La educación inclusiva, el camino hacia el futuro. Una breve mirada a los temas de educación inclusiva: aportes a los discusiones de los talleres"*.
- Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Madrid: Grupo editorial CINCA CERMI
- Posner, G. (2004). *Análisis del currículo*. Colombia: McGraw-Hill.
- Rosselló Ramón, M. R. (2010). El reto de planificar para la diversidad en una escuela inclusiva. *Revista Iberoamericana de Educación*, 51(4). Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura [OEI]. Disponible en <http://www.rieoei.org/deloslectores/3197Ramon.pdf>
- Sánchez, M.; Sáinz y García Medina, R. (2013). *Diversidad e inclusión educativa. Aspectos didácticos y educativos*. Madrid: Catarata.
- Talou, C. L.; Borzi, S. L.; Sánchez Vázquez, M. J.; Iglesias, M. C. y Hernández Salazar, V. (2008/2009). La educación de los niños y niñas con diversidad funcional desde la perspectiva de sus pares y docentes. *Revista de Psicología*, (10), 249-260. Disponible en http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4411/pr.4411.pdf
- Toboso Martín, M. y Arnau Ripollés, M^a. S. (2008). La discapacidad dentro del enfoque de capacidades y funcionamientos de Amartya Sen. *Araucaria. Revista Iberoamericana de Filosofía, Política y Humanidades*, 10(20). Disponible en https://www.fuhem.es/media/ecosocial/file/Boletin%20ECOS/ECOS%20CDV/Boletin_8/Discapacidad_Amartya.pdf
- Zuretti, J.C. (1988). *Breve historia de la Educación*. Buenos Aires: Claridad.

LA EVALUACIÓN FORMATIVA EN LOS ESCENARIOS DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Este artículo aborda la evaluación formativa en los escenarios de educación superior, inicialmente, desde la reflexión teórica de la evaluación como proceso fundamental en el sistema educativo, reconociendo su incidencia en los procesos de enseñanza y aprendizaje; estableciendo de manera adecuada, las acciones pedagógicas de los docentes para enriquecer los aprendizajes de los estudiantes; y valorando el rol que desempeña el docente y estudiante, quienes hoy día son reconocidos como actores principales en el ámbito educativo y son los que deben hacer de la evaluación un proceso que fortalezca los caminos que se transitan en la adquisición y generación de conocimiento.

Palabras clave: enseñanza superior, evaluación formativa, proceso de aprendizaje.

Origen del artículo

Este artículo surgió de las reflexiones realizadas desde la Especialización en Evaluación Pedagógica y el interés por dar un aporte a la comunidad académica universitaria desde la Evaluación Formativa.

Cómo citar este artículo

Sánchez Giraldo, D.C. y Escobar Hoyos, G. (2015). La evaluación formativa en los escenarios de educación superior. *Revista de Investigaciones UCM*, 15(26), 204-213.

FORMATIVE EVALUATION IN HIGHER EDUCATION SCENARIOS

This article discusses scenarios formative assessment in higher education, initially, from the theoretical reflection of evaluation as a fundamental process in the education system, recognizing its impact on teaching and learning; properly setting the pedagogical practices of teachers to enrich the learning of students; and assessing the role played by the teacher and student, who today are recognized as key players in education and are the ones to make evaluation a process that strengthens the roads that pass in the acquisition and generation of knowledge.

Key words: higher education, formative evaluation, learning processes.



Fecha recibido: 31 de julio de 2015 - Fecha aprobado: 24 de agosto de 2015

La evaluación formativa en los escenarios de educación superior

Introducción

El tema de “la evaluación” ha sido de gran interés en los últimos años para comunidades académicas, las cuales han permitido el desarrollo de investigaciones que arrojan resultados óptimos y fortalecen los procesos educativos (Ministerio de Educación Nacional, MEN, 2010). Es así como la evaluación ha sido considerada parte neurálgica del proceso de aprendizaje por parte de los estudiantes, y a la vez, como talón de aquiles en los procesos de enseñanza de los maestros (Suárez, Godoy y Lucas, 2010). Sin embargo, se han dado transformaciones significativas a raíz de los mismos estudios e investigaciones que han permitido reconocerla como proceso vital en la formación del ser humano (Castro, 2003; Flórez, 1999; Rivas, 2003).

Teniendo en cuenta la pertinencia de abordar la evaluación formativa en escenarios de educación superior, se presentará el concepto de evaluación

Diana Clemencia Sánchez Giraldo¹
Gladys Escobar Hoyos²

¹Licenciada en Educación Física y Recreación. Magistra en Educación. Docente investigadora, Universidad Católica de Manizales. Líder de Investigación, maestría en Pedagogía. disanchez@ucm.edu.co

²Especialista en Evaluación Pedagógica, Universidad Católica de Manizales. Docente Secretaría de Educación Municipal de Manizales. gladysescobar_@hotmail.com

desde lo general, para luego relacionar su función en lo formativo y finalmente, determinar los diferentes tipos de evaluación, sus múltiples acciones y desarrollos que beneficien los resultados y procesos en el ámbito universitario.

El concepto de evaluación, según Sacristán y Pérez (1995): "Evaluar no es una acción esporádica o circunstancial de los profesores en la institución escolar, sino algo que está muy presente en la práctica pedagógica" (p.335). Es el maestro quien reconoce la evaluación como un proceso que se da durante toda su praxis, con una intencionalidad clara en pro de potenciar la integralidad del ser humano.

En esta misma perspectiva, Flórez (1999) argumenta la apropiación que realiza el maestro de la evaluación en cada una de las acciones que se dan en los ámbitos educativos encaminados a potencializar los procesos y el desarrollo de habilidades cognitivas, sociales, motoras, entre otras de los educandos.

De manera específica, la evaluación formativa tiene una connotación importante en el papel del docente como guía del estudiante en sus aprendizajes. Así lo plantea Córdoba (2006):

La propuesta de una evaluación formativa conlleva a una acción permanente y continua de valoración y reflexión sobre el desarrollo y evolución del aprendizaje y formación de los estudiantes y es parte consustancial del proceso de enseñanza y aprendizaje. La evaluación de carácter formativo implica para el docente "ir detrás de", reconocer lo que sus estudiantes hacen y cómo lo hacen a partir de las evidencias que dejan de sus actuaciones académicas luego de realizar una actividad evaluativa, para valorarlas y a la vez proponer alternativas de cambio y mejoramiento que contribuyan a la formación de los estudiantes (p.7).

Es así como este artículo esboza de manera específica, la pertinencia de una transformación de las prácticas evaluativas tradicionales, hacia una evaluación formativa proyectada al reconocimiento del educando desde su integralidad y en coherencia con las condiciones del contexto en el que se desenvuelve (Jorba y Sanmartí, 1996).

La evaluación proceso clave en los aprendizajes de los estudiantes

La evaluación considerada como proceso fundamental en los desarrollos académicos en el nivel de educación superior, ha sido abordada para análisis, debates e investigaciones que aportan al reconocimiento y apropiación desde las prácticas de los maestros (Brown y Pickford, 2013). En este sentido, existen diferentes definiciones sobre lo que se ha considerado la evaluación; Sacristán y Pérez (1995) se expresan desde una óptica donde el maestro valora los avances y las dificultades de sus estudiantes a través de juicios de valor, los cuales posibilitan resignificar las prácticas y enriquecer los progresos de cada uno.

Otra de las aproximaciones conceptuales sobre la evaluación ha sido reconocerla como proceso que identifica, obtiene, describe y proporciona información útil acerca del valor y el mérito de las metas, la planificación, la realización y el impacto de un objetivo determinado que sirve de guía para la toma de decisiones, solucionar los problemas de responsabilidad y promover la comprensión de los fenómenos implicados (Stufflebeam, 1995).

Específicamente, la evaluación en el escenario de la educación superior, según Castillo y Cabrerizo (2006), se plantea como:

La evaluación en la Universidad, más que un hecho técnico es un fenómeno académico, social, e incluso ético. Si le conferimos un mero carácter instrumental, podemos ponerla al servicio del poder, de la injusticia o de la desigualdad. Sería preocupante que la evaluación fuese, por ejemplo, un instrumento de dominación, de sometimiento o de control (p.262).

Desde estas posturas, se establece la evaluación en el nivel universitario como un espacio de reconocimiento de cada ser humano desde sus potencialidades, capacidades para realizar comprensiones, mejoras, clasificaciones, diálogos, inclusive comprobar estados, y no sometidas a procesos de desigualdad social y/o educativa. En sintonía con House (1994), se reconoce que la evaluación ha pasado de ser una actividad marginal, que es aplicada por los docentes de manera esporádica y punitiva, a convertirse en una



pequeña industria profesionalizada, que posibilita valorar los progresos y tener avances significativos en relación a la formación del ser.

Es así como el docente en los escenarios universitarios debe intencionar su práctica evaluativa de manera clara, precisa y coherente al inicio del curso, al inicio de la asignatura o al inicio de un periodo académico (López, 2011), mostrarle con precisión al estudiante los criterios de evaluación, los parámetros que se tienen en cuenta en el momento evaluativo, además de las finalidades de la evaluación para que el estudiante tenga las claridades y acciones oportunas que permitan realmente reconocer sus avances y aspectos por mejorar, para cumplir satisfactoriamente con las metas propuestas.

En este sentido, la evaluación no puede ser reconocida como actividad que genera temor, control y baja motivación hacia el estudio (Guerra, 2007; Navaridas, 2004); por el contrario, debe enfocarse a estimular la adquisición y generación de conocimiento desde diferentes metodologías y enfoques educativos. Flórez (1999) plantea la importancia de propiciar aprendizajes asertivos para que el ser humano sea competente en el contexto personal, laboral y social.

Es de resaltar que evaluar es una condición necesaria para mejorar la enseñanza (Sanmartí,

Es el maestro quien reconoce la evaluación como un proceso que se da durante toda su praxis, con una intencionalidad clara en pro de potenciar la integralidad del ser humano.

2007), igualmente, reconocer que el maestro adquiere un protagonismo invaluable en dichas prácticas en beneficio de los aprendizajes de los estudiantes. Es de considerar que la función del maestro en la evaluación se convierte en un factor de perfeccionamiento didáctico (Nieto, 1999; Rosales, 2000), es decir, permite modificar acciones pedagógicas encaminadas al proceso de formación de los estudiantes; así, podrá relacionar los contenidos o temas con los saberes iniciales del estudiante, hacer las respectivas retroalimentaciones, mostrar las relaciones y cohesiones que se tejen entre la teoría y la práctica.

El maestro al identificar la incidencia que tiene la evaluación en los procesos formativos de los educandos, indaga constantemente, con una apertura al cambio, en búsqueda de mejorar y fortalecer sus mismas prácticas, de promover significativamente avances y mejoras, y por lo tanto, tener la capacidad de implementar diversas estrategias que le faciliten atender desde la diversidad y encontrar maneras efectivas de reconocer los triunfos y también los tropiezos que se dan en este trasegar educativo (Fortaleza, 2011; Perrenoud, 2007; Rosales, 2000).

En este sentido, uno de los actuales paradigmas de la educación está enfocado hacia el constructivismo, Díaz y Hernández (2004) expresan que este posibilita la participación activa del estudiante en su proceso de aprendizaje y la función que asume el maestro frente al aporte del crecimiento de cada uno. Así, el maestro desde este paradigma constructivista y en coherencia con lo expuesto por Coll (1999), claramente rechaza el rol pasivo del estudiante y lo asume como agente dinamizador, activo y propositivo en su mismo aprendizaje.

En coherencia con lo anterior, es de exaltar teorías como la de Ausubel (1976) del aprendizaje significativo, donde se resalta el rol del estudiante como un agente capaz de asumir la transformación, apropiación y generación de conocimiento; además de direccionar los procesos evaluativos con una apuesta a la innovación y trascendencia en las prácticas pedagógicas de los maestros, que posibiliten aprendizajes significativos en el nivel universitario (Castañeda, 2006).

La evaluación formativa en el nivel universitario

La evaluación formativa en los escenarios de la educación superior aporta a los procesos de enseñanza y de aprendizaje de forma continua, secuencial, reconociendo los resultados de forma oportuna, de manera que se permite ajustar las acciones educativas y por ende, mejorar en los aprendizajes de los estudiantes (Casanova, 1999).

En este sentido, se tienen planteamientos sobre la evaluación formativa según López (2011):

La evaluación formativa hace referencia a todo proceso de evaluación cuya finalidad principal es mejorar los procesos de enseñanza- aprendizaje que tiene lugar. Es todo proceso de evaluación que sirve para que el alumnado aprenda más (y corrija sus errores) y para que el profesorado aprenda a trabajar mejor (a perfeccionar su práctica docente) (p.35).

Entonces, la evaluación propende por el mejoramiento y calidad de la educación; sin embargo, de manera enfática, la evaluación formativa no se limita al desempeño del

La evaluación formativa en los escenarios de la educación superior aporta a los procesos de enseñanza y de aprendizaje de forma continua, secuencial [...]

estudiante, sino que involucra las acciones del maestro, claramente se establece una sincronía y sintonía en cada uno de estos procesos.

Según con lo expuesto, existen otras miradas de la evaluación formativa que posibilitan reconocerla como "todo proceso de constatación, valoración y toma de decisiones cuya finalidad es optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje que tiene lugar, desde una perspectiva humanizadora y no como mero fin calificador" (López 2011 p. 35). En la misma línea, autores como Brown y Pickford (2013), la definen como el procedimiento utilizado para reconocer y responder al aprendizaje del estudiante con el fin de reforzarlo durante el propio proceso. El maestro acompaña al estudiante, lo guía y aconseja en su proceso formativo. Rosales (1988), plantea que la misma evaluación se convierte en un proceso que genera espacios para potenciar al ser humano desde estos escenarios de formación.

En la educación superior, el maestro desempeña un rol primordial, en cuanto dinamiza, facilita y valora los aprendizajes de los estudiantes, de esta manera, la evaluación se establece como un proceso de comunicación e interacción dialógica entre maestros y estudiantes, donde ambos sujetos intervienen y transforman saberes, conocimientos, experiencias y situaciones entre sí. Para Gimeno (1996), "La evaluación no es una simple exigencia de comprobación de cómo funciona el proceso de enseñanza – aprendizaje, sino que cumple un papel en las relaciones personales de profesores y alumnos" (p. 30).

Por consiguiente, el maestro propicia y ayuda a la autorregulación de los aprendizajes de los estudiantes. Ahora bien, el maestro en su rol de formador, profesional reflexivo de su práctica (Perrenoud, 2007; Shon, 1992) y potenciador de los valores, actitudes y competencias que deben poseer los estudiantes para desenvolverse de manera exitosa en una sociedad globalizada y cambiante, fortalece dicho propósito a través de una evaluación formativa que conduce a la generación de pensamientos reflexivos,

autónomos y constructores del ser integral (Giroux, 1990; Marcelo, 1995).

Desde este punto de vista, se le confiere una especial importancia a la evaluación formativa, resaltándose su intención motivadora, innovadora y responsable con la formación, y no desde el dominio y control. Según Scriven, (citado por Chadwick y Rivera, 1990, p.45):

El propósito es formar a la persona, el proceso, los materiales o los programas, de una manera tal, que los lleva a un buen funcionamiento y a alcanzar en forma exitosa los objetivos de instrucción. La expresión que ha llegado a asociarse con esta forma de evaluación es *evaluación formativa*, debido al énfasis sobre el desarrollo o formación de la entidad que se evalúa.

Así, la evaluación formativa tiene como propósito principal el mejoramiento continuo del estudiante y a la vez, las prácticas de los maestros; se reconoce la formación holística, no solo a partir de la adquisición de conocimientos, conceptos y/o procedimientos, sino que se considera la dimensión axiológica y ontológica que articula al ser humano desde su integralidad. Es así como estos mismos procesos de formación están en coherencia con los propósitos de la evaluación, ya que no se limita a la nota, a la valoración cuantitativa, sino que trascienden a aspectos más del ser, a lo humanizante de la educación (Castillo, 2002; Rotger, 1992).

Algunas aproximaciones de los tipos de evaluación en diferentes momentos clave del proceso educativo

De manera específica, Castillo y Cabrerizo (2005) han planteado varios tipos de evaluación según el momento, la finalidad, la extensión, el origen de los agentes evaluadores y el normotipo. Para el abordaje de este artículo, y teniendo en cuenta el contexto educativo de la educación superior, se especifica a continuación el tipo de evaluación (según el momento) donde se hace referencia a la evaluación inicial, la evaluación procesual y la evaluación final. Sobre ellas se abordará más ampliamente, ya que los constructos teóricos que se dan desde cada una requieren ser trabajados

para articular el sentido de las prácticas en escenarios de formación.

En primera instancia, está la evaluación diagnóstica, la cual es relevante al inicio de cualquier proceso formativo, ya que con la información obtenida de esta, el maestro puede adecuar los contenidos y las estrategias según las necesidades y dificultades detectadas. Ahora bien, Ainscow (2001), Arnáiz (2003) y Esquivel (2006) expresan que la evaluación diagnóstica se presenta al inicio de los procesos de enseñanza y aprendizaje, y permite tomar decisiones para fundamentar los planteamientos pedagógicos y didácticos de la unidad, o tema a trabajar, y fortalecer los procesos de los estudiantes.

Al respecto, Mendoza y Artilles (2011) consideran:

Las expectativas de un diagnóstico inicial no debe ser simplemente la evaluación del estado de los conocimientos y actitudes que posee el estudiante; además debe explorar las potencialidades a desarrollar en los estudiantes, las posibilidades de apropiación del nuevo contenido con la ayuda del otro (p. 9).

En esta evaluación diagnóstica se puede tener en cuenta un aspecto trascendental: la determinación de las potencialidades de los estudiantes como insumo para la transformación de los procesos de enseñanza; y acomodar la práctica docente a la realidad de cada uno de ellos.

Así lo expresa lafrancesco (2008),

La evaluación del aprendizaje es un proceso sistemático y permanente que comprende la búsqueda y obtención de información de diversas fuentes acerca de la calidad del desempeño, avance, rendimiento o logro del educando y de la calidad de los procesos, procedimientos y estrategias empleadas por los educadores (docente, padres de familia, comunidad educativa), la organización y análisis de la información a manera de diagnóstico, la determinación de su importancia y pertinencia, de conformidad con los objetivos de formación que se esperan alcanzar, todo con el fin de tomar decisiones que orienten y aseguren el aprendizaje por parte de los educandos y los esfuerzos de la gestión de los educadores (p. 1).

En segunda instancia está la evaluación procesual, la cual permite determinar paulatinamente los avances en las diferentes etapas establecidas con su unidad o con el semestre académico.

Al respecto, Ahumada (2003), Casas (2006) y Santos (1996) expresan de manera reiterativa, el identificar la evaluación procesual no como un momento final, sino como momentos significativos que orientan y reorientan los aprendizajes y las prácticas pedagógicas.

En tercera instancia, la evaluación sumativa, que es denominada así según la finalidad de la evaluación y/o final, que es de acuerdo con el momento (Castillo y Cabrerizo, 2005), cuyo propósito principal es el de contribuir a establecer si el estudiante ha logrado los aprendizajes definidos en los objetivos iniciales; además de cumplir la función social de control y regulación de la evaluación a través del juicio valorativo que emite el maestro.

Esta evaluación se efectúa usualmente al terminar periodos escolares de diferente duración, como los correspondientes a las unidades de aprendizaje, a las partes del curso señaladas en el calendario escolar, como los trimestrales o los semestrales. También se da el caso de sistemas educativos en los cuales los profesores realizan evaluación sumativa en forma programada y sistemática. Con los resultados de la evaluación sumativa el profesor emite un juicio sobre el logro final de los aprendizajes y sobre esta base se asigna al estudiante la calificación numérica o alfabética correspondiente al período evaluado (Nopaltitla, 2013).

Se trata entonces, que el maestro defina si los resultados obtenidos están en correspondencia con los logros planteados para el curso, asignatura o proceso y valorar los progresos que se dan dado.

En línea de continuidad, las evaluaciones diagnóstica, procesual y sumativa atienden a los objetivos de aprendizaje, y posibilitan mejores condiciones para que el estudiante pueda demostrar que efectivamente ha alcanzado ciertos niveles de desempeño establecidos desde la planeación del curso por parte del maestro. Es así como en contextos de educación superior, han de pensarse en diseños abiertos, flexibles y dinámicos,

donde se desarrollen acciones, que estructuradas adecuadamente, tengan secuencias lógicas con una intención formativa definida (Castillo, 2002; Cabra, 2007) y propicie aprendizajes significativos en los estudiantes.

Finalmente, se enuncia una estrategia evaluativa que para Rosales (1988) "*fortalece los procesos formativos*", es la denominada Retroalimentación, cuyo objetivo es facilitar el aprendizaje a partir de críticas constructivas y de buscar la mejora en el momento adecuado.

El docente debe propender desde acciones pedagógicas concretas, dar sentido a la evaluación y a todos los resultados que se obtienen. De esta manera, la retroalimentación se convierte en el momento dialógico entre maestro y estudiante para establecer el alcance los logros y metas que se habían establecido, para asumir acuerdos y acciones que permitan mejorar y alcanzar las metas de aprendizaje. Es así como se convierte en una oportunidad para aprender, cambiar y transformar en beneficio de los actores educativos involucrados.

Por último, y en coherencia con la apuesta que se plantea de la retroalimentación incorporada en la práctica del maestro en función de la Evaluación Formativa, lo expresa de manera contundente McMillan (2007):

Los profesores deben emplear un proceso circular y continuo que involucra las evaluaciones de la conducta y el trabajo del estudiante, retroalimentación a los estudiantes, y correctivos en la orientación. Así, mientras se enseña, se monitorea a los alumnos y se les hacen preguntas, los maestros determinan lo que los estudiantes saben, entienden y pueden hacer (evaluación), y se proporciona información específica adecuada. Esta retroalimentación es seguida por actividades de enseñanza (correctivos) que se basan en los conocimientos actuales para ampliar y expandir el aprendizaje o corregir malentendidos (p.5).

Esta retroalimentación desde la Evaluación Formativa, es la apuesta que en escenarios de educación superior, facilita los procesos de enseñanza y aprendizaje para mejorar la calidad pedagógica desde la docencia universitaria y la

adquisición de aprendizajes significativos en los futuros profesionales que se forman allí.

A manera de conclusión

La evaluación está profundamente ligada al proceso de enseñanza y aprendizaje en la educación superior, ya que están articuladas para favorecer los progresos de los estudiantes, de manera que se define y obtiene información útil para encaminar las acciones pedagógicas adecuadas en estos contextos universitarios.

El maestro y el estudiante como sujetos activos y participativos de los procesos evaluativos, reconocen en la Evaluación Formativa un proceso que les permite identificar aspectos a fortalecer, logros y oportunidades para enriquecer su práctica pedagógica y hacer énfasis en la mejora de las debilidades para alcanzar aprendizajes acordes con las metas contextuales de la sociedad actual.

Finalmente, la evaluación formativa posibilita transformaciones de las prácticas de los maestros y de los estudiantes, y motiva a pensar y repensar sobre: ¿Será que las prácticas evaluativas de los maestros están acorde con los niveles de los estudiantes? ¿Está siendo la evaluación abordada correctamente en las universidades? ¿Se le está dando el verdadero significado a la evaluación y los resultados que se tienen de ella?

Referencias

- Ahumada, A. P. (Diciembre, 2003). Un modelo de evaluación centrado en los contenidos de la enseñanza. *Pensamiento educativo*, 33, 49-62.
- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas, ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Álvarez M. J. M. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Editorial Morata.
- Arnáiz, P. (2003). *Educación inclusiva. Una escuela para todos*. Madrid: Editorial Aljibe.
- Ausubel, D. P. (1976). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Editorial Trillas.
- Brown, S. y Glasner, A. (2010). *Evaluar en la universidad. Problemas y nuevos enfoques*. Madrid: Editorial Narcea.
- Brown, S. y Pickford, R. (2013). *Evaluación de habilidades y competencias en Educación Superior*. Madrid: Editorial Narcea.
- Cabra, F. (2007). *La evaluación de los aprendizajes en la educación superior. Apuntes críticos para un concepto integrador*. Serie Formas en Educación. Bogotá, Colombia: Pontificia Universidad Javeriana.
- Casas, L. (2006). *Evaluación de capacidades y valores en la sociedad del conocimiento: Perspectiva didáctica*. Santiago: Arrayán Editores.
- Castañeda, F. S. (2006). *Evaluación del aprendizaje en el nivel universitario. Elaboración de exámenes y reactivos objetivos*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Proyecto Conacyt 40608-H.
- Castillo, A. S. (2002). *Compromisos de la evaluación educativa*. Madrid: Prentice Hall.
- Castillo, S. y Cabrerizo, J. (2005). *Formación del profesorado en Educación Superior. Desarrollo curricular y evaluación*. Madrid: Ediciones Edígrafos S.A.
- Castro, R. F. (2003). La evaluación en los procesos de formación desde una perspectiva reflexiva crítica. *Theoria*, 12(1), 119-127. Chile: Universidad del Bío Bío Chillán.
- Chadwick, C. y Rivera, N. (1990). *Evaluación formativa para el docente*. Buenos Aires: Paidós.
- Coll, C. (1999). *El constructivismo en el aula*. 9a. ed. Barcelona: Editorial Graó.

- Colombia. Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (Abril-mayo, 2010). El reto es consolidar el sistema de calidad educativa. *Altablero*, (56).
- Córdoba, G. F.J. (2006). La evaluación de los estudiantes: una discusión abierta. *Revista Iberoamericana de Educación*, 39(7), 1-8. Argentina, Organización de Estados Iberoamericanos.
- Díaz, B.F. y Hernández, R. G. (2004). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una perspectiva constructivista*. México: McGraw – Hill.
- Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio. (2005). *Relevancia de la profesión docente en la escuela del nuevo milenio*. Recuperado el 13 de agosto de 2015, de http://qacontent.edomex.gob.mx/idc/groups/public/documents/edomex_archivo/dgeb_pdf_cbfc_tema4.pdf.
- Esquivel, V. (2006). De la integración a la educación inclusiva. Educación para todos. Conferencia dictada en el Congreso anual de la ANDE.
- Flórez, O. R. (1999). *Evaluación Pedagógica y Cognición*. Santafé de Bogotá: Panamericana Formas e Impresos S.A.
- Forteza, D. (2011). Algunas claves para repensar la formación del profesorado sobre la base de la inclusión. *Revista universitaria de formación de profesorado*, 25, 127-144
- Gimeno, J. (1996). *El curriculum: Una reflexión sobre la práctica*. España: Morata.
- Gimeno, J. y Pérez, A. (1992) *Comprender para transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Gimeno, J. y Pérez, A. (1995) *Comprender para transformar la enseñanza*. 5a. ed. Madrid, España: Morata.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Guerra, L. I. (2007). *Evaluación y mejora continua. Conceptos y herramientas para la medición y mejora del desempeño*. Estados Unidos: Bloomington Indiana.
- House, E.R. (1994). *Evaluación, ética y poder*. Madrid: Morata
- lafrancesco, V. G. M. (2005). *La evaluación integral y del aprendizaje. Fundamentos y estrategias*. Bogotá, D.C.: Editorial Magisterio.
- lafrancesco, V. G. M. (2008). La evaluación integral y de los aprendizajes desde la perspectiva de una escuela transformadora. *Revista Internacional del Magisterio*, (35), 95-96.
- Jorba, J. y Sanmartí, N. (1996). *Enseñar, aprender y evaluar: Un proceso de relación continuada*. Madrid: Publicaciones del MEC.
- López, P.V.M. (2011). *Evaluación formativa y compartida en Educación Superior. Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias*. Madrid: Ediciones Narcea.
- Marcelo, C. (1995). *Formación del profesorado para el cambio*. España: EUB,S.L.
- McMillan, J. (2007). *Evaluación formativa en el aula: de la teoría a la práctica*. (Edición James H. McMillan). Estados Unidos de América.
- Mendoza, A. y Artiles, I. (2011). El profesortutor como agente educativo y su rol en la evaluación formativa del aprendizaje: Premisas para el cambio educativo. *Revista Ibero-americana de Educación*, (57/1). Recuperado el 7 de agosto de 2015, de <http://www.rieoei.org/deloslectores/4099Mendoza.pdf>
- Navaridas, F. (2004). *Estrategias didácticas en el aula universitaria*. Universidad de la Rioja.
- Nieto, S. (1999). El Discurso del Profesorado Universitario sobre la Evaluación del Aprendizaje de los Alumnos como Estrategias de Innovación y Cambio Profesional: Exposición y Análisis de una Experiencia. *Revista de Educación*, 322, 305-324.
- Nopaltitla, L. (2013). Diferentes tipos de evaluación. [Mensaje en un blog]. Disponible en <http://nopaltitlauvm.blogspot.com/2013/01/>

- diferentes-tipos-de-evaluacion.html. [Consultado el 25 de agosto de 2015].
- Perrenoud, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Editorial Graó.
- Rivas, N, M. (2003). Evaluar no es calificar. *Escuela Española*, 3565,10.
- Rosales, C. (1988). *Criterios para una evaluación formativa*. Madrid: Narcea.
- Rosales, C. (2000). *Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza*. Madrid: Narcea.
- Rotger, A.B. (1992). *Evaluación formativa*. Madrid: Cincel
- Sanmartí, N. (2007). *10 ideas clave para aprender*. España: Editorial Graó.
- Santos, G. M.A. (1988). Patologías de la evaluación. Universidad de Málaga. *Infancia y aprendizaje*, 41, 143-158. Recuperado el 12 de octubre de 2015, de file:///D:/usuario/Downloads/Dialnet-PatologiaGeneralDeLaEvaluacionEducativa-48299%20(3).pdf
- Santos, G. M.A. (1995). *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Málaga. España: Aljibe.
- Santos, G. M .A. (1996). Evaluar es comprender: De la concepción técnica a la dimensión crítica. *Investigación en la Escuela*, 30, 5-13.
- Santos, G. M.A. (1996). *Evaluación educativa: un enfoque práctico de la evaluación de alumnos, profesores, centros educativos y materiales didácticos*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.
- Shon, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Madrid: Paidós
- Stufflebeam, D. (1995). *Evaluación sistemática: guía teórica y práctica*. Barcelona: Paidós.
- Suarez, M. A.; Godoy, Ma. J. y Lucas M. M. (2010). Evaluación de la educación. ¿Es la evaluación el talón de Aquiles de la educación? Congreso Iberoamericano de Educación Metas 2021. Recuperado el 4 de noviembre de 2015, de http://www.chubut.edu.ar/descargas/secundaria/congreso/EVALUACION/R1215b_Godoy_Suarez.pdf



FORMULARIO DE SUSCRIPCIÓN

Nombre completo

Número de identificación

Dirección

Ciudad

Departamento

País

Teléfono

Correo electrónico

Suscripción por un (1) año: Dos (2) ejemplares

\$50.000 m/c

- Consignar en el Banco BBVA en la cuenta de ahorros **No. 639106038** por concepto de suscripción a la Revista de Investigaciones UCM.
- Enviar copia del recibo de consignación y del formulario de suscripción al fax: (6) 878 2937.



Informes: PBX +57 (6) 893 3050 ext. 3273 - 3014
revistaeducacion@ucm.edu.co



Convocatoria para publicación de artículos en la **REVISTA DE INVESTIGACIONES**

Estimados:

Investigadores, profesores, maestros, estudiantes, actores sociales del campo de la educación a nivel local, regional, nacional e internacional, reciban un saludo cordial.

La Revista de Investigaciones —Indexada en categoría C en Publindex de Colciencias—es un medio de divulgación académica de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Manizales (Manizales, Colombia). Se presenta como una publicación semestral para difundir resultados originales de investigación, reflexión y revisión en el ámbito de la educación en sus diversas modalidades, niveles y manifestaciones.

Su propósito es promover la reflexión académica e investigativa en el campo de la educación y sus relaciones con la sociedad y la cultura; además, socializar conocimientos socialmente pertinentes en el contexto regional, nacional e internacional desde el saber propio de lo educativo y lo pedagógico.

En el sentido expuesto, los invitamos a participar en el número (27), enero - julio de 2016.

Notas:

- *Recepción de artículos para la evaluación de pares lectores Edición No. 27 hasta el día 15 de marzo de 2016.*
- Anexamos términos de referencia de la revista
- Correo de envío: revistaeducacion@ucm.edu.co

DIEGO ARMANDO JARAMILLO OCAMPO
CO-EDITOR REVISTA DE EDUCACIÓN
Universidad Católica de Manizales

Instrucciones para los autores

La Universidad Católica de Manizales consciente de la necesidad de vincularse de manera efectiva al mundo globalizado de la ciencia y la tecnología, mediante el intercambio permanente sistematizado de la información y el conocimiento, publica la REVISTA DE INVESTIGACIONES —Indexada en categoría C en el Publindex de Colciencias—, que tiene como propósito fundamental apoyar e incentivar la producción intelectual de administrativos, docentes, estudiantes y egresados, en perspectiva de creación y vinculación a redes y comunidades académicas, y como posibilidad de confrontación interdisciplinar.

Para ello, convoca a todos los docentes e investigadores de universidades colombianas y extranjeras a enviar sus producciones intelectuales, con el fin de ser arbitradas y, de acuerdo con ello, publicadas en nuestra revista.

Tipos de trabajos publicables

De acuerdo con las normas del Publindex de Colciencias, los trabajos publicables son:

ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA Y TECNOLÓGICA: documentos que presenten resultados derivados de proyectos de investigación científica y/o de desarrollo tecnológico.

Deben presentar: título, autores, resumen (máximo 150 palabras), palabras clave (máximo 6 términos clave del Tesoro de la UNESCO), introducción, materiales y métodos, resultados, discusión de resultados, conclusiones y bibliografía (mínimo 20 textos físicos o virtuales que hayan sido referenciados en el cuerpo del artículo como citas textuales encomilladas o a través de citas indirectas), figuras, tablas o fotos relacionadas con la temática (con notas al pie con el respectivo derecho de autoría). No exceder las 20 cuartillas o páginas.

Para la presentación de este tipo de artículos, se debe diligenciar el formato de ampliación de información sobre el Proyecto de Investigación del cual se deriva el artículo.

ARTÍCULOS DE REFLEXIONES ORIGINALES: resultados de estudios realizados por el(los) autor(es) desde una perspectiva analítica, interpretativa o crítica del autor sobre un problema teórico o práctico, recurriendo a fuentes originales.

Deben contener: título, autores, resumen (máximo 150 palabras), palabras clave (máximo 6 términos clave del Tesoro de la UNESCO), introducción, intertítulos (subtítulos), conclusiones y bibliografía (mínimo 20 textos físicos o virtuales que hayan sido referenciados en el cuerpo del artículo como citas textuales encomilladas o a través de citas indirectas), figuras, tablas o fotos relacionadas con la temática (con notas al pie con el respectivo derecho de autoría). No exceder las 20 cuartillas o páginas.

Para la presentación de este tipo de artículos, se debe diligenciar el formato de ampliación de información sobre el Proyecto de Investigación del cual se deriva el artículo.

ARTÍCULOS DE REVISIÓN: estudios hechos con el fin de dar una perspectiva general del estado de un dominio específico de las ciencias y la tecnología, de sus evoluciones durante un período de tiempo, en el que se señalan las perspectivas de desarrollo y evolución futura. Se caracteriza por presentar una exhaustiva revisión documental de, por lo menos, 50 trabajos investigativos.

Deben tener: título, autores, resumen (máximo 150 palabras), palabras clave (máximo 6 términos clave del Tesoro de la UNESCO), introducción, intertítulos (subtítulos), conclusiones y bibliografía (mínimo 50 textos físicos o virtuales que hayan sido referenciados en el cuerpo del artículo como citas textuales encomilladas o a través de citas indirectas), figuras, tablas o fotos relacionadas con la temática (con notas al pie con el respectivo derecho de autoría). No exceder las 20 cuartillas o páginas.

Para la presentación de este tipo de artículos, se debe diligenciar el formato de ampliación de información sobre el Proyecto de Investigación del cual se deriva el artículo.

ARTÍCULOS CORTOS: escritos que dan cuenta de resultados parciales o preliminares originales de una investigación científica o tecnológica que requieren una publicación pronta.

Deben poseer: título, autores, resumen (máximo 150 palabras), palabras clave (máximo 6 términos clave del Tesoro de la UNESCO), introducción, materiales y métodos, resultados, discusión de resultados, conclusiones y bibliografía (mínimo 20 textos físicos o virtuales que hayan sido referenciados en el cuerpo del artículo como citas textuales encomilladas o a través de citas indirectas), figuras, tablas o fotos relacionadas con la temática (con notas al pie con el respectivo derecho de autoría). No exceder las 10 cuartillas o páginas. *Para la presentación de este tipo de artículos, se debe diligenciar el formato de ampliación de información sobre el Proyecto de Investigación del cual se deriva el artículo.*

Reportes de caso: manuscrito que publica los resultados de un estudio acerca de una situación particular cuyo propósito es difundir las

experiencias técnicas o metodológicas obtenidas en un caso específico. Deben tener la revisión analítica de casos análogos.

Deben contener: título, autores, resumen (máximo 150 palabras), palabras clave (máximo 6 términos clave del Tesoro de la UNESCO), introducción, intertítulos (subtítulos), conclusiones y bibliografía (mínimo 20 textos físicos o virtuales que hayan sido referenciados en el cuerpo del artículo como citas textuales encomilladas o a través de citas indirectas), figuras, tablas o fotos relacionadas con la temática (con notas al pie con el respectivo derecho de autoría). No exceder las 10 cuartillas o páginas.

Revisiones de tema: documento sobre la revisión crítica de un tema en particular.

Deben presentar: título, autores, resumen (máximo 150 palabras), palabras clave (máximo 6 términos clave del Tesoro de la UNESCO), introducción, intertítulos (subtítulos), conclusiones y bibliografía (mínimo 20 textos físicos o virtuales que hayan sido referenciados en el cuerpo del artículo como citas textuales encomilladas o a través de citas indirectas), figuras, tablas o fotos relacionadas con la temática (con notas al pie con el respectivo derecho de autoría). No exceder las 10 cuartillas o páginas.

Ponencias: trabajos presentados en eventos académicos y que son considerados contribuciones originales y actuales.

Deben tener: título, autores, resumen (máximo 150 palabras), palabras clave (máximo 6 términos clave del Tesoro de la UNESCO), introducción, intertítulos (subtítulos), conclusiones y bibliografía (mínimo 20 textos físicos o virtuales que hayan sido referenciados en el cuerpo del artículo como citas textuales encomilladas o a través de citas indirectas), figuras, tablas o fotos relacionadas con la temática (con notas al pie con el respectivo derecho de autoría) y no exceder las 10 cuartillas o páginas.

No deben haber sido publicados en memorias o documentos similares del evento y contar con el aval escrito de publicación de los organizadores del evento en el que fue presentada la ponencia.

Reseñas bibliográficas: presentaciones críticas sobre la literatura teórica o de investigación científica o tecnológica.

Deben poseer: título, autores, resumen (máximo 150 palabras), palabras clave (máximo 6 términos clave del Tesoro de la UNESCO), introducción, intertítulos (subtítulos), conclusiones, bibliografía e ilustraciones visuales relacionadas con la temática (con notas al pie con el respectivo derecho de autoría). No exceder las 5 cuartillas o páginas.

Traducciones: traducciones de literatura clásica o actual o traducciones de documentos históricos o de interés particular para las áreas de dominio de la revista.

Deben poseer: exactitud con el texto original.

Para ser publicadas deben contar con el aval escrito de traducción y publicación de su autor original, herederos o de la editorial que conserva los derechos de autoría y publicación; así mismo, la traducción debe ser aprobada por el Centro de Idiomas de la UCM.

Normas de publicación

Los trabajos deben ser originales y no estar sometidos a consideración simultánea de publicación por otras revistas científicas impresas o virtuales, nacionales o internacionales.

Los trabajos se reciben en la Dirección de Investigaciones y Posgrados de la Universidad Católica de Manizales o a través del correo electrónico: revistaeducacion@ucm.edu.co, dirigidos al Comité Editorial de la Revista de Investigaciones de la UCM.

La extensión debe ser la considerada para cada tipo de trabajo.

El (los) autor(es) deben diligenciar y presentar una copia del formato adjunto de Banco de Datos de Autores.

El (los) autor(es) deben diligenciar y presentar una copia del formato para publicaciones derivadas de proyectos de investigación.

El (los) autor(es) deben diligenciar y presentar una copia del formato de cesión de los derechos de

autor del artículo a la Revista de Investigaciones de la UCM.

Adicional a lo anterior, el (los) autor(es) deben informar a la Revista de Investigaciones de la UCM acerca de la publicación previa, total o parcial, del mismo material.

El (los) autor(es) deben presentar las autorizaciones necesarias para reproducir tablas, figuras, apartes de obras ajenas u otros materiales protegidos por los derechos de autor; así como para reproducir fotografías o informaciones para cuya publicación se requiera el consentimiento informado de terceros.

El encabezado de cada Artículo deberá contener el título del artículo (en mayúscula sostenida y negrilla), nombres y apellidos del o los autores, títulos académicos actualizados, cargo que desempeñan el o los autores, nombre de la institución donde labora(n) correo electrónico (como nota a pie de página).

Las tablas y figuras (fotos, gráficos y esquemas) deben llevar número y título; la definición de convenciones (si las tienen); título o referencia de la fuente; y se deben entregar a parte en formato digital como JPG o PNG.

La citación, las referencias y la bibliografía debe seguir la última edición de las Normas APA — American Psychological Association—.

La bibliografía se presenta al final del artículo.

La recepción de artículos, no obliga su publicación.

Los trabajos que sean remitidos para publicación serán enviados a dos pares lectores expertos en la temática, quienes los evaluarán y emitirán el concepto correspondiente frente a la calidad del artículo y su estructura.

La aceptación o no del trabajo es comunicada a cada autor por escrito, anexando el concepto del evaluador, resguardando el sigilo a que obliga la ética periodística científica.

En caso de que el trabajo requiera ajustes o correcciones de contenido, será remitido al

(los) autor(es) estableciendo un plazo para su corrección.

En caso de requerir ajustes menores de forma, el Comité Editorial se reserva el derecho a realizarlos.

Cada autor a quien se le publique un artículo recibe por correo certificado un ejemplar de la revista.

Atentamente,

*Comité Editorial
Revista de Investigaciones UCM
revistaeducacion@ucm.edu.co
ISSN: 0121-067X
Categoría "C" Publindex de Colciencias*

© Copyright 2015
Universidad Católica de Manizales

Todos los derechos reservados por la Universidad Católica de Manizales. No se permite reproducir, almacenar en sistemas de reproducción de la información ni transmitir parcial o totalmente esta producción, incluido el diseño, cualquiera que sea el medio empleado: electrónico, mecánico, fotocopia, grabación, etc., sin el permiso del titular de los derechos de propiedad intelectual.

Los trabajos suscritos por funcionarios, docentes y estudiantes son parte de las investigaciones realizadas por la Universidad Católica de Manizales. Sin embargo, tanto en este caso como en el de personas no pertenecientes a la Universidad, las ideas emitidas por los autores son de su exclusiva responsabilidad y no expresan necesariamente las opiniones de la Universidad Católica de Manizales y da cumplimiento al Depósito Legal según lo establecido en la Ley 44 de 1993, los Decretos 460 del 16 de marzo de 1995, el 2150 de 1995, el 358 de 2000 y la Ley 1379 de 2010.

UCM

Universidad Católica de Manizales

Carrera 23 No. 60- 63 Manizales, Caldas - Colombia

PBX: +57 (6) 893 30 50 FAX: +57 (6) 878 29 35

www.ucm.edu.co



ISSN 0121-067X