



LIBRO MEMORIAS SIMPOSIO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA: INNOVACIONES Y EDUCACIÓN PARA LA PAZ, realizado en la Universidad de Cartagena, 5-7 de mayo de 2015 ISBN: 978-958-58932-3-8, Editorial REDIPE- UNIVERSIDAD DE CARTAGENA, 2015

SIMPOSIO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN,
PEDAGOGÍA Y FORMACIÓN



Universidad
de Cartagena
Fundada en 1827

Acreditación Institucional de Alta Calidad
Resolución 2583 del 26 de febrero de 2014. Ministerio de Educación Nacional



5, 6 Y 7 de mayo de 2015
Centro Histórico Cartagena de Indias

INNOVACIONES Y EDUCACIÓN PARA LA PAZ

Proyectos, reflexiones, experiencias, modelos, metodologías





LIBRO MEMORIAS SIMPOSIO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA: INNOVACIONES Y EDUCACIÓN PARA LA PAZ, realizado en la Universidad de Cartagena, 5-7 de mayo de 2015 ISBN: 978-958-58932-3-8, Editorial REDIPE- UNIVERSIDAD DE CARTAGENA, 2015

© 2015

Título original

Innovaciones y Educación para la Paz

Simposio Internacional de Educación y Pedagogía

Varios Autores

ISBN 978-958-58932-3-8

Primera Edición, mayo de 2015

SELLO Editorial

Editorial REDIPE (95857440)

Coedición: Universidad de Cartagena

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

Coedición: Universidad de Cartagena

Universidad Autónoma de Baja California

Editor

Julio César Arboleda Aparicio

Comité Académico Simposio

Alfonso Arce Morales, Presidente CENTRO DE INVESTG DOCENTES SUDEB- FECODE

Augusto Covo T., Director Ejecutivo Riescar

Clotilde Lomeli Agruel, Ph D. Cuerpo Académico Innovación Educativa, Universidad Autónoma de Baja California, México.

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

José Manuel Touriñán, Pedagogo español, Coordinador Red Internacional de Pedagogía mesoaxiológica

Prudencio Rodríguez Díaz, Coordinador UABC Red de redes

Maria Ángela Hernández, investigadora Universidad de Murcia, España

Maria Emanuel Almeida de Melo, Centro de Estudios Migraciones y Relaciones Interculturales de la Universidad Abierta, Portugal.

Carlos Arboleda A. Investigador Southern Connecticut State University (USA)

Julio César Arboleda, Director Redipe, Profesor USC.

Facultad de Facultad de Ciencias Sociales y Educacion de la Universidad de Cartagena: Jorge Luis Llamas, decano Facultad de Ciencias Sociales y Educación de la Universidad de Cartagena

- Docentes investigadores:

Ana Pombo Gallardo, Jefa Depto. de Educación - Berta Arnedo Redondo- Edilbert Torregroza Fuentes- Liris Múnica Cavada

Isis Buelva de León- Mirian González- Milagro Pérez Pérez- Cesar Alandete- Alejandra Bell

Cartagena de Indias, Colombia



CONTENIDO

Prólogo	10
Generalidades del Simposio	11

PARTE I CONFERENCIA CENTRAL

“LA CIENCIA Y LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ”

Maria Emanuel Melo de Almeida, Universidad Abierta de Portugal	17

PARTE II PONENCIAS

1. Aplicación de recursos tecnológicos en el proceso de enseñanza – aprendizaje en las aulas, basado en la pedagogía conceptual	39
2. El aprendizaje colaborativo: un horizonte posible	46
3. Aprendizaje de experiencias para el desarrollo de competencias cognitivas en el contexto etno-educativo del pueblo jiw del departamento del Guaviare	67
4. Documentos sonoros y su divulgación virtual formativa y de investigación	75
5. El género en la universidad como espacio para la inclusión y la equidad social	87
6. El rol del docente de lenguas en la educación ciudadana	101
7. Estrategias para mejorar la interacción y la interactividad en el aprendizaje significativo del inglés.....	113

8. Formación de formadores para excombatientes de grupos armados irregulares en colombia: alfabetización digital y uso de objetos virtuales de aprendizaje como estrategia de preparación para el posconflicto.....	143
9. ¿Formar en investigación? ¿enseñar a investigar? una reflexión para el debate.....	155
10. Impactos economico y social del cultivo de palma africana en el municipio de San Martín	163
11. Interactuando bajo la semiosfera discursiva: estrategia para mejorar los procesos discursivos orales y escritos	211
12. Intervención cognitiva conductual de un caso clínico: adolescente con distimia	219
13. La formación de licenciados en ciencias naturales y educacion ambiental desde una perspectiva de interdisciplinariedad	239
14. La formación en liderazgo educativo: un reto para el sistema educativo mexicano	251
15. La influencia de las tic, en la educación superior, un apoyo en el proceso de enseñanza – aprendizaje.....	262
16. La musica, herramienta pedagogica para el desarrollo de sensaciones, emociones y sentimientos de una población especial	288
17. Los imaginarios de la evaluación de los docentes de matemáticas de la escuela de ciencias tecnológicas de la Fesad	297
18. Para el telar de la paz, muchos son los hilos	305



19. Planteamiento de las competencias genéricas que los ingenieros en formación deben desarrollar en el área de las ciencias básicas en la corporación universitaria del Meta ..	325
20. Mister Paper	343
21. Por unas nuevas prácticas pedagógicas en y desde las artes. Una propuesta para ampliar nuestra visión de mundo	349
22. Propósitos, perfiles y plan de estudios en los programas de formación de licenciados de la facultad de educación de la Universidad de Nariño	355
23. Rendimiento escolar y personalidad en estudiantes con necesidades educativas especiales (nee) en instituciones educativas oficiales (ieo) del Distrito de Cartagena: una propuesta curricular innovadora	383
24. Seguimiento de egresados de programas de formación docente en educación superior	387
25. Redes y mediaciones pedagógicas. utilización y reutilización de los recursos educativos digitales en las IES	401
26. Principios recurrentes en proyectos de aula exitosos, con incorporación de tic	415
27. Diseño de una estrategia para promover la enseñanza y aprendizaje de la anatomía humana de los estudiantes de segundo semestre del programa de medicina de la universidad de Pamplona-norte de Santander.....	435
28. Los retos de la escuela en el posconflicto.....	445
29. Importancia del desarrollo de competencias cognitivas a través de redes virtuales de aprendizaje.	461



PARTE III

RESUMENES

1. La educación de los derechos humanos en las universidades 479
2. Diseño y elaboración de talleres-guía como estrategia didáctica para el desarrollo de actividades de nivelación en matemáticas, en estudiantes de primer semestre de la Universidad Santo Tomás. 481
3. Educación en valores: el sujeto en la arena movediza 483
4. Estrategias didácticas mediadas por las tic para el aprendizaje de las matemáticas en la formación básica secundaria 503
5. Evaluación e identidad profesional del profesor ¿Un juego de espejos rotos?.....505
6. Formulación de una propuesta innovadora para el fortalecimiento del aporte de la enseñanza de las ciencias básicas al desarrollo del pensamiento lógico en los estudiantes de ingeniería de la Universidad Militar Nueva Granada 507
7. Investigación y docencia: una integración fragmentada (tres décadas de políticas para la evaluación de los académicos dentro de la educación superior México) 509
8. La formación de licenciados en ciencias naturales y educacion ambiental desde una perspectiva de interdisciplinariedad 524
9. La música, herramienta pedagógica para el desarrollo de sensaciones, emociones y sentimientos de una población especial 525
10. Preguntas para los bioeticistas en su construcción de alas de discernimiento para salir del laberinto contemporáneo 527
11. Principios recurrentes en proyectos de aula exitosos con incorporación de las tic 529
12. Propósitos, perfiles y plan de estudios en los programas de formación de licenciados de la facultad de educación de la Universidad de Nariño ... 531
13. Protocolo para revinculación a la familia en niños con discapacidad institucionalizados bajo medida de protección (bmp) 533



14. Redes y mediaciones pedagógicas. utilización y reutilización de los recursos educativos digitales en las ies	535
15. Rendimiento escolar y personalidad en estudiantes con necesidades educativas especiales (nee) en instituciones educativas oficiales (ieo) del Distrito de Cartagena: una propuesta curricular innovadora	537
16. Identidad social y profesional del educador infantil bonaventuriano ...	541
17. Significado de una formación continua de maestros para la primera infancia: un reto para las instituciones de educación superior	545
18. Subjetividades y redes sociales. otras miradas pedagógicas y curriculares	547
19. Un nuevo paradigma en la enseñanza del derecho en Mexico	555
20. Adaptación del método invariante a niños con discapacidad visual del Instituto para niños ciegos y sordos del Valle del Cauca.....	557
21. Aprovechamiento del potencial histórico y literario de la tradición oral de nuestros ancestros como una herramienta pedagógica para el aprendizaje significativo	561
22. El diseño instruccional del aprendizaje cooperativo en educación superior: una experiencia innovadora.....	567
23. El recreo: un espacio para la convivencia pacífica a través de la literatura infantil	569
24. Estilos de aprendizaje y nativos digitales	575
25. Evaluación virtual, previa a la experimentación	577
26. La formación de pares académicos para el mejoramiento de los procesos de acreditación y evaluación	589

27. La robòtica educativa, una herramienta para la construccion de ambientes de aprendizaje	613
28. El metodo invariante - aplicaci3n de la primera y segunda fase en ni1os con discapacidad auditiva usuarios del implante coclear.....	615
29. Principios pedag3gicos para la paz	617
30. Propuesta didáctica para la ense1anza y el aprendizaje de gráficos correspondientes al plano cartesiano, en el tablero cartesiano de braille	619
31. Razas y mestizaje en cholos de Jorge Icaza	621
32. ¿Hay racismo en Cuba?	623
33. Educaci3n participativa para promover la autonomía en el aprendizaje de lenguas extranjeras: la tutoria emancipatoria	625
34. ¿Redes sociales, un enemigo o una herramienta para el profesor?	627
35. Retos Docentes en procesos de aprendizaje con ambientes B-learning ..	629
36. Tutorías mixtas, herramientas de apoyo para fortalecer procesos autónomos de aprendizaje del ingl3s	631

PARTE IV REFLEXIONES

1. Reflexiones para una pedagogía y cultura de paz e identidad/alteridad	634
2. Educaci3n para la paz: reflexiones, retos y soluciones	637
3. Educar para la paz: un desafío posible	641
4. Educar para la paz justa y duradera: una visi3n desde macintyre...	643
5. Reflexiones educaci3n para la paz	657



6. Reflexiones sobre educacion para la paz	659
7. Si quieres la paz, prepárate para la paz	661
8. Educar para la paz	665
9. Educar para la paz ¿entre el conflicto político y la utopia del posconflicto	667

PARTE V

TALLER

1. Educar para la ciudadanía: un camino para la paz	669

PARTE VI

OTRAS PONENCIAS

1. La filosofía de lo público	699
2. Estudio del mercado de trabajo en el cultivo de palma en el Departamento del Meta, San Carlos de Guaroa	709
3. La formación docente permanente: un criterio para mejorar la calidad de la educación superior en Colombia	741
4. Un nuevo paradigma en la enseñanza del derecho en Mexico	753
5. La educación de los derechos humanos en las universidades...	770
6. Percepción de los supervisores de programas de servicio social segunda etapa, sobre la iniciativa y el trabajo colaborativo por parte de los estudiantes de la Facultad de Pedagogía e Innovación Educativa".	784
7. Impacto de las inundaciones sobre la educación en la región caribe y Colombia	805
8. Uso de las TIC en el aula de Lenguas Extranjeras: tándem español e inglés vía correo electrónico apoyado por Skype.	837



PRÓLOGO

El presente libro, publicado bajo el sello Editorial Redipe en coedición con la Universidad de Cartagena, constituye las Memorias del Simposio Internacional de Educación y Pedagogía: Innovaciones y Educación para la paz, organizado por la Red Iberoamericana de Pedagogía (REDIPE), en alianza con la Universidad de Cartagena y el Cuerpo Académico de Innovación educativa de la Universidad Autónoma de Baja California - Mexicali, México, y desarrollado en las instalaciones de la Universidad de Cartagena, en Cartagena de Indias, los días 5, 6 y 7 de mayo de 2015.

Está estructurado en seis partes: conferencias, ponencias, resúmenes, reflexiones, taller y otras ponencias.

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

Julio Cesar Arboleda

Director Redipe, Profesor USC

direccion@redipe.org



GENERALIDADES

Simposio Internacional de Educación y Pedagogía “Innovaciones y educación para la Paz”.

**Universidad de Cartagena
5, 6 y 7 de mayo de 2015**

PROPÓSITO

Compartir experiencias significativas, reflexiones críticas y propositivas, modelos, métodos, programas, tesis, proyectos o enfoques para el fortalecimiento de la acción educativa, en cualquiera de los ejes temáticos.

PROGRAMACIÓN

PROGRAMACIÓN GENERAL

MAYO 05

Inscripciones: Desde las 15:00 PM. Lugar: AULA 309

17:00 PM: Apertura Lugar: Paraninfo Rafael Núñez (Universidad de Cartagena)

Doctores: Jorge Luis Llamas (Decano CS y Educación U de Cartagena), Alfonso Arce (Sudeb); Julio César Arboleda (Redipe)

Conferencia en Español: "La ciencia y la educación para la paz".

Dra. Maria Emanuel Almeida, Ph D. Centro de Estudios de las Migraciones y Relaciones Interculturales de la Universidad Abierta, Portugal.

18:20: Conferencia: El Diseño Instruccional del Aprendizaje Cooperativo en Educación Superior: Una Experiencia Innovadora

Dra. Clotilde Lomeli Agruel, Ph D. Cuerpo Académico Innovación Educativa, Universidad Autónoma de Baja California, México.

MAYO 06

9:00 am- 12:30 PM PONENCIAS en salas simultáneas (Ver Programación específica)

3:00 PM – 6:00 PM Conferencias en español. Lugar: Paraninfo Rafael Núñez (Universidad de Cartagena)

-La investigación aplicada--cómo se fortalece

Jim Winship / Wisconsin University – Estados Unidos

-“Evaluación e identidad profesional del profesor ¿Un juego de espejos rotos?”

Alberto Galaz Ruiz, Universidad Austral de Chile

“Materiales educativos navegables, realidad aumentada y Medhime”

Dr. Américo Sirvente, Ing. Director Centro Tecnológico Educativo Universidad Nacional de San Juan (Argentina)

Dra. Iris Jiménez Pitre, Coordinadora Riet, Colombia. Investigadora Universidad de La Guajira

LANZAMIENTO LIBROS REDIPE

MAYO 07

8:30 AM- 11:40 AM PONENCIAS en salas simultáneas (Ver Programación específica)

8:30- 11:30: Taller: ***"Educar para la ciudadanía: un camino para la paz"***.

Lugar: Paraninfo Rafael Núñez

Dra. Maria Emanuel Almeida de Melo, Ph D. Centro de Estudios de las Migraciones y Relaciones Interculturales de la Universidad Abierta, Portugal.

12:00- 1:00 PM: CONFERENCIAS. Lugar: PARANINFO RAFAEL NÚÑEZ

-La Filosofía De Lo Público. El Asunto de La Universidad Hoy

Alcides Rafael Mendoza, Universidad de Cartagena

-El uso de relatos digitales para fomentar la discusión de temas difíciles como la inclusión y el multiculturalismo

Jim Winship / Wisconsin University – Estados Unidos

Otras conferencias en salas simultáneas

1.00 PM: Foro: Educación para la paz: retos y desafíos . Coordina: **Anita del Carmen Pombo**

1:45 – 2:00 Pm: Exaltaciones al Mérito Redipe y Entrega de certificados

CONFERENCIAS CENTRALES Y MAGISTRALES En Español

MARTES 05: Lugar: PARANINFO RAFAEL NÚÑEZ (Universidad de Cartagena)

17:00 Conferencia en Español: "La ciencia y la educación para la paz".

Dra. Maria Emanuel Almeida de Melo, Ph D. Centro de Estudios de las Migraciones y Relaciones Interculturales de la Universidad Abierta, Portugal.

18:20: Conferencia: El Diseño Instruccional del Aprendizaje Cooperativo en Educación Superior: Una Experiencia Innovadora

Dra. Clotilde Lomeli Agruel, Ph D. Cuerpo Académico Innovación Educativa, Universidad Autónoma de Baja California, México.

MAYO 06

3:00 PM – 5:00 PM Lugar: PARANINFO RAFAEL NÚÑEZ (Universidad de Cartagena)

-La investigación aplicada--cómo se fortalece

Jim Winship / Wisconsin University – Estados Unidos

-"Evaluación e identidad profesional del profesor ¿Un juego de espejos rotos?"

Alberto Galaz Ruiz, Universidad Austral de Chile

"Materiales educativos navegables, realidad aumentada y Medhime"

Dr. Américo Sirvente, Ing. Director Centro Tecnológico Educativo Universidad Nacional de San Juan (Argentina)

Dra. Iris Jiménez Pitre, Coordinadora Riet, Colombia. Investigadora Universidad de La Guajira

MAYO 07

8:30- 11:30: Taller: ***"Educar para la ciudadanía: un camino para la paz"***

Dra. Maria Emanuel Almeida de Melo, Ph D. Centro de Estudios de las Migraciones y Relaciones Interculturales de la Universidad Abierta, Portugal.

12:00 1:00 PM Lugar: PARANINFO RAFAEL NÚÑEZ

-La Filosofía de lo Público. El Asunto de La Universidad Hoy

Alcides Rafael Mendoza, Universidad de Cartagena

-El uso de relatos digitales para fomentar la discusión de temas difíciles como la inclusión y el multiculturalismo

Jim Winship / Wisconsin University – Estados Unidos

1.00- 1:40 Foro: Educación para la paz: retos y desafíos

HOMENAJEADOS

- **Roberto Carlos Asís Maldonado**, Asoandes- Fundación Investigación, Desarrollo y Cultura -FIDEC-
Corporación Técnica para el Desarrollo Humano de la Guajira - CORPOTEG-
- **Maria Emanuel Almeida de Melo, Ph D.** Centro de Estudios de las Migraciones y Relaciones Interculturales de la Universidad Abierta, Portugal.
- **Juan Manuel Ochoa Amaya y Ernesto Chávez Palma Hernández**, Universidad de Los Llanos
- **Jim Winship / Wisconsin University – Estados Unidos**
- **Alberto Galaz Ruiz**, Universidad Austral de Chile
- **Sandra Liliana Torres Taborda y Efraín José Martínez Meneses**, Unisabaneta
- **Carlos Julio Agudelo Gómez**, Universidad Sergio Arboleda (Santa Marta)
- **Nelson Michael Méndez Salamanca** - Universidad Simón Bolívar
- **Humberto Ferreira Arquez** - Universidad de Pamplona
- **Carlos Fernando Latorre Barragán**, Santo Tomás-Vuad (Colombia)
- **Alcides Rafael Mendoza**, Universidad de Cartagena
- **Nora Isabel Méndez**, Institución Educativa Camilo Torres Restrepo de Curumaní (Cesar)
- **Darwin Arturo Muñoz Buitrago**, Universidad Católica de Colombia
- **Jaime Yañez Canal,- Jaime Chaparro- Laura Segovia**, Universidad Nacional / Uniminuto
- **Verónica Martínez Guzmán, UJTL**
Southern Connecticut State University (USA)
- **Alfonso Arce Morales**, Presidente CENTRO DE INVESTG DOCENTES SUDEB- FECODE

LANZAMIENTO DE LIBROS EDITORIAL REDIFE

- ***Estudio del mercado de trabajo en el cultivo de palma en el departamento del Meta*** – San Carlos De Guaroa
Juan Manuel Ochoa Amaya - **Ernesto Chavez Palma Hernández**, Universidad de Los Llanos. Editorial Redife, 2015
- ***Evaluación de la instrumentación de la reforma de la educación media superior.*** Evangelina López Ramírez y otros (UABC, México). Editorial Redife, 2015.
- ***Investigación educativa en la UABC- Mexicali.*** Prudencio Rodríguez Díaz y otros (UABC, México). Editorial Redife, 2015.. Editorial Redife, 2015
- ***Rosas del Cerro.*** Verónica Martínez Guzmán, UJTL, Editorial Redife, 2014.

COMITÉ ACADÉMICO

- **Alfonso Arce Morales**, Presidente CENTRO DE INVESTG DOCENTES SUDEB- FECODE
- **Augusto Covo T.**, Director Ejecutivo Riescar



- Pedro Ortega Ruiz, Pedagogo español, Coordinador Red Internacional de Pedagogía de la alteridad (Ripal)
- José Manuel Touriñán, Pedagogo español, Coordinador Red Internacional de Pedagogía mesoaxiológica
- Prudencio Rodríguez Díaz, Coordinador UABC Red de redes
- Maria Ángela Hernández, investigadora Universidad de Murcia, España
- Maria Emanuel Almeida de Melo, Centro de Estudios Migraciones y Relaciones Interculturales de la Universidad Abierta, Portugal.
- Carlos Arboleda A. Investigador Southern Connecticut State University (USA)
- Julio César Arboleda, Director Redipe, Profesor USC.
- Facultad de Ciencias Sociales y Educación de la Universidad de Cartagena:
Jorge Luis Llamas, decano Facultad de Ciencias Sociales y Educación de la Universidad de Cartagena
- Docentes investigadores:
Ana Pombo Gallardo, Jefa Depto. de Educación - Berta Arnedo Redondo-
Edilbert Torregroza Fuentes- Liris Múnera Cavadia
Isis Buelva de León- Mirian González- Milagro Pérez Pérez- Cesar Alandete-
Alejandra Bell

EJES TEMÁTICOS

El Simposio se estructura con diversos ejes/mesas temáticas, en torno a *experiencias significativas, reflexiones críticas y propositivas, modelos, métodos, programas, tesis, proyectos o enfoques en:*

- Educación para la paz
- Innovaciones en educación: curriculares, pedagógicas, evaluativas, didácticas. Discursivas, entre otras.
- Educación y Pedagogía, el cual incluye: Currículo, Evaluación, didáctica, metodologías, investigación en el aula, programas, proyectos, modelos, la alteridad y otros enfoques y modelos pedagógicos.
- Educación y tics,
- Investigación, Educación y cultura

Informes:

simposio@rediberoamericanadepedagogia.com,
sorayaredipe@gmail.com
www.redipe.org

(+57) 2 395 6868 - (+57) 311 722 3248 –

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



LIBRO MEMORIAS SIMPOSIO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA: INNOVACIONES Y EDUCACIÓN PARA LA PAZ, realizado en la Universidad de Cartagena, 5-7 de mayo de 2015 ISBN: 978-958-58932-3-8, Editorial REDIPE- UNIVERSIDAD DE CARTAGENA, 2015

PARTE I

CONFERENCIA CENTRAL



LIBRO MEMORIAS SIMPOSIO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA: INNOVACIONES Y EDUCACIÓN PARA LA PAZ, realizado en la Universidad de Cartagena, 5-7 de mayo de 2015 ISBN: 978-958-58932-3-8, Editorial REDIPE- UNIVERSIDAD DE CARTAGENA, 2015



“LA CIENCIA Y LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ”

María Emanuel Melo de Almeida
Universidad Abierta de Portugal

Resumen

Con esta comunicación sobre “La ciencia y la educación para la paz” se busca comprender cómo la ciencia puede ser un medio que permita edificar una cultura de paz a través de la educación para la paz, contribuyendo a la transformación de las injusticias y desigualdades sociales.

El principal objetivo de esta exposición es verificar cómo la ciencia puede contribuir a la educación para la paz. El conocimiento científico y tecnológico ha traído grandes beneficios a la humanidad; sin embargo, estos beneficios no se distribuyen equitativamente, lo cual ha ampliado la brecha entre los países industrializados y en desarrollo, causando el detrimento del medio ambiente, el desequilibrio y la exclusión social (UNESCO, 1999).

Para promover la construcción de una cultura de paz a través de la educación para la paz son necesarios nuevas formas de pensar y concebir la sociedad, puesto que las áreas científicas y tecnológicas tienen una gran influencia en la construcción del pensamiento individual y colectivo de las personas. Es esencial realizar no sólo investigaciones relacionadas con la construcción de una cultura de paz, sino también informar y discutir con la sociedad la diferencia entre las investigaciones realizadas en provecho de la paz y el desarrollo, aplicadas al conocimiento, a la resolución de problemas sociales y ambientales, de las que son orientadas para fines bélicos.

Las comunidades científicas no logran per se poner fin a la producción de armas. A pesar de esta incapacidad, deberían esforzarse por rechazar y prevenir el adelanto de investigaciones que ponen en peligro la vida humana y el medio ambiente, desarrollando y promoviendo una ética científica pacifista (UNESCO, 1999). Así, es necesario mirar no sólo la sociedad actual, sino los derechos de las futuras generaciones, la responsabilidad ética y moral de cada individuo para permitir la supervivencia futura, una vida humana digna y feliz.

Palabras clave

Ciencia, Cultura de paz, Educación para la paz, Ética, Paz, Tecnología

Introducción

Teniendo en cuenta que la aplicación de los avances científicos y tecnológicos en ciertas ocasiones han sido la causa del deterioro del medio ambiente, la fuente de desequilibrio y de exclusión social, la ciencia no debiera contribuir a que los científicos fueran ajenos a su medio social. Así, surge la necesidad de una ética científica que invierta estas tendencias promoviendo el bien y la paz en un ambiente donde la diversidad cultural es un valor a preservar. En este sentido surge la necesidad de impulsar una ética científica pacifista que mire no solo a las necesidades de las investigaciones científicas sino a los resultados que estas pueden alcanzar para la humanidad y el medio ambiente.

Los aspectos mencionados anteriormente, evidencian la relevancia de la ponencia que se presenta en seguida y que tiene como objetivo verificar como la ciencia puede contribuir a la construcción de una cultura de paz a través de la educación para la paz.

Para alcanzar el objetivo propuesto se realiza un breve análisis sobre una nueva visión de la ciencia, el rol de los científicos y la paz, las implicaciones de la ciencia, el papel de la ciencia en la construcción de la paz, la ciencia y la educación para la paz, terminando con unas reflexiones finales.

Resulta indispensable mejorar el conocimiento, el análisis y contribuir para armonizar las interrelaciones entre la ciencia, la tecnología y la sociedad. Los sistemas políticos democráticos deberían valorar y apoyar el desarrollo de la ciencia y de la tecnología, en lo que respecta el progreso social, el enriquecimiento cultural y ambiental.

Según la UNESCO (2002b) es necesario renovar el compromiso en favor de la ciencia para la paz, el desarrollo y evidenciar la utilización responsable de la ciencia en beneficio de las sociedades a través de la eliminación de la pobreza y del impulso de la seguridad humana.

La UNESCO (2002a) en la Declaración sobre Ciencia y la utilización del conocimiento científico titulada: “Ciencia para el Siglo XXI – Un nuevo compromiso”, evidencia, en el punto nº 31, que la comunidad científica, como afirma el Ato Constitutivo (UNESCO, 2002a: 8), debe promover la “solidaridad intelectual y moral de la humanidad”, la base de una cultura de paz.

En este sentido, la cooperación entre los científicos es una contribución valiosa y constructiva para la seguridad mundial, para el desarrollo de interacciones pacíficas entre diferentes naciones, sociedades y culturas, inclusive en el sentido del desarmamiento nuclear y como sucedió entre regiones enmarcadas por conflictos, como Israel y Palestina (UNESCO 2012).

Por lo tanto, a través de una nueva visión de la ciencia es necesario mirar no solo la sociedad actual, sino los derechos de las futuras generaciones que son hoy de la responsabilidad ética y moral de cada individuo, con miras a permitir la supervivencia futura de una vida humana feliz y digna.

1. Una nueva visión de la ciencia

La ciencia es un factor fundamental que moldea nuestras vidas, formas de pensar y de relacionarnos; contribuye a la resolución de distintos problemas humanos siendo también una llave para el desarrollo económico. Durante mucho tiempo se pensó que la evolución científica aportaría a la liberación de la humanidad, la esclavitud y de los sufrimientos inherentes a la insatisfacción de las necesidades básicas.

Después de una reflexión y teniendo como base la promoción de una cultura de paz, verificase que la evolución acelerada de la ciencia, tuvo efectos perturbadores en la interrelación entre los seres humanos y el universo. Por un lado, las revoluciones son el resultado de una inestabilidad causada por actividades humanas y por el otro, son la causa de cambios en el ser humano.

El comportamiento y la historia de las ciencias plantean dos cuestiones. La primera es la correlación con las técnicas que son extensiones de la ciencia. Sin embargo, es importante subrayar que hay algo técnico en la actitud científica. Rodríguez (1997) afirma que es común a la ciencia y a la técnica subyugar la naturaleza obligándola a revelar sus secretos y poniéndola al servicio del individuo. La segunda cuestión está relacionada con el capitalismo. Las ciencias surgieron cuando el capitalismo se imponía, apoyaba las ciencias y se servía de ellas para luchar contra la supremacía.

Estas dos cuestiones plantean un tercer aspecto a tener cuenta ¿cuál es la función de la ciencia en la actualidad? La vida sería impensable sin la ciencia y también sin la tecnología. También importante subrayar que la intervención y la maximización de los provechos que generaron las sociedades de consumo, degradan el medio ambiente de manera irreversible y han aumentado la brecha entre los pobres y los ricos. De este modo, la ciencia está cada vez más sujeta a la no-razón del Estado, de la cual surge su contribución a la violencia, a la opresión, a la guerra, así como a los peligros inherentes a la ingeniería nuclear y biológica.

Panikkar (1993) considera que desde la perspectiva de la paz, la ciencia gnosis es valiosa y es un privilegio de pocas personas. La ciencia de la paz no puede crear desigualdades entre los individuos, ni generar competitividad, ni justificar situaciones que deterioren la paz.

La razón humana sobrepasa en cierto sentido a la ciencia, ya que ésta puede ser vista como un arma. Así, la ciencia (al menos, la ciencia defendida por ciertos científicos) no es auténtico conocimiento, ni sabiduría y tampoco experiencia; es práctica y poder que transforman a los individuos en vencedores, y permiten convencer, controlar y dominar. Reflexionando sobre el uso de la ciencia como arma, Panikkar (1993: 155) evidencia la necesidad del desarme cultural como una condición para la paz, porque si "el conocimiento es para 'ser' la cultura no se obtiene para tener poder o dominar, sino para ver, para conocer, para juzgar, para alcanzar la realización humana y lograr la paz".

De donde se puede deducir la necesidad de profundizar en el aspecto relacionado con los científicos y la paz.

2. Los científicos y la paz

Según el Informe 2005 sobre la Situación Social en el Mundo (Naciones Unidas, 2005b), el desarrollo, la seguridad y los derechos humanos están ligados y se refuerzan mutuamente, como ha afirmado el Secretario General de la ONU declarando que "no puede haber desarrollo sin seguridad, ni seguridad sin desarrollo y no puede haber ningún de los dos sin respeto a los derechos humanos" (Naciones Unidas, 2005b: 88).

Por estas razones, los científicos han discutido la cuestión del principio de precaución, que surgió después del impacto de la experiencia con la bomba atómica y se adoptó como una guía para las organizaciones nacionales e internacionales. Según Cioci y Meazzini (2005), este principio se explica, por la ética de la responsabilidad, propuesta en 1979 por el filósofo hebreo Hans Jonas.

La definición del principio de precaución se formuló en una reunión en enero de 1998 en Wingspread, en presencia de científicos, abogados, legisladores y ecologistas. La Declaración Wingspread (1998) sobre el principio de precaución dice que deben ser tomadas las medidas cautelares cuando una actividad representa una amenaza para el medio ambiente o la salud humana.

Este principio es importante, porque la acción de los seres humanos puede tener consecuencias destructivas para todo el planeta y para las generaciones futuras. Por lo tanto, la ética debe mirar hacia el futuro bajo el imperativo de Hans Jonas (1992: 31): "actúa de tal manera que las consecuencias de tus acciones sean compatibles con la permanencia de una vida humana auténtica en la tierra".

Es el principio de precaución que se encuentra en la base del texto del Protocolo de Kioto sobre la reducción de las emisiones de gases y el efecto invernadero que fue aprobado el 16 de febrero de 2005. El problema surge cuando se pasa de la declaración de principios a la aplicación concreta de los mismos, puesto que las decisiones son difíciles y a veces contradictorias. En este contexto, urge hacer frente a las implicaciones de la ciencia, a la responsabilidad de los científicos en el proceso de paz, al papel de la ciencia en la construcción de la paz y a la ciencia y la educación para la paz.

3. Implicaciones de la ciencia

Las sociedades del pasado vivían en contacto con los riesgos naturales. En la actualidad, la ciencia y la técnica proporcionan a los seres humanos medios que permiten liberarse, en parte, de las contingencias materiales existentes en la vida cotidiana y satisfacer las crecientes necesidades. Actualmente se espera que la investigación científica cree presupuestos que garanticen y aumenten el bienestar para el futuro. Pero, puede suceder lo contrario, en la medida en que aumenta la conciencia de que el desarrollo tecnológico conduce a la humanidad a una situación tal que la misma existencia terrenal se ve amenazada.

Más aún, el peligro aumenta con la presencia de las armas nucleares, cuyo uso puede llegar a destruir el medio ambiente, afectando a la genética y a la biotecnología, entre otras realidades (Mario Albornoz, 2013).

Según la Comisión Europea (2000) sobre la Ciencia, Sociedad y Ciudadanos en Europa, el impacto de las consecuencias del progreso científico y tecnológico no se limita a estas áreas, ya que "la evolución prevista en el nivel de las neurociencias, la tecnología virtual, o incluso en el campo de la robótica y la inteligencia artificial, no dejan de suscitar dudas al respecto".

Echeverría (2002) refuerza este punto al afirmar que el conocimiento científico es el resultado final de un sistema de acción que comprende la práctica científica que por lo general es compleja.

La actividad científica comprende diferentes acciones. Bajo el punto de vista axiológico, es necesario que ni las acciones, ni los resultados obtenidos sean considerados científicos sin una evaluación previa. La evaluación consiste en una formulación de políticas que facilite la anulación de riesgos de acción. En esta línea de pensamiento Echeverría (2002) considera que la evaluación se basa en una acción racional con el apoyo de los valores positivos en perjuicio de los negativos.

El aspecto principal de este tipo de intervención axiológica, es el hecho de hacer posible la evaluación antes, durante y después de la ejecución de las actividades. Las prevenciones y evaluaciones pueden servir para advertir a la conciencia humana de que en cualquier actividad científica existen siempre riesgos, mayores o menores, que deben ser gestionados correctamente (Mario Albornoz, 2013).

Desde la Segunda Guerra Mundial hasta finales de los años ochenta del siglo pasado el desarrollo de la sociedad tecnológica originó el llamado riesgo tecnológico, que se manifiesta en forma de desastres: petrolífero, químico, nuclear, entre otros.

En los últimos años, la atención se ha centrado en otras formas de riesgo de origen humano, que son más frecuentes y más sofisticados. Estos riesgos afectan a la salud, al medio ambiente y son resultado de la industria nuclear, de la contaminación de alimentos, de las ondas electromagnéticas, del cambio climático, de las prácticas industriales y de la negligencia, entre otras causas. Actualmente, la sociedad espera que los nuevos avances científicos y tecnológicos sean objeto de un análisis de los riesgos antes de introducirse en la sociedad. Los riesgos también deben ser evidenciados y confrontados con los beneficios que la ciencia y la tecnología proporcionan a la sociedad.

Se corre riesgo siempre que algo valioso para la persona, la vida y la salud se ve amenazado. De ahí, la importancia de la responsabilidad que cada individuo tiene con los demás en el campo científico. Responsabilidad que, cual valor añadido, debería ser tenido en cuenta a la hora de ejercer el papel de investigador. En este sentido surge la responsabilidad que los científicos deben tener en el proceso de paz.

4. La responsabilidad de los científicos en el proceso de paz

En la actualidad, la responsabilidad de los científicos es un tema relevante, aunque a veces sólo se contempla como un debate puramente académico. En vista de la amenaza existente para la humanidad, ahora la responsabilidad es diferente y más exigente que en el pasado.

No se puede caer en posiciones extremas, como no asignar responsabilidad a los científicos, o ceder por completo; es importante que la responsabilidad sea entendida en un sentido moral y no legal. El grado de responsabilidad moral depende fundamentalmente del tipo de investigación que hace el científico.

El conocimiento se convierte en un medio de manipulación y al mismo tiempo en un instrumento eficaz de poder, porque su aplicación puede tener efectos útiles o nocivos sobre los seres humanos y la sociedad.

El documento de trabajo de la Comisión de las Comunidades Europeas de Ciencia, Sociedad y Ciudadanos en Europa (2000) señaló que la cuestión de la libertad de investigación implica una cierta tensión entre la libertad y otros valores éticos.

La Carta Europea de los Derechos Fundamentales, aprobada por el Consejo Europeo de Biarritz (2000) para la adopción formal en el Consejo Europeo de Niza, recuerda que la libertad es un principio fundamental de la concepción del mundo, afirmando que "el arte y la investigación científica son libres". Sin

embargo, los límites respecto de los principios éticos y morales deben ser fuertemente defendidos y promovidos.

Así, en los países democráticos, los científicos son formalmente libres pero no es obvia la libertad material. Hay limitaciones relacionadas con el impacto, las restricciones económicas, los intereses industriales y comerciales. Cada vez es más importante que los científicos tengan posibilidades de determinar sus objetos de investigación y elegir la forma de conducir su trabajo (Comisión Europea, 2000).

Es todavía necesario subrayar la responsabilidad que los científicos deben tener respecto a este controvertido tema; más aún si se trata de su aplicación respecto a la cual existe mayor claridad. Pongamos un ejemplo de la dificultad en compatibilizar el derecho a investigar y el derecho a vivir en paz: ¿la única manera de prevenir la producción de armas, sería prohibir a los científicos investigar dicho campo armamentístico? Algunos responden diciendo que tal prohibición supondría la reducción del derecho a la libertad y a la natural curiosidad, causa de la dedicación de la humanidad a la búsqueda de la verdad. Mientras tanto, el mundo se derrite en sangre causada por los bombardeos y las destrucciones masivas de edificios y poblaciones.

La ciencia puede permanecer libre, pero debe estar sujeta a ciertas restricciones para asegurar que la vida en la tierra no se destruye. El investigador sincero y honesto sabe cuál es el verdadero propósito y sentido de la investigación.

Dürr (1999) afirma que la ciencia orientada para el conocimiento tiene un significado filosófico y cultural, lo cual es esencial para la convivencia humana. Recomienda aún que los científicos hagan un juramento hipocrático, en modo a cuestionar sus acciones en relación con las posibles consecuencias, y no realicen lo que podría poner en peligro la vida humana.

Esta idea, desarrollada en la Conferencia Mundial sobre la Ciencia en Budapest, aboga por la introducción de un juramento ético para los científicos como un requisito para su graduación (Portolés, 2001).

Durán y Riechmann (1998) informan que los científicos deben hacer un juramento ético que reconozca y evidencie el compromiso de no exceder los límites éticos y actuar de manera responsable. Este juramento es un reflejo de la necesidad de promover una ética científica y pacifista, de manera que los científicos actúen responsablemente y no realicen investigaciones que pongan en peligro la vida humana y el medio ambiente (OEI, 1999). Tanto el progreso como las obras que se basan en un potencial peligro pueden tener consecuencias inaceptables para los seres vivos o para la biosfera, por eso deben ser prohibidos, independientemente de que sirvan para fines constructivos o destructivos. Así, surge la importancia de relacionar la ciencia con la construcción de la paz.

5. El papel de la ciencia en la construcción de la paz

Se puede decir que todo lo que rodea los individuos es producto de la ciencia. Según Appleyard (2004) el futuro pertenece a la ciencia, pero es inevitable que esté al servicio de la verdad y del respeto por la humanidad.

En su Plan de Acción sobre Ciencia y Sociedad, la Comisión Europea (2000) menciona que es necesario el conocimiento, la ciencia, la tecnología y la innovación, puesto que “los progresos científicos y tecnológicos diarios permiten innovaciones esenciales para la calidad de vida y para la competitividad mundial y, [...] la cooperación científica constituye muchas veces un elemento importante en el diálogo con los países terceros”.

La misma Comisión dice que hay indicadores que revelan la existencia de un desfase entre el potencial de realización de innovaciones científicas y tecnológicas y las necesidades y aspiraciones de los ciudadanos, en particular

con respecto a la paz, al empleo, a la seguridad y al desarrollo sostenible del planeta.

La encuesta del Eurobarómetro de octubre de 2001 sobre las actitudes de los europeos ante la ciencia, revela un panorama de contrastes, donde se mezclan la confianza, la esperanza y también el interés en actividades científicas o incluso temores con respecto a sus consecuencias.

Estos datos informan que el ochenta por ciento de los europeos creen que la ciencia terminará con enfermedades como el cáncer o el SIDA. Los científicos disfrutan de un alto nivel de confianza, ya que al setenta y dos por ciento de los encuestados les gustaría que los políticos basasen más sus opciones en el consejo de especialistas.

La misma encuesta señala que los ciudadanos europeos no siempre tienen una percepción positiva de la ciencia y de la tecnología. Diversos sectores de la población están actualmente al margen de la ciencia. Incluso los riesgos industriales y/o las cuestiones éticas son comentadas en los medios de comunicación, realzando el deseo de una mejor búsqueda de progreso.

Así, Europa debería aunar los esfuerzos desplegados en los Estados Miembros sobre un marco comunitario con el fin de permitir que los ciudadanos europeos sean más capaces de evaluar los aspectos científicos y tecnológicos de la época y se involucren en la promoción de la ciencia que, si se gestiona bien, promueve una cultura de paz en el mundo.

Por lo tanto es necesario motivar una educación científica basada en valores, que permita a las personas, creer en el potencial de la ciencia y de la tecnología, cuando se utiliza para el beneficio de la humanidad, en particular para la promoción de la paz (Almeida, 2011).

El conocimiento científico es esencial para una ciudadanía moderna y democrática y para la comprensión de las cuestiones económicas, sociales y tecnológicas.

Toda la sociedad puede y debe participar en la política con el objetivo de controlar las consecuencias del rápido progreso científico y tecnológico, destacando los beneficios y los riesgos que esto conlleva para las personas, la sociedad y el medio ambiente.

Según Charpak (1996), en el campo educativo, es esencial desarrollar el potencial científico de los estudiantes con el fin de promover los valores de cooperación, el respeto, la solidaridad, la paz, la ciudadanía y la responsabilidad, que se erigen como factores que conducen a una mejor integración en la escuela y en el mundo.

Así tornase importante analizar el aspecto relacionado con la ciencia y la educación para la paz.

6. La ciencia y la educación para la paz

En relación con lo expuesto es importante considerar la educación para la paz, como una acción educativa permanente al largo de toda la vida, facilitadora y promotora de las relaciones positivas y armoniosas de la persona consigo misma, con los demás, con la naturaleza y con lo trascendente, lo que favorece la resolución de conflictos de manera no violenta y que tiene como objetivo la justicia, la libertad, la igualdad, la fraternidad y la construcción de una cultura de paz que garantiza una existencia feliz y pacífica del individuo y de la sociedad.

Es todavía importante tener en cuenta las características e implicaciones básicas de la educación para la paz que son subrayadas por Jares (1983, 1986, 1991 y 1996) cuando dice que: i) la educación para la paz es una forma especial de la educación en valores; ii) tiene como principal objetivo recuperar la idea de la paz positiva; iii) es una educación desde y para la acción; iv) consiste en un proceso continuo y permanente; v) puede hacer parte de la dimensión transversal del currículo comprendiendo todos los elementos y etapas educativas; vi) presupone combinar la teoría y la práctica, sobre todo la

correlación entre los resultados que se deben alcanzar y los medios a utilizar; vii) tiene como objetivos y contenidos prioritarios la educación para la comprensión internacional, la educación para los derechos humanos, la educación para el desarme, la educación intercultural, la educación para el desarrollo, la educación para el conflicto y la desobediencia; viii) y, finalmente para que se pueda educar para la paz implica la existencia de un cuerpo docente comprometido pedagógica y socialmente con la construcción de una cultura de paz.

Así, en el siglo XXI y en esta nueva civilización caracterizada por cambios rápidos y complejos, comprobase la necesidad de revisar los valores y las acciones examinando la práctica pedagógica, guiándola para una educación en valores, para los derechos humanos y para la paz (Grossi, 2000). Esta necesidad se debe principalmente al hecho de vivir en una era de perplejidad en que la sociedad humana se encuentra delante de la urgencia en encontrar nuevos caminos que conducen a la ruptura del mecanicismo, de la fragmentación y de la linealidad. Por lo tanto, es a partir de estos nuevos paradigmas que la ciencia se une al desafío de entender el mundo desde una perspectiva holística (Beauclair, 2007).

Entendiendo la educación como una posible manera de enfrentar los retos expuestos, se espera que esta sea responsable por la producción y la reproducción de bienes simbólicos y materiales, y que discuta la contribución que corresponde a cada educador para superar este contexto y enfrentar los nuevos desafíos que se imponen. En éste sentido urge ver la ciencia según un enfoque holístico, pues es una manera de percibir la realidad, donde los conceptos se pueden aplicar a los procesos de expansión, de intuición y de conciencia, a fin de lograr una sociedad más humana basada en la construcción de la paz. Es todavía necesario tratar de encontrar los demás según una perspectiva de alegría, de esperanza y de renovación de la propia vida. Pues solamente así, otro mundo será efectivamente posible.

Los maestros deben fomentar en los alumnos los valores que facilitan la comprensión del proceso que conduce a la plena realización de la paz. En este sentido, es imprescindible en el educador un constante análisis y auto reflexión crítica de sus comportamientos y de la forma de educar, para que todos estos aspectos sean coherentes con los valores que propone desarrollar en función de la paz. Sólo entonces, científicos, educadores, maestros en general pueden educar para la paz: la paz entendida de una manera positiva; la paz como el proceso creativo de resolución de conflictos; la paz que según Montessori (sd) es principio práctico de la humanidad y la organización social; la paz que se funde en la propia naturaleza del ser humano, por lo que es un principio único y universal común a todos los individuos.

Delante del vertiginoso ritmo de cambio que arrastra el mundo, surgen nuevos retos para la educación, puesto que debe preparar al individuo para tomar cada vez más decisiones, no solamente las que afectan a las opciones de vida a nivel personal, sino también las que consideren las consecuencias éticas, sociales y ambientales. En este sentido, es urgente renovar los planes de estudio (currículos), los contenidos y los métodos de enseñanza y aprendizaje, teniendo como principal objetivo lograr no sólo una mayor calidad de la educación en general como una mayor relevancia, considerando las necesidades de los estudiantes y de la sociedad, aspectos que sólo se pueden lograr mediante la promoción de valores como la esperanza, la paz, la felicidad y el bien común.

De lo expuesto verificase que el futuro de la humanidad, requiere la construcción de la paz mediante la educación, la ciencia, la cultura y la comunicación, porque la lucha por el derecho a la paz, inspirada en el ideal democrático de la dignidad, de la igualdad y del respeto por la persona, es el medio más seguro para erradicar la exclusión, la discriminación, la intolerancia y la violencia que amenaza la cohesión de las sociedades y conduce a los conflictos armados. La humanidad enfrenta un gran desafío: construir un mundo que viva en paz, democrático, próspero y justo. Esto requiere una educación para la paz, que se caracteriza como un proceso dinámico y

permanente, creador de las bases de una nueva cultura: la cultura de la paz que se manifiesta como la expresión de aprender a pensar y actuar de manera diferente, que sea facilitadora de una relación equilibrada y armoniosa de las personas con ellas mismas, con los demás y con el medio ambiente. Así la conciencia holística de la educación para la paz corresponde a un sentido cósmico y ecológico. En este contexto, la función educativa no es la única meta de la escuela, la responsabilidad recae también en los elementos del entorno social y sobre las experiencias que se convierten en oportunidades para aprender.

La cultura de paz debe ser el principal objetivo de cualquier política educativa, ya que su finalidad es garantizar una educación de calidad para todos los ciudadanos. En este contexto, la ciudadanía democrática es una expresión de la cohesión social que permite a los individuos participar libremente en la organización de la sociedad. Por todo esto, la educación para la paz no puede fragmentarse en diferentes dimensiones o dominios, porque siendo la paz, un derecho humano, en la base de la educación es importante conciliar la paz interior, la paz social y la paz con la naturaleza. En este contexto, la construcción de una cultura de paz mediante la educación, requiere un aprendizaje específico, es decir, aprender a vivir juntos y a desarrollar estrategias que permitan la construcción de un pensamiento común centrado en el concepto positivo de la paz.

Reflexiones finales

En una perspectiva clásica, hasta la mitad del siglo XX, la acción de los efectos producidos por el ser humano se limita a su entorno; la intervención en la naturaleza no tenía efectos definitivos o consecuencias irreversibles; la propia naturaleza restablecía su equilibrio y las consecuencias de las acciones humanas sobre el nivel ecológico no superaban una generación.

Actualmente, las consecuencias de la llamada techno-ciencia, relativas a los niveles físico, químico, biológico y/o genético afectan a todo el planeta, a todos

los seres humanos, y van más allá de los límites cronológicos de un futuro cierto (Mario Albornoz, 2013).

El ecosistema que consiste en la interdependencia de todos los factores que permiten la vida en el planeta, ahora está directamente afectado por la acción del ser humano. La tecno-ciencia puede causar cambios prejudiciales en el equilibrio de la vida vegetal y/o animal (mediante la creación de especies transgénicas) y en la vida humana (con la manipulación genética de los seres humanos y la cuestión de la energía atómica).

El desarrollo de la tecno-ciencia requiere una reflexión sobre la comprensión de la naturaleza y de la moralidad en su modo de actuar. La cuestión de los límites éticos, sociales y políticos de acción tecno-científica es común a la cuestión de los derechos de las generaciones futuras.

Cabe aclarar que el concepto de “derecho de las generaciones futuras” alcanza a las generaciones de los siglos venideros, no sólo de los seres aún no existentes, sino también a los que escapan totalmente de nuestro conocimiento.

Cuando se habla de derechos, se plantea el interrogante moral y por supuesto la responsabilidad que el ser humano del siglo XXI tiene en relación con la naturaleza, con los ecosistemas locales y globales y por lo tanto con la calidad de vida que le deja a los descendientes.

Los derechos de las generaciones futuras se convierten en la determinación de las normas éticas y morales de responsabilidad, para las posibles intervenciones de la tecno-ciencia. Así, Jonas (1992) afirma que los descubrimientos científicos derivados de la tecno-ciencia causaran una evolución en las condiciones de la vida humana, por lo que una persona puede estar enfrentando una autodestrucción suicida global. Para Renaud (1996), esta amenaza puede ser una advertencia con respecto a no comprometer las

circunstancias que permiten la supervivencia indefinida de la humanidad en la tierra.

Jonas (1992) señala que la cuestión de la continuidad de la vida en la Tierra es un deber moral, porque la vida se toma como un valor, y éste coincide con la preferencia de ser.

Desde este enfoque es donde se aprecia la necesidad de contemplar no sólo a la sociedad actual, sino también a los derechos de las generaciones futuras y a la supervivencia del ser humano en medio de las amenazas que la tecnología crea a su alrededor, lo cual es responsabilidad ética y moral de cada individuo.

Las futuras generaciones esperan que el individuo actual asuma su responsabilidad hacia sí mismo y hacia la supervivencia futura, permitiendo una vida humana digna y feliz.

En este sentido, se puede ver cómo la ciencia contribuye a la construcción de la paz en la medida en que puede proteger no solo la vida actual, sino también la vida de las generaciones futuras.

Este aspecto fue estudiado en una reunión de representantes de distintas academias de diversos países, donde los científicos manifestaron su preocupación por el peligro que puede surgir en el futuro y afirmaron que “el hombre no debe destruir sino crear” (Emelyanov, 1984: 146).

Los mismos científicos concluyeron que pueden y deben hablar con autoridad en lo que se refiere a la defensa de la paz y sobre los problemas vitales con que se depara la humanidad, puesto que son los científicos los que conocen las cuestiones que las actuales y las próximas generaciones tienen que solucionar. Estos investigadores apelaron a los científicos de todo el mundo para que se apresuren a defender los valores humanos universales, a promover la paz y el progreso social para todos, a oponerse a la carrera de

armamentos, a solucionar los problemas internacionales a través del diálogo y negociación y a reforzar y desarrollar una política de paz (Almeida, 2011).

Sólo así se llegará a la convicción de que la acción conjunta de todas las fuerzas interesadas en la construcción de la paz en el mundo conseguirá mantener al planeta vivo y apto para acoger y promover la supervivencia humana.

Para finalizar, cito un dialogo de Petrarca con un loco que hace hincapié sobre la importancia de la paz:

Petrarca refiere el siguiente diálogo que tuvo con un loco:

"El loco, al ver los soldados marchando, pregunta al poeta: "¿A dónde vas?"

"A la guerra," respondió Petrarca.

El loco observa: "¿Es cierto que esta guerra terminará un día a través de la Paz?"

"¡Por supuesto!", Responde el poeta.

Luego añade el loco "¿Por qué no hacen ya la paz antes de empezar la guerra?"

Y Petrarca concluye pensativo: "¡Pienso como un loco!" (Yarce, 2004: 160).

Referencias bibliográficas

- Albornoz, M. (2013). La ciencia, la tecnología y la innovación en Iberoamérica. In OEI El Estado de la ciencia. Principales indicadores de ciencia y tecnología. Iberoamericanos/interamericanos. Recuperado en 2014, diciembre 10, de <http://www.ricyt.org/publicaciones>.
- Almeida, M. E. M. (2011). A educação para a paz no ensino das Ciências Naturais. Lisboa: FCT/Fundação Calouste Gulbenkian.
- Appleyard, B. (2004). Ciencia vs humanismo. Un desacuerdo imprevisible. Buenos Aires: Editorial El Ateneo.
- Beauclair, J. (2007). No tempo do possível: notas sobre educação para a paz. Revista Iberoamericana de Educación, 42 (2), 10 de Marzo. OEI.
- Charpak, G. (1996). As ciências na escola primária: uma proposta de acção. Mem Martins: Inquérito.

Cioci, V. & Meazzini, G. (2005). Uno scienziato di fronte alla natura. Città Nuova, 11, 10 Giugno, 32-35.

Comissão das Comunidades Europeias (2000). Ciência, Sociedade e Cidadãos na Europa. Recuperado en 2014, diciembre 15, de http://www.geocities.com/CollegePark/Union/6478/ética_ue.html

Conselho Europeu de Biarritz (2000). Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia para a adopção no Conselho Europeu de Nice. Recuperado en 2014, diciembre 19, de http://www.geocities.com/CollegePark/Union/6478/ética_ue.html

Declaración de Wingspread (1998). Princípio de precaução. Recuperado en 2014, diciembre 22, de <http://www.fgaia.org.br/texts/t-precau.html>

Durán, A. & Riechmann, J. (1998). Tecnologías genéticas: ética de la I+D. Genes en el laboratorio y en la fábrica, 9(12), 17.

Dürr, Hans-Peter (1999). Da ciência à ética. A física moderna e a responsabilidade do cientista. Lisboa: Instituto Piaget.

Echeverría, J. (2002). Ciencia y valores. Madrid: Ediciones Destino.

Emelyanov, V. (1984). Hombres de ciencia opuestos a la carrera armamentista. In J. Roblat (Ed.) Los científicos, la carrera armamentista y el desarme (1ª ed.) (pp. 133-147). Barcelona: UNESCO.

Grossi, E. P. (2000). A coragem de mudar em educação. Petrópolis: Editora Vozes.

Jares, X. R. (Ed.) (1983). Educación para la paz. Cuadernos de Pedagogía, 107, 69-72.

_____ (Ed.) (1986). Educar para arma-la paz. A Coruña: Via Láctea.

_____ (1991). Educación para la paz. Su teoría y su práctica. Madrid: Editorial Popular.

_____ (Ed.) (1996). Construir a paz. Cultura para a paz. Vigo: Xerais.

Jonas, H. (1992). Le principe responsabilité. Une éthique pour la civilisation technologique. Paris: Cerf.

Montessori, M. (s.d.) Educação e Paz. Queluz: Portugalia.

Naciones Unidas (2005b). Relatório mundial sobre a situação social. A desigualdade. New York: United Nations.

OEI (1999). La ciencia para el siglo XXI: una nueva visión y un marco de acción. Reunión regional de consulta de América Latina y el Caribe de la conferencia mundial sobre la ciencia. Santo Domingo (República

Dominicana), 10–12 de marzo de 1999. Recuperado en 2014, diciembre 09 de

http://www.unesco.org/science/wcs/meetings/lac_santo_domingo_s_99.htm#cultura_ciencia

Panikkar, R. (1993). Paz y desarme cultural. Santander: Editorial Sal Terrae.

Portolés, C. M. (2001). Ciencia, pensamiento y necesidades humanas: una reflexión desde la responsabilidad. In Centro Pignatelli (Ed.). La paz es una cultura. Seminario de Investigación para la paz (pp. 131-150). Zaragoza: Departamento de Cultura y Turismo.

Renaud, M. (1996). Os direitos das gerações vindouras. In L. Archer, J. Biscaia & W. Oswald. Bioética (pp. 150-154). Lisboa: Editorial Verbo.

Rodrigues, J. M. (1997). Ciência In Polis. Enciclopédia Verbo da Sociedade e do Estado (2ª ed.). Vol. 1 (pp. 880-885). Lisboa: Verbo.

UNESCO (1999). Educação para um futuro sustentável. Uma visão transdisciplinar para uma acção compartilhada. Brasília: Ed. Ibama.

_____ (2002a). Mensaje del Director General de la UNESCO en el Día Mundial de la Ciencia para la Paz y el Desarrollo – 10 de noviembre de 2002. Recuperado en 2014, diciembre 16, de <http://www.unesco.org/pao/events/messes.htm>

_____ (2002b). Día Mundial de la Ciencia al Servicio de la Paz y del Desarrollo. Resolución 31C/20. Recuperado en 2014, diciembre 12, de http://www.unesco.org/science/wcs/esp/declaracion_s.htm

_____ (2012). Ciência pela Paz e pelo Desenvolvimento. Message from Irina Bokova, Director-General of UNESCO on the occasion of the World Science Day for Peace and Development. Recuperado en 2014, diciembre 12, de <http://idest-istoe.blogspot.pt/2012/11/ciencia-pela-paz-e-pelo-desenvolvimento.html>

Yarce, J. (2004). Valor para vivir los valores. Como formar a los hijos con un sólido sentido ético. Barcelona: Belacqva.



LIBRO MEMORIAS SIMPOSIO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA: INNOVACIONES Y EDUCACIÓN PARA LA PAZ, realizado en la Universidad de Cartagena, 5-7 de mayo de 2015 ISBN: 978-958-58932-3-8, Editorial REDIPE- UNIVERSIDAD DE CARTAGENA, 2015

PARTE II

PONENCIAS



LIBRO MEMORIAS SIMPOSIO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA: INNOVACIONES Y EDUCACIÓN PARA LA PAZ, realizado en la Universidad de Cartagena, 5-7 de mayo de 2015 ISBN: 978-958-58932-3-8, Editorial REDIPE- UNIVERSIDAD DE CARTAGENA, 2015

1.

“APLICACIÓN DE RECURSOS TECNOLÓGICOS EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA – APRENDIZAJE EN LAS AULAS, BASADO EN LA PEDAGOGÍA CONCEPTUAL”

Janneth Morales A.

Freddy Marcelo Rivera

Objetivo

Fortalecer los procesos educativos mediante la pedagogía conceptual aplicando recursos tecnológicos en las actividades pedagógicas en el proceso de enseñanza aprendizaje en el aula.

Resumen

El nuevo enfoque educativo plantea la labor del docente como un acompañante y mediador en el proceso de enseñanza – aprendizaje. Este enfoque es enlazar a la enseñanza con la tecnología y la comunicación, creando un sistema psicopedagógico e innovador para la formación del pensamiento y de la inteligencia cognitiva como la emocional; basada en la pedagogía conceptual que propone el Dr. Miguel de Zubiría.

La clase es didáctica cuando el docente utiliza de diversas maneras los fundamentos psicológicos, pedagógicos y curriculares de la enseñanza en el aula relacionando el entorno con lo que aprende y asimila.

El niño es un sujeto activo que permanentemente analiza y revisa las ideas que provienen del exterior. Por lo que los seres humanos tienen la capacidad de combinar y de crear algo nuevo durante todo su ciclo vital. (De Zubiría, 2003).

La Tecnología hoy en día es un instrumento importante para el estudiante ya que se ha convertido en su fuente de investigación, pero el docente olvida algunos parámetros como orientar a la verdadera utilización de las herramientas tecnológicas.

1. PRINCIPIOS DE PEDAGOGÍA CONCEPTUAL

La pedagogía conceptual presenta como propósito fundamental: formar personas amorosas, éticas, talentosas, creadoras, competentes expresivamente. En un solo término ANALISTAS SIMBÓLICOS.

La pedagogía conceptual privilegia la apropiación de instrumentos de conocimiento en los procesos educativos para asegurar una interpretación de la realidad, acorde con el momento histórico, de tal manera que el producto de esa interpretación sea el conocimiento tal como lo establece la cultura. Sobre la formación ética, el modelo pedagógico conceptual, pone especial énfasis, como contenido en la construcción social de la personalidad y un contenido básico de la felicidad de los seres humanos.

El Aprendizaje Humano (Zubiría, 1999)

La pedagogía conceptual, a través del Modelo Pedagógico del Hexágono, ha determinado un camino cuya visión de futuro hace pensar que permitirá aprovechar al máximo las enseñanzas de los instrumentos de conocimiento y las operaciones intelectuales para formar mujeres y hombres éticos, creativos e inteligentes, en lo que llamamos "analistas simbólicos".

Esos propósitos marcan diferencias bastante amplias sobre otras teorías del aprendizaje que se preocupan por enseñar información y gestos motores. El Modelo Pedagógico del Hexágono presenta seis componentes con un orden determinado para hacer eficaz su funcionamiento.



El primer ejercicio que debe realizar un docente para autoevaluarse es responder las preguntas del hexágono, las mismas que constituyen los parámetros del modelo pedagógico. Y cada componente está muy relacionado con lo afectivo, expresivo y cognitivo del ser humano

Las respuestas a estas preguntas deben guardar coherencia lógica, de tal manera que de acuerdo a lo que pretendemos alcanzar (propósitos) preparemos los contenidos, métodos, etc. El orden en que se trabajen las preguntas y respuestas es fundamental, ya que la secuencia de cada una de ellas permitirá observar el desarrollo progresivo de lo que produzca el modelo.

1. Los Propósitos

Los propósitos de una Institución hacia el aprendizaje y la inteligencia residen en formar intelectualmente tanto a los estudiantes como a los profesores. Ninguna institución puede ir más allá de donde lleguen sus docentes. Es un asunto que muchas escuelas omiten. Consideran que la cuestión es modificar el cómo enseñar, por eso los cursos de capacitación se orientan hacia la didáctica. Grave error: los cambios que espera la naciente sociedad del conocimiento desbordan la cuestión secundaria de las metodologías. Debemos tener en cuenta que los cambios conciernen al QUÉ enseñar.

La evaluación permite la verificación del logro de los propósitos educativos establecidos con anterioridad, al definir y precisar las metas que deben alcanzar los estudiantes en una lección, capítulo, unidad o curso completo. Dentro del contexto educativo se practican varios tipos de evaluación, todos ellas orientados de una u otra forma a la obtención de información que retroalimente el proceso y permita tomar decisiones para corregir y superar las deficiencias encontradas.

La evaluación de mayor trascendencia dada la esencia misma del proceso educativo, es aquella que se practica con el fin de valorar el aprehendizaje de las enseñanzas en el aula, a ésta la llamaremos pedagógica, para resaltar aquella condición que la diferencia más claramente de todas aquellas formas de evaluación practicadas dentro del ámbito educativo, la misma que responde a ciertas generalidades que le dan su carácter.

Generalidades de la Evaluación:

- A. Debería ser veraz, justa y útil, el mayor conocimiento e información acerca del hecho a valorar.
- B. Tiene un carácter comparativo.
- C. Tiene un carácter finalista, porque pretende que los estudiantes aprehendan algo, desarrollen funciones intelectivas y adquieran valores humanos.

La evaluación pedagógica es un componente pedagógico, no didáctico del diseño curricular, en tanto que incide directamente sobre el diseño y planeación del acto educativo.

La evaluación en pedagogía conceptual considera los tres tipos de enseñanza que se trabajan: cognitiva, expresiva y afectiva, valorando los instrumentos del conocimiento (*nociones, proposiciones, cadenas de razonamiento, conceptos*), operaciones (*intelectuales, psicolingüísticas, destrezas comportamentales*) o actitudes (*sentimientos, valores*).

La evaluación de instrumentos de conocimiento está determinada por la naturaleza del instrumento de conocimiento, en tanto que los criterios de logro deben ajustarse a las características propias del instrumento enseñado, para cada una de las etapas de desarrollo del pensamiento en el niño, joven y en el adulto.

El aprendizaje de un instrumento de conocimiento pasa, entonces, por tres niveles cualitativamente distintos: un primer nivel elemental o de contextualización, un segundo nivel básico o de comprensión y un tercer nivel avanzado o procedimental; en los cuales se aprehenden instrumentos del conocimiento, valores y actitudes.

Los niños del grado quinto, a los que se les aplicó la estrategia pedagógica basada en la motivación, fueron evaluados en cada momento del proceso. Esto permitió encausar el aprendizaje, debido a que los posibles errores fueron corregidos a tiempo. Al finalizar se les evaluó mediante una prueba escrita y un trabajo de aplicación de lo aprendido; los resultados aportaron un porcentaje mediano de aciertos, pero lo positivo de ella fue que sirvió para reforzar y afianzar algunos aspectos que no estaban claros.

2. Las Enseñanzas

Los propósitos reales se encarnan y existen curricularmente en potenciales aprendizajes que deben enseñarse a los estudiantes. Los mentefactos (son los instrumentos didácticos que utiliza la pedagogía conceptual para aplicar las operaciones intelectuales en los instrumentos del conocimientos) precisan curricularmente los aprendizajes, los qué enseñar. Los mentefactos convierten qué es de papel en qué es real. Similar a como ayudan los planos al arquitecto. Aquí se centra los contenidos que se entregaran a los estudiantes durante las clases y todos los años lectivos.

3. La Secuencia

La Pedagogía Conceptual propone siempre un orden invariable al enseñar: uno y único, dado por el orden genético en que se escalonan los sucesivos instrumentos de conocimiento y sus operaciones intelectuales. En cualquier caso al elaborar un currículo es necesario respetar la secuencia evolutiva natural. (Proceso)

- Pensamiento Nocional (nociones)
- Pensamiento Proposicional (proposiciones)
- Pensamiento Formal (cadena de razonamiento)
- Pensamiento Argumental (pre categorías)
- Pensamiento Conceptual (conceptos)

4. La Didáctica

Sea cual fuere la didáctica elegida para enseñar un instrumento de conocimiento, es conveniente prever tres fases secuenciales:

- a) Comprensión
- b) Adquisición – aplicación
- c) Profundización y transferencia.

Durante la segunda fase (adquisición - aplicación) se somete al nuevo instrumento a resolver problemas, acertijos a situaciones significativas

concordantes con las edades particulares de los aprendices: si un instrumento no permite aplicaciones, no es un instrumento. Concluida la fase de adquisición garantiza un dominio adecuado. Sin embargo, en ocasiones a juicio del profesor o del plan de estudios institucional algunos instrumentos deben llevarse a nivel de dominio y/o profundización. Bien por parte de todos o sólo de algunos estudiantes.

La **didáctica** que recomienda la **pedagogía conceptual** son los mentefactos donde se estructuran los razonamientos de las operaciones intelectuales (habilidades mentales) sobre los **instrumentos del conocimiento**; pues a cada uno de estos niveles de pensamiento le corresponde un tipo de mentefacto.

5. Los Recursos

Los **recursos didácticos** apoyan y facilitan en gran medida el proceso de enseñar-aprehender, durante las fases de comprensión y adquisición-aplicación. Buena parte de las proposiciones resultan abstractas para los estudiantes: muchísimo más abstractos los conceptos. Por esta razón es conveniente soportar las proposiciones con ilustraciones, láminas, dibujos o esquemas. Se facilita el tránsito de lo concreto a lo abstracto (la proposición).

Desarrollo de la ponencia

La educación es la principal función en la vida de la sociedad, desempeña importante e imprescindible que desempeña el papel del maestro, él es su modelo y su única figura de imitación por lo que los niños no solo aprenden de actividades dirigidas sino de actitudes inteligentes y reacciones de carácter que se viven en el día. El ambiente educativo debe apoyarse en parámetros sociales, emocionales y psicológicos para favorecer la formación de los niños en los centros de desarrollo infantil. Solo así estaremos ofreciendo una educación de calidad: formando al alumno como persona y preparándole para la vida.

El objetivo general consiste en fortalecer los procesos educativos mediante el estímulo afectivo y enlazar las actividades pedagógicas con el desarrollo integral del párvulo. La infancia es la etapa más decisiva en la vida de una persona. Es a partir de las primeras sensaciones y del contacto con el mundo, que el niño capta su propia realidad, la de los otros, la del mundo y todo lo que éste les ofrece. Es en la etapa de educación infantil en la que el niño tiene su primer contacto con el medio escolar. En la actualidad, la educación infantil está planteada como un período educativo sustancial, no sólo por las

características especiales que la definen, sino también por los efectos decisivos que provocan en los niveles posteriores.

En estas edades es cuando una persona realiza sus primeros aprendizajes: motores, cognitivos, afectivos y sociales. Todos estos logros serán decisivos para abordar con éxito los aprendizajes escolares y demás situaciones a lo largo de su vida. Por ello la importancia de partir de una teoría que afiance la etapa educativa con el desarrollo físico, psíquico y emocional del niño.

TEORIA DE GAR

2.

EL APRENDIZAJE COLABORATIVO: UN HORIZONTE POSIBLE

(I PARTE)

MOTIVOS PARA REPENSAR LA PRÁCTICA DOCENTE UNIVERSITARIA

Germán Montoya Mariño¹

Introducción

De acuerdo con la teoría propuesta por los principales investigadores y expertos en el tema del 'aprendizaje colaborativo'², éste se entiende como una apuesta metodológica centrada en la interacción que se logra entre varios estudiantes, quienes aportan de manera comprometida al aprendizaje mutuo, actuando de forma interdependiente en la realización de unas tareas, en el logro de unos propósitos, en el alcance de unas metas o en la consecución de unos objetivos³. En efecto, para Johnson y Johnson, el aprendizaje

¹ Docente de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca y de la Universidad de La Salle. Licenciado en Filosofía y Ciencias Religiosas de la Universidad Santo Tomás de Aquino. Magíster en Docencia de la Universidad de La Salle.

² Para una mejor comprensión del tema, consultar los siguientes autores y textos: Johnson y Johnson. Aprender juntos y solos. Alque: 1999 / Johnson y Johnson. El aprendizaje cooperativo en el aula. Paidós: 1999 / Zea Claudia María. Hacia una comunidad educativa interactiva. Fondo Editorial EAFIT: Colciencias, 2007 / Delgado Kenneth. Aprendizaje eficaz y recuperación de saberes. Cooperativa Editorial Magisterio: 2004 / Aprender juntos alumnos diferentes: los equipos de aprendizaje cooperativo en el aula. Octaedro, Eumo: 2004.

³ *Atendiendo al propósito de la presente reflexión, no se hace ninguna distinción entre los conceptos 'aprendizaje colaborativo' y 'aprendizaje cooperativo', sino que se destacan los aspectos comunes que se caracterizan entre ambos, prefiriendo la utilización del segundo de los conceptos. Sin embargo, si al lector le interesa precisar un poco más tal distinción, puede remitirse a las siguientes fuentes y autores: Frida Díaz Barriga. Estrategias docentes*

para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista. 2010. México. Mc GrawHill. Pp. 87-88. Kenneth Delgado. Aprendizaje eficaz y recuperación de saberes'.

colaborativo es un "conjunto de métodos de instrucción para la aplicación en grupos pequeños, de entrenamiento y desarrollo de habilidades mixtas (aprendizaje y desarrollo personal y social), donde cada miembro del grupo es responsable tanto de su aprendizaje como del de los restantes miembros del grupo" (Johnson, D. y Johnson, R. 1989, citados por Zea, 35).

Tomando como punto de partida el anterior planteamiento, a continuación se presentan unos elementos para el análisis y la reflexión en torno al tema, derivados de una experiencia específica que forma parte de la práctica docente dentro del contexto universitario. Para ello se hace la descripción de la primera etapa de la experiencia, cuyo diagnóstico y análisis motivó la necesidad de pensar una alternativa diferente que posibilitara el logro de resultados más favorables en el aprendizaje de los estudiantes, reflejados tanto en sus niveles de motivación como en sus rendimientos académicos, alternativa que se concreta en la implementación del 'aprendizaje colaborativo', como estrategia que permite experimentar o descubrir 'de primera mano' la importancia que tiene el mismo como propuesta metodológica en el desarrollo de los procesos formativos definidos para los componentes temáticos de corte humanista.

Dicha propuesta cobra significación en el desarrollo de una segunda etapa, en la medida en que se trata de generar unos ambientes de aprendizaje más acordes a las características de los actuales grupos de estudiantes universitarios, para lo cual se prevé la implementación de una serie de mecanismos y actividades, a partir de los cuales se espera obtener unos resultados que permitan validar tanto las bondades y ventajas del aprendizaje

colaborativo, así como las dificultades y limitaciones que puedan presentarse a lo largo del proceso.

☞ **Etapas inicial: observación y análisis de lo habitual**

Inquieto por el rendimiento académico que los estudiantes van denotando a través de los resultados parciales o finales de los respectivos cortes semestrales, en donde se refleja una tendencia poco alentadora, y a lo cual se suman ciertas dificultades que surgen en el intento por lograr niveles óptimos de motivación, se toma la decisión de adelantar desde comienzos del año 2014 un ejercicio investigativo tendiente, inicialmente, a identificar características relevantes de la práctica docente al interior del desarrollo de los respectivos componentes temáticos en algunos de los grupos de estudiantes en el área humanista, de dos instituciones de educación superior, ejercicio que implicó la necesidad de plantear primeramente unos cuestionamientos que sirvieran de referente para encausarlo y orientarlo adecuadamente hacia la identificación tanto de características de la práctica docente como de posibles factores que puedan estar a la base de la generación o fortalecimiento de las dificultades antes mencionadas.

Es de aclarar que dichos cuestionamientos no se formularon únicamente al comienzo del año 2014, ya que los mismos se vienen presentando desde hace varios años, sólo que en esta ocasión cobran una especial relevancia toda vez que se decide adelantar un ejercicio de análisis y reflexión en torno a la práctica docente con el propósito, por una parte, de revisar los presupuestos pedagógicos que están a la base, acompañan y/o orientan el desarrollo de dichas prácticas, y por otra parte, de generar las estrategias que se consideren

adecuadas en orden no sólo de revitalizar y fortalecer esas mismas prácticas, sino fundamentalmente, de procurar mejores condiciones y ambientes de aprendizaje para los estudiantes.

Entre las inquietudes a las cuales se hace mención se pueden destacar, entre otras: ¿Qué tanto aprenden los estudiantes a través de los componentes temáticos que se orientan en las universidades donde se ejerce la vocación docente? ¿Cómo se caracterizan las prácticas docentes que se desarrollan en las clases? ¿De qué manera se logra la obtención de las competencias que son establecidas para los componentes temáticos? ¿Cuál es el nivel de aporte al desarrollo de las diferentes competencias que se espera alcancen los estudiantes en las diferentes carreras profesionales? ¿Cómo se manejan y fortalecen los niveles de motivación de los estudiantes con el fin de que acojan con mayor agrado las propuestas de trabajo y, en consecuencia, desarrollen una mejor respuesta y obtengan mejores resultados? ¿Cómo se caracterizan las metodologías, dinámicas y actividades propuestas y aplicadas en el desarrollo de las clases? ¿Cómo hacer para propender por niveles adecuados de motivación y a la vez mantener unos niveles de rigor académico propios del contexto universitario? ¿Qué conviene modificar, eliminar o adicionar en las clases para mejorar esos niveles de motivación y de aprendizaje en los estudiantes? ¿En qué medida los criterios evaluativos aplicados para asignar calificaciones a los estudiantes responden a lo que se espera que ellos aprendan? ¿Es posible que por no tener criterios evaluativos comunes (o, por lo menos, similares) entre los docentes responsables de los componentes temáticos en el área de las humanidades, los niveles de rigor, de exigencia e incluso de aprendizaje lleguen a ser muy dispares y, por ende, se lleguen a

presentar situaciones injustas o inequitativas al definir la aprobación o no de los estudiantes en determinadas asignaturas?

Y así seguiría una lista innumerable de cuestionamientos e inquietudes que se van presentando y que, por supuesto, continúan prevaleciendo en posturas mentales a la hora de abordar las prácticas docentes con los estudiantes de los diferentes grupos que semestre a semestre son asignados dentro de las correspondientes cargas académicas. Y ahí tenemos de todo: inquietudes de orden pedagógico, académico, didáctico, metodológico, evaluativo, formativo, etc. Sin embargo, el propósito de este ejercicio analítico-reflexivo no implica abordar todos y cada uno de dichos cuestionamientos⁴, ya que lo que se pretende es brindar un aporte concreto y pertinente sobre algún asunto en particular y que pueda servir como insumo de análisis y reflexión para aquellos colegas o personas interesadas en las dinámicas de las prácticas docentes en componentes temáticos correspondientes al área de las humanidades.

En ese orden de ideas, este análisis se inscribe dentro del ámbito de la 'didáctica', dado que los aspectos específicos que se han privilegiado están relacionados con la manera como los estudiantes aprenden, el manejo de sus intereses y motivaciones, así como los mecanismos y estrategias que como docentes se van implementando con el propósito de obtener de ellos mejores respuestas y rendimientos en sus desempeños académicos.

Por ello, y teniendo en cuenta que la didáctica se comprende como “aquella parte de la pedagogía que describe, explica y fundamenta los métodos más adecuados y eficaces para conducir al educando a la progresiva adquisición de

⁴ Ya que ello sería objeto de un escrito mucho más extenso por lo que, en aras a la brevedad del espacio disponible, abordamos sólo algunos de los interrogantes mencionados.

hábitos, técnicas, conocimientos, en suma, a su adecuada e integral formación” (Larroyo, 1981: 254), y que por ser ésta una disciplina que se preocupa cada vez más por el logro eficiente y efectivo del aprendizaje en los estudiantes, a lo largo del año 2014 se llevó a cabo una primera aproximación a la revisión y análisis en torno a las características propias de la práctica como docente, para lo cual se tomó como población objeto de estudio a varios grupos del componente temático ‘Ética y Ciudadanía’ de la Universidad de La Salle (institución de carácter privado) y a los grupos del componente temático ‘Taller de vivencia de los valores’ en el Programa de Administración de Empresas Comerciales de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca (institución de carácter público).

Con el propósito de ir operacionalizando el trabajo, se tomó como alternativa inicial la aplicación y uso de la herramienta denominada Diario de campo, con la cual se fueron recogiendo y registrando aquellas situaciones y elementos puntuales evidenciados en las diferentes clases y que permitieron ir concretando las características de manejo y desarrollo de las mismas, las que, a su vez, se convirtieron en insumo para la revisión y análisis respectivo tanto de las prácticas académicas como de los niveles de respuesta y aprendizaje que fueron desarrollando los estudiantes a partir de las propuestas didácticas y las actividades implementadas en las diferentes clases a lo largo de los semestres.

De esta manera, y como el interés investigativo de la práctica se centró en la didáctica y, en consecuencia, en la observación a los hechos, características y situaciones desarrolladas al interior de las clases con respecto al aprendizaje de los estudiantes, se privilegiaron aspectos relacionados con los niveles de

motivación que desarrollan los estudiantes, las formas de acogida y respuesta frente a las actividades puntuales a desarrollar, tales como la atención en clase, la participación, el desarrollo de talleres individuales y grupales, realización de mesas redondas, lecturas analíticas de documentos, elaboración de escritos, preparación y presentación de argumentos verbales y los niveles de respuesta a las preguntas formuladas en clases, así como a las evaluaciones formales de diferente tipo, entre otros.

A continuación se presentan algunos elementos a destacar, fruto del análisis y la reflexión desarrollada a partir de toda la información registrada en los 'diarios de campo' construidos durante el año 2014:

Los estudiantes van respondiendo en la medida en que se les va exigiendo. Aun cuando se puede suponer que los niveles de motivación con los cuales inician el desarrollo de estas asignaturas parece extenderse a lo largo de los respectivos semestres (es decir que quienes vienen muy motivados, por las razones que fuese, se esmeran y se preocupan por desarrollar mejores niveles de aprendizaje; y quienes no vienen tan motivados o llegan casi desmotivados, tienden a continuar así a lo largo de los semestres), no obstante, se puede apreciar que los esfuerzos que adelanta uno como docente para lograr adecuados niveles de motivación sí tienen eco en las respuestas de los estudiantes, aun cuando no en la medida en que uno espera o desea.

En ocasiones y a pesar de los esfuerzos y estrategias que adelanta el docente, cuesta mucho mantener elevados los niveles de motivación en los estudiantes. Un buen número de ellos parece acomodarse sencillamente a la nota o calificación que requieren; esto se evidencia en múltiples situaciones en las que

se les da a conocer los resultados que van obteniendo: es el caso, por ejemplo, que un resultado satisfactorio o muy bueno en ocasiones no les motiva suficientemente para seguir exigiéndose, sino que, al contrario, parece darles pie para descuidarse o relajarse; se trabaja algo, pero no a fondo; se nota cumplimiento o apariencia de cumplimiento, mas no una responsabilidad consistente que sea fruto de una propia convicción.

En su momento, cuando se hizo el reconocimiento público a algunos grupos por sus buenos resultados académicos, y que ello implicaba seguir mejorando, ya que se tenía el potencial requerido para lograrlo, en la siguiente sesión de clase se notó ese 'bajón' en los niveles de preparación del tema y de exigencia académica. Ello se ha experimentado en diversas ocasiones en los dos tipos de universidades (tanto la pública, como la privada): no ha funcionado el hecho de hacer público el reconocimiento al grupo acerca de su buen desempeño, pues en las siguientes sesiones de clase o cortes académicos los niveles de rendimiento y de responsabilidad bajan o tienden a bajar, ya sea con mayor o menor notoriedad.

En relación con los niveles de motivación y las respuestas brindadas por los estudiantes frente a la variedad de estrategias didácticas implementadas, es de destacar que la actividad en equipos parece que a la generalidad del grupo les hace exigirse un poco más, por ejemplo, en el concurso de argumentos por equipos; quizá sea la combinación entre el ambiente de exigencia que se crea intragrupalmente como la misma dinámica de la metodología implementada para trabajar el tema.

Es de aclarar que en la metodología de desarrollo de la argumentación verbal individual se obtienen importantes diferencias en los niveles de argumentación (presentación y desarrollo de ideas por parte del estudiante), pues se encuentran estudiantes que desarrollan ideas con manejos conceptuales y fundamentos teóricos muy claros y precisos, lo cual evidencia conocimiento y empoderamiento de los temas, hasta estudiantes que no presentan o no desarrollan ninguna idea, quizá porque les cuesta intervenir en público o, lo más probable, por falta de suficiente preparación en los diferentes temas que corresponde abordar.

En cuanto al ejercicio de Diario de campo, como técnica empleada para registrar información relacionada con lo observado en las aulas de clase, éste ha permitido vislumbrar diferentes niveles de motivación en los estudiantes a lo largo del semestre, lo cual incide significativamente tanto en sus niveles de aprendizaje y sus respectivos resultados académicos, así como en las mismas actitudes reflejadas en las aulas de clase en la diversidad de metodologías y actividades propuestas para el desarrollo de las diferentes temáticas.

Esta experiencia de base se puede catalogar como el punto de partida, ya que el ejercicio de observación, análisis, reflexión y sistematización de lo que comúnmente caracterizan las prácticas docentes habituales, permite visibilizar una serie de inquietudes relacionadas con la eficiencia y eficacia de dichas prácticas, así como impulsa la generación de unos retos o desafíos tendientes a buscar alternativas de carácter didáctico y metodológico que brinden mejores resultados en el aprendizaje de los estudiantes.

Se podría, por ejemplo, adelantar un trabajo investigativo analizando los niveles de motivación frente al desarrollo de la asignatura en algunos de los grupos, haciendo un ejercicio comparativo con otros grupos, para lo cual a los primeros (grupos investigados) se les podría proponer otro tipo de actividades, estrategias didácticas o quizá referentes bibliográficos alternativos, con el propósito de ir dimensionando en qué medida estos factores pueden incidir tanto en los niveles de motivación de los estudiantes como en sus respectivos resultados académicos que den cuenta de los niveles de aprendizaje que van alcanzando, lo que a la postre permitiría generar una alternativa de solución que, a manera de propuesta, podría ofrecer aportes importantes dentro de la dinámica de didácticas y metodologías que se implementan en las aulas de clase con el propósito de obtener resultados satisfactorios en el trabajo con los estudiantes del nivel universitario y, específicamente, en los componentes temáticos del área humanista.

Segunda etapa: puesta en juego de la propuesta

A partir de las reflexiones e inquietudes surgidas acerca de lo desarrollado en la etapa anterior, en la actualidad se está implementando una metodología de trabajo diferente en las prácticas docentes, a manera de un ejercicio entre práctico, útil y propositivo: práctico, porque se trata de ir concretando y aterrizando las inquietudes en algunos aspectos puntuales y precisos sobre los cuales trabajar; útil, en la medida en que se busca sacarle un provecho a lo que se ha venido trabajando en aras a buscar resultados más tangibles; y propositivo, porque se pueden ir implementando algunas alternativas de respuesta frente a las inquietudes que se han ido generando, en aras a intentar soluciones frente a algunas de las problemáticas identificadas.

Es así como para la práctica docente desarrollada en esta nueva etapa se definió previamente enfatizar de manera especial en el ejercicio del **aprendizaje colaborativo** al interior de los grupos de estudiantes, para lo cual se tomó como punto de partida, una de las ideas planteadas en la reflexión, que a manera de evaluación se elaboró a partir de los registros del diario de campo construido durante la primera etapa.

Precisamente, uno de los puntos de reflexión estriba en el hecho de mirar las posibilidades de que se logre un mejor aprendizaje en los estudiantes a partir de alternativas didácticas apropiadas o más pertinentes, las cuales se ponen a prueba para ir mirando y midiendo cómo se logra impactar en los niveles de aprendizaje; así mismo, otro de los elementos destacados en la reflexión radica en la necesidad de proponer otro tipo de estrategias que permitan mejorar el nivel de motivación de los estudiantes en función de su aprendizaje, manejando la premisa de que cuanto más fundamentados y consolidados estén sus niveles de motivación hay mayores posibilidades de que su aprendizaje sea más efectivo y, por lo tanto, los niveles de rendimiento académico sean mejores.

Al igual que lo ocurrido en la etapa anterior, en esta segunda etapa el Diario de campo también ha sido el instrumento utilizado para recopilar, registrar y organizar la información resultante de la observación efectuada a la práctica docente, pero con la diferencia que en esta ocasión ha podido centrarse un poco más la atención en uno de los aspectos inquietantes surgido en la primera etapa: los niveles de motivación y respuesta que los estudiantes desarrollan y/o reflejan a partir de la implementación de la metodología del trabajo colaborativo, entendida ésta como la interacción responsable y

comprometida de los integrantes de un mismo equipo de trabajo frente a los propósitos que se traza en aras a la consecución de unos resultados que beneficie a todos los integrantes del mismo.

Con el propósito de fundamentar e iluminar la reflexión frente a esta propuesta didáctica sobre el aprendizaje colaborativo, se empezó a acudir a la búsqueda de información sobre autores y escuelas que han investigado y trabajado sobre el tema, entre los que se destacan de manera preferencial los investigadores David W. Jonhson y Roger J. Jonhson, para quienes el aprendizaje colaborativo puede tener resultados más favorables que los ejercicios en donde los alumnos trabajan de manera independiente, sin interactuar con sus compañeros y propiciando que cada uno se interese por sus propios logros e ignore los propósitos, esfuerzos y situaciones de sus demás compañeros (Johnson y Johnson, 1999: 274).

Además, se debe tener en cuenta que el aprendizaje colaborativo no se logra con el simple hecho de juntar a los estudiantes en equipos para que adelanten una tarea o alguna actividad, en donde incluso en lugar de colaborar mutuamente podrían llegar a estropearse u obstruirse en el propósito del aprendizaje. Por ello se requiere que entre los integrantes del equipo haya actitudes de compromiso y disposición de aprender entre todos, de manera que se logren ambientes favorables que potencialicen las posibilidades de obtener mutuos aprendizajes, y para ello resulta clave la gestión adelantada por el docente a través de la generación o incorporación de ejercicios adecuados, así como de parámetros de trabajo claros y criterios evaluativos pertinentes.

En tal sentido, Johnson y Johnson, en sus planteamientos son contundentes al afirmar que “en la medida en que las personas actúan sin coerción, se comprometen a actuar frente a otros o invierten tiempo, dinero o prestigio personal en alguna actividad, llegan a desarrollar en ella un interés personal; las personas se comprometen más con las actitudes que se hacen públicas que con las que permanecen privadas y tienden a preocuparse más porque los otros realicen aquellas acciones que ellas mismas ya han intentado” (278).

Igualmente, otros autores nos ofrecen también valiosos planteamientos, brindando otras luces para comprender mejor las bondades, condiciones y alcances del aprendizaje colaborativo. Así, por ejemplo, Kenneth Delgado llega a la conclusión de que el aprendizaje entre los estudiantes es más efectivo si se establece la colaboración con las demás personas, lo que, a la postre, permite consolidar actitudes hábitos y valores; para lo cual precisa varias condiciones requeridas para que el mismo se pueda lograr, entre las cuales se pueden destacar: la responsabilidad individual (todos y cada uno de los integrantes del equipo son responsables de su desempeño), la interdependencia mutua entre los mismos, las habilidades de colaboración (como, por ejemplo, el trabajo en equipo, el liderazgo y la posibilidad de solución de conflictos), la interacción promotora (donde resultan claves el desarrollo de adecuadas relaciones interpersonales así como de estrategias claves para la consecución de los objetivos) y el desarrollo o crecimiento en grupo (a través de la reflexión conjunta frente a las experiencias vividas y las

posibilidades de seguir mejorando en sus propósitos) (Delgado, 2004: 115-116).

Por su parte, Frida Díaz realiza el aprendizaje cooperativo/colaborativo como la posibilidad de alcanzar la maximización colectiva del aprendizaje, a diferencia de los esquemas individualista y/o competitivo, en donde se evalúa a los estudiantes por puntajes obtenidos y posiciones alcanzadas, llevando a los mismos a ignorar a los demás, cuando no a desestimarlos o, incluso, a propiciar rivalidades o competencias desleales entre los mismos. Por ello, la autora privilegia el aprendizaje colaborativo, como la manera mediante la cual se logran trabajos conjuntos, se precisan metas compartidas, se generan compromisos y responsabilidades tendientes al beneficio de todos los integrantes del equipo, se logra interdependencias favorables, y hasta se fortalecen valores sociales, tales como la cooperación mutua, el diálogo, la empatía y la tolerancia, entre otros (Díaz, 2010: 88-91).

Teniendo en cuenta los anteriores parámetros, se inició la implementación de la propuesta metodológica del 'aprendizaje colaborativo', a partir del desarrollo de ejercicios por equipos, en los diferentes grupos que se han tomado para la implementación de esta alternativa metodológica, y cuyas características se han ido registrando en el Diario de campo que se está llevando para cada uno de los grupos en las dos universidades en las cuales se implementa esta apuesta.

A continuación se precisan algunos elementos ilustrativos que en el inicio de esta segunda etapa se han ido detectando al analizar la práctica docente, de la cual se esperan analizar, entre otros aspectos, las características, aportes, ventajas, desventajas y/o limitaciones que se puedan evidenciar alrededor de la

implementación de la estrategia del ‘aprendizaje colaborativo’, a partir de la puesta en ejecución de ejercicios en equipo, como mecanismo para identificar niveles de motivación, actitudes personales, relaciones interpersonales, así como dinámicas de los procesos, resultados y la favorabilidad del aprendizaje mismo.

Conformación de equipos de trabajo

El número de integrantes por equipo varía de acuerdo a las características y propósitos del ejercicio como de los respectivos criterios evaluativos. Por lo tanto, se colocan ejercicios por parejas, tríos y, en ocasiones, de cuatro y cinco integrantes por equipo, de acuerdo con las particularidades de cada caso. Estos equipos se conforman, la mayor parte de las veces, entre los mismos estudiantes en los momentos previos a la ejecución de los respectivos talleres o ejercicios; solamente en algunas ocasiones (cuando la actividad no implica algún ejercicio a desarrollar en el tiempo independiente, sino que el mismo termina dentro del espacio de la clase) los equipos son conformados por el mismo docente, organizándolos de manera aleatoria.

Al respecto, vale la pena aclarar que el número de integrantes definido para la conformación de los equipos en las diferentes actividades (entre 2 y 5, de acuerdo con los requerimientos en cada caso) se enmarca también dentro del tamaño de los grupos y la tipología propuesta por Johnson y Johnson (1999), quienes sugieren conformar grupos pequeños de trabajo en función de aprendizajes más efectivos, así como la posibilidad de trabajar con tipos de grupos según los propósitos que se establezcan, los cuales pueden ser formales, informales, de base (largo plazo) y tradicionales, entre otros, de

donde se prefirió para el caso nuestro el establecimiento de los grupos formales y, en un segundo lugar, de los grupos informales.

Es de precisar que la anterior organización del grupo de aproximadamente 35 a 40 estudiantes se hace por 'equipos' y no por 'grupos' pequeños, toda vez que al interior de los ambientes tanto organizacionales como formativos es generalizada la tendencia a manejar tal distinción, por cuanto en los trabajos 'en equipo' se enfatiza en la cooperación mutua, en la responsabilidad compartida y en el compromiso individual frente a los propósitos colectivos, complementando lo que Juan Lanzagorta propone como características de trabajo en equipo, donde resalta: respeto hacia los miembros del equipo, la humildad para compartir los conocimientos, el reconocimiento del otro y de su sabiduría, la aceptación del anonimato de los resultados, la voluntad para propiciar una atmósfera favorable de trabajo (2005).

Tipos de ejercicios que se desarrollan

Por una parte, se han ido proponiendo actividades que implican (a partir de las preparaciones iniciales individuales) el aporte de cada uno en el desarrollo de ejercicios de carácter escrito, los cuales, en ocasiones sencillamente se entregan al docente como respuesta a unas preguntas o problemas formulados (es decir, se trata de una prueba evaluativa) y, en otras ocasiones, llega a la sustentación de los mismos, ya sea en mesa redonda o en presentación formal (aun cuando breve) de las ideas desarrolladas previamente en el escrito.

Por otra parte, se les induce a aprovechar al máximo el tiempo, ya sea dentro de la misma clase o haciendo uso efectivo del tiempo independiente, con el

propósito de intentar una mejor preparación para los debates por equipos, lo cual lleva a que los argumentos que van preparando se presenten a nivel expositivo o tipo debate frente a los otros equipos, aclarando que se selecciona al azar un estudiante de cada equipo para que, en un período breve de tiempo y cronometrado, entre en debate con los estudiantes seleccionados en otros equipos; técnica que permite el desarrollo de este ejercicio en varios momentos de algunas clases y que se denomina ‘concurso de argumentos por equipos’, el cual es desarrollado a través de uno de los ejercicios grupales utilizados para dinamizar las clases, conocido con el nombre de ‘dinámica del acuario’, en donde se permiten exponer argumentos entre los estudiantes que por sorteo resulten elegidos para representar a sus respectivos equipos, actividad que se puede repetir en varios momentos durante dos clases seguidas, con el propósito de que todos los estudiantes tengan la oportunidad de ser representantes de sus respectivos equipos al menos en una ocasión.

Parámetros y condiciones de los ejercicios que se desarrollan

Los ejercicios que se desarrollan implican necesariamente una preparación previa sobre el tema correspondiente, ya que se trata de que cada uno aporte sus conocimientos en torno a las preguntas, problemas o inquietudes a resolver. Con antelación se les indica que cada uno debe venir convenientemente preparado en las fuentes de consulta (documentos, textos, lecturas previamente referenciadas e, incluso, apuntes de lo visto o explicado en clase), incluyendo todas las intervenciones, explicaciones y aclaraciones hechas por parte del docente.

Se recalca frecuentemente acerca de la necesidad de comprender los alcances e implicaciones del trabajo en equipo, insistiendo en que cada uno debe asumir

una responsabilidad frente al equipo mismo, por cuanto (entre otras cosas) uno de los criterios evaluativos es justamente ese, el trabajo en equipo. Se dan las indicaciones mínimas y se destina tiempo para ir adelantando entre todos los integrantes del equipo la actividad, para lo cual cada uno debe aportar lo que previamente ha trabajado por su propia cuenta; el resto lo tienen que adelantar en el tiempo independiente.

Criterios evaluativos de los ejercicios

De acuerdo con el tipo y naturaleza de ejercicio y los propósitos del mismo, en cada ocasión se precisan los respectivos criterios evaluativos que se tienen en cuenta, de donde se desprenden los puntajes o notas respectivas que se asignan.

Así, entre otros, se destacan algunos criterios que se tienen en cuenta para evaluar los ejercicios en equipo que se desarrollan en las diferentes clases, tanto para los que se realizan de manera escrita como los que se presentan de forma verbal: niveles de análisis, de empoderamiento del tema y claridad en la presentación de las ideas, de precisión conceptual, de argumentación (entendida como el desarrollo coherente, estructurado y completo de las ideas), de pertinencia en los planteamientos, de calidad y creatividad de los recursos didácticos a elaborar para presentar el tema, de trabajo en equipo (equilibrio en la presentación de las ideas y complementariedad entre los integrantes del equipo durante la presentación del argumento), de la argumentación presentada en los escritos, así como la aplicación de los parámetros establecidos para el mismo.

Algunas actitudes observadas durante el trabajo por equipos



Se hace la claridad que, con el propósito de revisar, analizar y dimensionar los niveles de compromiso, motivación, disciplina y aportes que cada uno de los integrantes de cada equipo desarrolla en los momentos de preparación de los respectivos ejercicios, se definió que una parte de las preparaciones de los mismos sea adelantada dentro de los espacios de las clases y las demás actividades en el tiempo independiente.

En la observación que se ha ido efectuando a las diferentes acciones y reacciones que se presentan al interior de cada uno de los equipos que se conforman en los diferentes grupos definidos para el desarrollo del ejercicio investigativo se ha ido evidenciando el esmero que hay entre los estudiantes por adelantar los ejercicios de la mejor manera posible, ya sea en equipos de 2 integrantes o en las ocasiones en los que hay 4 e incluso hasta 5 integrantes: se aprecian manifestaciones de interés y de preocupación por adelantar su mejor ejercicio, lo cual se denota con los niveles de concentración, aprovechamiento al máximo del tiempo, diálogos entre ellos para clarificar sus ideas, repaso continuo de lo que van escribiendo e, incluso, modificar sus borradores de trabajo (modalidad mostrada por algunos de los equipos, quienes adelantan en borrador lo que posteriormente van a plasmar en el escrito a entregar).

En general, está siendo posible constatar el desarrollo, en buena medida, de algunos de los componentes básicos que Johnson, Johnson y Holubec ofrecen para caracterizar el aprendizaje cooperativo o colaborativo, entre los que sobresalen: la interdependencia positiva, la interacción promocional cara a cara, la valoración y la responsabilidad personal, y las habilidades

interpersonales y de equipo (1999). Estos son algunos aspectos sobresalientes:

- Interdependencia positiva: se está logrando un vínculo muy estrecho entre los integrantes de cada equipo, por cuanto no se preocupan solamente por sí mismos sino que buscan que a todos los compañeros del equipos 'les vaya bien', por lo que se desarrollan actitudes de mayor cooperación, de ayuda mutua, hasta de esfuerzos ingentes o adicionales, lo que a la postre permite la maximización del aprendizaje de todos los integrantes del equipo.
- Interacción promocional cara a cara: los encuentros interpersonales de esta naturaleza promueven la posibilidad de influir más decididamente en las formas de trabajo así como en los razonamientos, metodologías y estrategias que se desarrollan en las dinámicas internas de cada equipo de trabajo. Así, las explicaciones entre ellos sobre aspectos conceptuales o temáticos, las enseñanzas que se dan sobre las propias experiencias o la manera como resuelven determinado ejercicio o actividad, las informaciones obtenidas a partir de múltiples fuentes de información, etc., constituyen elementos claves y oportunos para motivar y fortalecer el aprendizaje entre los integrantes del equipo.
- Valoración y responsabilidad personal: en este aspecto, al interior de cada equipo se establecen compromisos conducentes a promover y fortalecer las responsabilidades individuales, de manera que no únicamente 'nadie quede mal con el equipo', sino, que por el contrario, todos hagan sus mejores esfuerzos porque al equipo le vaya 'lo mejor posible'.

- Habilidades interpersonales y de equipo: frente a este elemento se resalta la promoción y vivencia de ambientes favorables de trabajo, desde la práctica de valores tales como el respeto, el diálogo, la escucha respetuosa y la tolerancia entre los integrantes del equipo, además de las características de liderazgo que asumen uno o algunos de los estudiantes en cada equipo, quienes no solamente coordinan, impulsan y dinamizan el desarrollo de los ejercicios de trabajo sino que también comprometen con sus actitudes propositivas las actitudes favorables de los demás integrantes del equipo.

Otros aspectos para seguir analizando

Gracias a las amplias ventajas que trae consigo la observación minuciosa de las múltiples características que se desarrollan o expresan en este tipo de estrategias, así como las bondades que para el análisis y la reflexión proporciona el instrumento denominado 'diario de campo', el dimensionamiento de la implementación de la estrategia denominada 'aprendizaje colaborativo' hasta ahora comienza. Queda pendiente el análisis y la reflexión en torno a muchos otros aspectos fundamentales propios de la práctica docente, entre los cuales cabe destacarse:

- Las características o niveles de calidad de los ejercicios que se desarrollan tanto de manera escrita como de forma verbal.
- El manejo evaluativo del proceso de aprendizaje con sus correspondientes criterios implementados.
- La verificación de los aportes y ventajas del aprendizaje colaborativo
- La identificación de los riesgos y desventajas de esta estrategia metodológica.



- El rol y la responsabilidad del docente.
- Los resultados y logros, como producto de esta práctica docente.

Ello será asunto de una segunda parte del ejercicio... La tarea hasta ahora comienza.

Referencias Bibliográficas

Delgado, Kenneth. Aprendizaje eficaz y recuperación de saberes. Cooperativa Editorial Magisterio. Bogotá, 2004.

Díaz Barriga, Frida. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista. McGraw-Hill. México, 2010.

Johnson y Johnson. Aprender juntos y solos: aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista. Sao Paulo: Alque, 1999.

Johnson, Johnson y Holubec. El aprendizaje cooperativo en el aula. Buenos Aires: Paidós, 1999.

Lanzagorta, Juan. El trabajo en equipo o aprendizaje colaborativo. Iteso. Jalisco, 2005.

Larroyo, Francisco. La ciencia de la educación. Porrúa. México, 1981.

Zea, Claudia María (comp). Hacia una comunidad interactiva / Medellín: Fondo Editorial Universidad EAFIT/Colciencias. Medellín, 2007.

3.

APRENDIZAJE DE EXPERIENCIAS PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS COGNITIVAS EN EL CONTEXTO ETNO-EDUCATIVO DEL PUEBLO JIW DEL DEPARTAMENTO DEL GUAVIARE

Manuel Eduardo Hozman Mora⁵, Lizeth María Oidor Rivera⁶, Simón Valencia
López⁷.

Resumen

Los procesos pedagógicos, en el marco de la Etnoeducación y del servicio educativo en comunidades indígenas, tienen una fuerte connotación en el sentido de comprender que para el indígena Jiw, educar al hijo no es llevarlo a la escuela o a las aulas, no es un problema de infraestructura, sino de ligar el entorno cotidiano de las comunidades con las necesidades de aprendizaje para la vida. La formación de los niños Jiw, contempla la necesidad de ligar los saberes ancestrales de su pueblo, con los conocimientos útiles de occidente, de los “**blancos**”. Así el trabajo que se presenta, es el resultado de la interacción con la cultura Jiw, en parajes distantes de San José del Guaviare, evidencia que es posible interconectar el conocimiento de los pueblos indígenas, con algunos elementos curriculares de occidente, que sirvan como herramientas de conocimiento para el mundo de la vida y más aún, para permitir que el pueblo Jiw, a futuro, se inserte con occidente, sin abandonar su acervo cultural ancestral y sus conocimientos tradicionales, supremamente útiles.

⁵Lic. en Producción Agropecuaria, Esp. En Pedagogía y Docencia Universitaria, Mg. en Currículum y Evaluación Educacional. Decano de la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación, m.hozman@unillanos.edu.co 3156496005-3123953468. Universidad de los Llanos.

⁶Tesista de la Licenciatura en Producción Agropecuaria de la Universidad de los Llanos, lizmar-1989@hotmail.com 3212449941. Universidad de los Llanos

⁷ Licenciado en Educación Básica con énfasis en Lengua Castellana y Etnolingüista, tuichidari@yahoo.com, 3103246375. Miembro de la etnia Cuba.

Palabras Clave

Saber ancestral, desarrollo humano integral, flexibilidad curricular, interculturalidad, etnoeducación, aprendizaje experiencial, sabedores mayores, maestros, comunidad, estudiantes, competencias y habilidades cognitivas.

Desarrollo

Este proyecto de investigación permitió involucrar a la comunidad Jiw, específicamente de los resguardos Barrancón Alto y La María, para analizar e identificar los factores intrínsecos y extrínsecos que intervienen en su contexto etnoeducativo, el nivel de afectación y de compromiso que tienen los padres de familia en la educación de sus hijos. El objetivo de estas actividades se basó en la recopilación de información escrita, evidencias gráficas, experienciales y fotográficas para establecer factores que intervienen en el contexto etnoeducativo de la comunidad, las metodologías usadas por los docentes de las etnias Jiw y Tucano Oriental, la actitud de los niñ@s frente a estas metodologías, y la importancia de la investigación educativa en contextos étnicos a nivel regional. Este trabajo etnográfico permitió hacer cuatro visitas a los establecimientos educativos Barrancón Alto, La María, cuatro visitas a la comunidad en general y tres sesiones de conversatorio con líderes Jiw.

Para compilar los saberes tradicionales y resignificar las prácticas pedagógicas en espacios interculturales, en el aula, se recolectó información sobre la formación que se desarrolla en la comunidad Jiw, con visitas de observación en los lugares que habitan y donde van los niñ@s para adquirir conocimiento.

Junto con las visitas de observación, se dieron tres conversatorios con 6 líderes de la comunidad: **Felipe Castro Guayabero** (Capitán Resguardo Indígena Barrancón Alto sector Maruya), **Yesid Bernabé** (Capitán Resguardo Indígena La María), **Arturo Rodríguez** (médico tradicional), **Arsenio Castillo** (líder indígena), **Antonio Rojas** (líder indígena) y **Eulises Castillo**, en los cuales se abordó los siguientes temas:

- **Educación propia y apropiada:** pensando en los contenidos relacionados con conocimiento ancestral propio de los Jiw, el entorno

natural, ambientes de aprendizaje y los saberes básicos de acuerdo con la aplicabilidad de su cosmovisión.

- **Territorio:** como retrospectiva desde la visión del territorio ancestral, factores de migración y la situación actual del mismo.
- **Organización socio política:** Esquematización de la jerarquía de los Jiw.
- **Sistemas productivos:** como base de la economía Jiw, con cultivos tradicionales (yuca brava, ají) y actividades culturales como caza, pesca, recolección de frutos y elaboración de artesanías.
- **Fiestas tradicionales:** Enfocadas hacia las prácticas tradicionales y ancestrales del pueblo, como: calendario ecológico, toma de decisiones, nacimientos, muertes, entre otros.
- **Mitos y leyendas:** Tradición oral que refleja la identidad cultural del pueblo indígena Jiw.
- **Medicina tradicional:** Tradicional oral y ritual, en donde se mezclan los saberes ancestrales de las propiedades de plantas medicinales con la cultura propia del pueblo.

Los conversatorios permitieron a los participantes expresar el significado de cada una de las temáticas tratadas desde su cosmovisión y su cosmogonía indígena, facilitando la recolección de información. Se evidenció el pensamiento y conocimiento desde las raíces de la cultura ancestral, donde los participantes manifestaron que para lograr el fortalecimiento cultural es necesario retomar todos los elementos del universo Jiw, que han sido minimizados por el contacto con los diversos flagelos y culturas ajenas.

Por tanto buscan tomar las medidas necesarias para garantizarle a las nuevas generaciones no sólo la pervivencia física, sino también cultural y lingüística con capacidades para la interacción con culturas globales, como comunidad Jiw.

Las reuniones comunitarias utilizadas en los procesos educativos, contaron con la participación de cerca de 30 padres de familia de la comunidad del

Resguardo Barrancón Alto y la María, y de algunos docentes encargados de la formación de los niñ@s indígenas Jiw, quienes manifestaron la importancia de implementar estrategias y metodologías ajustadas a las necesidades reales del contexto etnoeducativo.

Los espacios pedagógicos generados durante la investigación, permitieron que los estudiantes expresaran sus saberes previos, desarrollando la capacidad de formular nuevas propuestas, mostrando su saber de manera práctica y aplicada al contexto en el que están.

El acompañamiento en aula, permitió observar el quehacer docente y la articulación de los conocimientos culturales en el desarrollo de clase, exponiendo a los niñ@s la importancia y el gran valor que tiene aprender la ley de origen de su pueblo.

El desarrollo de las observaciones determinó ejercicios diferentes, según el educador que las lideró; así como en una institución, el docente pertenecía a la etnia predominante (Jiw, Resguardo Barrancón Alto), en la siguiente institución el educador manifestaba no tener conocimiento de la lengua nativa y de las costumbres propias. En este sentido se evidenció que el desarrollo de las clases estaba marcado por la actitud, la participación y el intercambio de ideas. El docente que lidera los procesos educativos manejando la lengua nativa garantiza la participación activa de los niños a través de herramientas visuales que involucran el entorno físico y el contexto cultural. Por otro lado el docente que no maneja la lengua nativa, ni la cultura, pese a que maneja similar material de apoyo con representación gráfica, maneja guías de trabajo en castellano, evidencia mayor dificultad en el momento de generar vínculos de confianza, comprensión y participación en los niños y niñas con sus respectivos padres.

Conclusiones

Para los Jiw la educación es vista como un todo, donde no existen fronteras entre el contexto comunitario y el contexto escolar.

Las nuevas generaciones, beneficiarias con esta educación propia, se perfilan como hombres y mujeres virtuosos, es decir, con capacidad para comprender, interactuar y tomar decisiones autónomas frente a lo que los aqueja cotidianamente, como los factores de violencia de los grupos armados, colonización e invasión de sus territorios, deterioro ambiental, desconocimiento del gobierno propio, ética y moral, sexualidad (embarazos a temprana edad), salud, entre otros.

La educación idónea para los Jiw debe contemplar el contexto de esta etnia, dándole el grado de importancia a las nuevas generaciones y a los sabedores, sin preferencia alguna, pues la brecha que se abre para resignificar y ratificar su cultura, requiere de una revisión de los elementos que intervienen en los contenidos culturales, sociales, políticos y económicos elevándolos a un nivel integral que permita la identificación de problemáticas y posibles soluciones en el quehacer educativo.

Se debe resaltar la labor del docente y del etnoeducador, pero es clara la dificultad de transmisión de saberes cuando no se tiene conocimiento de la lengua nativa y de la cultura de la población atendida, ya que esto muestra problemas en el intercambio de saberes repercutiendo en el debilitamiento de la identidad cultural, la deserción estudiantil y la convivencia.

El habla de lengua nativa es la mayor característica y fortaleza del pueblo Jiw y por medio de la implementación de la educación propia se logrará un mayor fortalecimiento debido a que todos los niños estarán en capacidad de escribir y transmitir su pensamiento desde su saber propio.

Bibliografía

- Simón Valencia, Desarrollo de competencias a través de la literatura indígena pág. 36 Año 2012 Edición original. Citado el 10 de Diciembre de 2013.
- CRIGUA II (2011). Modelo Metodológico Formulación Proyecto Etnoeducativo del Pueblo JIW Guaviare y Meta. San Jose del Guaviare. Edición original. Citado el 1º de Diciembre de 2013.
- Censos comunitarios CRIGUA II en el marco del proceso de revisión y actualización del Diagnóstico Comunitario efectuada entre Agosto y Octubre de 2011. Edición original San José del Guaviare. Citado el 10 de Diciembre de 2013.
- Gómez Augusto. Indios, colonos y conflictos. Una historia regional de los Llanos Orientales. 1870-1970. Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Colombiano de Antropología. Siglo XXI Editores. Bogotá, 1991.
- Muriel Bejarano Amparo. (1993) “Guayabero o Cunimía” Geografía humana de Colombia. Región de la Orinoquía. Tomo III Volumen I. Colección Quinto Centenario. Bogotá, Instituto Colombiano de Cultura Hispánica. Citado el 10 de Diciembre de 2013.
- Vela Fray José de Calazans. “Memoria de un viaje por los ríos Guaviare y Orinoco hecho en 1889” En: Dos Viajes por la Orinoquía Colombiana 1889-1988. Bogotá, Ediciones Fondo Cultural Cafetero. 1988.
-

Cibergrafía

- Ariza, M. R. (2010). REVISTA DE ANTROPOLOGÍA EXPERIMENTAL No. 10 Universidad de Jaen España. España texto en línea: [URRL:www.ujaen.es/huesped/edu1008pdf.pdf](http://www.ujaen.es/huesped/edu1008pdf.pdf) Citado el 2 Diciembre de 2013.
- Colombia. MEN; Ministerio De Educación Nacional. AL TABLERO, “Etnoeducación una política para la diversidad” 3 de abril de 2001. Texto en línea: [URRL:http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-87223.html](http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-87223.html). Citado en 12 de Enero de 2014.



- TORGA, María Cecilia. Vygotsky y Krashen: Zona de desarrollo próximo y el aprendizaje de una lengua extranjera. Universidad Nacional del Comahue. Argentina. 2006. Texto en línea. URRL:www.crubweb.uncoma.edu.ar. Citado el 12 de Enero de 2014.
- Manual de Estilos de Aprendizaje. Texto en línea URRL: [estilos de aprendizaje en colombia.blogspot.com](http://estilosdeaprendizajeencolombia.blogspot.com). Material Autoinstruccional para Docentes y Orientadores educativos Año 2010 Citado el 15 de Enero de 2014.



LIBRO MEMORIAS SIMPOSIO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA: INNOVACIONES Y EDUCACIÓN PARA LA PAZ, realizado en la Universidad de Cartagena, 5-7 de mayo de 2015 ISBN: 978-958-58932-3-8, Editorial REDIPE- UNIVERSIDAD DE CARTAGENA, 2015

4.

DOCUMENTOS SONOROS Y SU DIVULGACIÓN VIRTUAL FORMATIVA Y DE INVESTIGACIÓN

José Luis Crespo Fajardo (Ph.D)

Resumen

Este artículo hace un repaso a la actividades acometidas por el proyecto SONM, Fonoteca de Música Experimental y Arte Sonoro, una iniciativa documental centrada en la trasmisión y producción de contenidos sonoros creativos con fines formativos y de investigación. La Fonoteca SONM se estableció en el Centro Cultural Puertas de Castilla (Murcia, España) a partir de la colección privada del artista y fonógrafo Francisco López. Resulta de particular interés, por su capacidad de internacionalización, la plataforma virtual del archivo, visible en la web sonmarchive.es.

Palabras clave: Documentación, digitalización, difusión, arte, fonoteca.

1. Introducción

En los últimos años hemos asistido al auge de las plataformas y repositorios en línea, capaces de albergar gran cantidad de documentación digital poniéndola a disposición de los usuarios para su consulta. El hecho de que ahora sea posible alojar información multimedia en la nube y en servidores remotos disponibles en acceso abierto ha fomentado el éxito de estos repositorios, convirtiéndolos en elementos fundamentales para la investigación en la Universidad (Villanueva, 2012: 28).

Los hay gratuitos y otros tienen carácter comercial; lo cierto es que su implementación ha favorecido de manera efectiva la difusión internacional del

documento de arte sonoro. En este artículo nos adentraremos en la Fonoteca SONM, un proyecto forjado desde el Centro Cultural Puertas de Castilla (Murcia, España), a partir de la colección particular del artista y fonógrafo Francisco López. Queremos conocer las ventajas de su modelo de divulgación abierto de obras de sonido y las estrategias que han seguido para perfeccionar su archivo virtual.

2. Tipologías

Preliminarmente quisiéramos exponer la variedad de posibilidades en cuestión de repositorios online de documentos sonoros con carácter artístico, dependiendo de sus particularidades y finalidad. De igual forma podría hacerse distinciones por cada uno, pues en virtud de la variedad tipologías se establecen plataformas que facilitan su difusión.

2.1. Mapas Sonoros

La primera categoría se refiere fundamentalmente a plataformas que albergan archivos de prácticas artísticas contemporáneas que exploran el imaginario del entorno acústico. Nos referimos a las acciones creativas de cartografía sonora: soundscape, paisaje sonoro, soundmaps, webmapping... Los artistas actuales se han centrado en la creación de mapas sonoros digitalizados e interactivos utilizando la tecnología Mashup (Martí, 2012).⁸ De esta forma podemos hallar iniciativas para archivar, a modo de repositorio e interfaz de consulta, un banco de sonidos o paisajes sonoros, así como la creación de memorias digitales de regiones y territorios fundamentadas en los sonidos presentes en ellos (Comelles, 2012: 191).

⁸ Mediante la tecnología Mashup una web utiliza datos y los combina con otros para generar nuevos servicios. El sistema más recurrido es la aplicación gratuita de Google Maps.

2.2 Netlabels

Netlabels son webs que funcionan a modo de sellos discográficos, originadas para dar salida productiva a discos y grabaciones de arte sonoro. Su ámbito de operaciones es virtual y habitualmente son gestionadas por colectivos independientes, de acuerdo a la tendencia generalizada del "hazlo tú mismo" del ámbito del arte sonoro, todo lo cual ha fomentado la creación de nuevos canales de distribución online (Comelles, 2012: 197). Por tanto, desde su aparición, las netlabels han favorecido notablemente la divulgación e impacto internacional de obras de fonografía y paisajismo sonoro.

2.3 Fonotecas

Actualmente se aprecia una creciente predisposición por parte de Museos e Instituciones hacia la instauración de este tipo de repositorios, pues fomentan la difusión de los documentos y colecciones conservadas. En esencia, una Fonoteca es una biblioteca digital de archivos sonoros que tiene como fin servir de recurso público para que los usuarios de Internet tengan acceso a los materiales patrimoniales (Tebar, 2012) . En este último arquetipo de plataforma de proyección virtual se catalogaría a SONM.

3. SONM

SONM, Fonoteca de Música Experimental y Arte Sonoro, es una iniciativa archivística dirigida a la difusión y producción de contenidos sonoros creativos. Se fundó en Octubre de 2010 como una fonoteca de libre acceso ubicada en el *Centro Cultural Puertas de Castilla* de Murcia (España). La documentación atesorada, material audiovisual, discos, fanzines y otras publicaciones, se organizó inicialmente con piezas recopiladas a lo largo de treinta años por el artista Francisco López, y que en sí suponen una valiosa fuente de investigación en el campo de la creación y experimentación sonora (Ortuño,

2012: 213).⁹ Por tanto, desde el principio la fonoteca se estableció como un archivo documental físico, pero también como una plataforma virtual cuyo fin sería facilitar la divulgación, la investigación y la promoción del sonido como expresión cultural de la contemporaneidad¹⁰.

De acuerdo a la concepción de Francisco López, SONM son siglas que remiten al sonido del mundo (Tebar, 2012). Para López, favorecer la difusión de las creaciones sonoras presentes en la colección, así como otros materiales generados ex profeso, es la filosofía cardinal del proyecto (Espejo, 2012).¹¹ De tal forma, la Fonoteca se ha ocupado de preservar y catalogar el gran acervo de información presente en su colección, para finalmente digitalizarlo de modo que sea públicamente accesible para la escucha online (Ortuño, 2012: 214).

Es así que SONM, a través de su plataforma virtual, ha buscado proyectarse globalmente como espacio de conexión entre los diferentes investigadores y artistas, salvaguardando su pluralidad sociocultural, su heterogeneidad cosmopolita. El objetivo de la Fonoteca ha sido desde un primer instante construir un catálogo de publicaciones modélico y erigirse como archivo de referencia universal en materia de preservación, consulta, audición online, pesquisa e impulso de actividades sonoras experimentales (Galindo, 2011: 86).

4. La colección

La Fonoteca se inició a partir de la colección privada de Francisco López, que constaba en ese entonces de alrededor de 5.000 obras de arte sonoro y música experimental. López acumuló este material durante tres décadas como

⁹ Francisco López (Madrid, 1964) fundador y director de la Fonoteca de Música Experimental y Arte Sonoro (SONM), es un prolífico fonógrafo y compositor, popular por sus piezas basadas en invertebrados y por sus obras de "música concreta absoluta" ambientadas en diversas ciudades. Ha merecido galardones tales como Festival *Ars Electrónica* (Austria) o el premio *Qwartz 2010* (Suiza) a la mejor antología sonora.

¹⁰ Se trata de un proyecto sin ánimo de lucro. La Fonoteca está apadrinada por el Ayuntamiento de Murcia y el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de España. Actualmente cuenta con los portales operativos *sonm.es* y *sonmarchive.es*. Físicamente está ubicada en la segunda planta del Centro Cultural Puertas de Castilla de Murcia (Av. Miguel de Cervantes, 1), su horario de consulta es de 17:00 a 21:00 h de lunes a viernes.

¹¹ Es también, en esencia, la filosofía del tradicional artista sonoro, que antes del advenimiento de la era digital solía generar lazos mediante intercambio de materiales físicos. Hoy estas colaboraciones se originan a través de la red.

resultado del intercambio personal dentro de redes internacionales colaborativas de prácticas sonoras (Ortuño, 2012: 214).¹² En la actualidad SONM mantiene esta política de intercambio, de manera que los fondos se expanden y actualizan constantemente (Tebar, 2012). Hoy el archivo está constituido por más de 9.000 referencias, habiéndose incorporado obras de nuevas generaciones de creadores, así como adquisiciones de artistas de trayectoria acreditada.



Fuente: Susana López.

El conjunto representa un elenco variopinto y universal. Se estima que en la Fonoteca hay representados alrededor de 10.000 artistas de todo el mundo (Tébar, 2011). Gran cantidad de las piezas son ediciones limitadas y de carácter independiente, obras descatalogadas y minoritarias (Ortuño, 2012: 214). Especialmente encontramos trabajos propios de la experimentación del arte último del Siglo XX, música de la escena *underground* y un amplio abanico de manifestaciones sonoras independientes: ruidismo, turntablism, glitch, música concreta, improvisación y prácticas de paisaje sonoro. Las piezas conservadas van de la era analógica hasta la digital, y en su catalogación se ha intentado conformar la selección de una narración historicista. En cuanto a formatos físicos originales, presentes en el archivo hallamos discos de vinilo, casetes, minidiscos, DVDs, CDs... Los soportes han variado con el tiempo y el desarrollo tecnológico, pero destaca el hecho de tratarse en su mayoría de aquellos formatos en los que los artistas han solido realizar sus producciones independientes de cara al intercambio no comercial (Ortuño, 2012: 217).

¹² El propio Francisco López afirma que no es un coleccionista, pues su colección es la consecuencia de esta actividad de intercambio creativo.

5. El archivo virtual

De particular interés es el archivo virtual SONM, visible en la web *sonmarchive.es*. A través de esta plataforma, a modo de base de datos, se difunde públicamente el catálogo de la Fonoteca, arreglado de acuerdo a estándares de bibliotecología internacionales. Este archivo virtual se podía consultar ya desde 2011, si bien fue en Mayo de 2012 cuando se presentó oficialmente en el Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía.



Fonoteca SONM. Fuente: Susana López

Sonmarchive.es es un centro de documentación virtual y un eficaz instrumento de conocimiento. La web está disponible en español y en inglés. Para consultar la información los usuarios han de registrarse, teniendo de este modo acceso al material digitalizado (Espejo, 2012).¹³ Las obras se pueden escuchar pero no descargar, puesto que el sentido de la plataforma es ser un sitio de escucha, un espacio de audición en red de piezas de arte sonoro seleccionadas.

La misión de esta plataforma es facilitar la divulgación de los materiales digitalizados de la colección, ya que es obvio que, en relación al colectivo de

¹³ Se exceptúan aquellos casos en que los creadores han manifestado que sus obras no sean escuchadas.

interés, pocas personas podrán acudir a Murcia a consultar en el archivo físico (Ortuño, 2012: 220). En este sentido, la tarea de catalogación y digitalización previa al desarrollo de la plataforma ha sido exhaustiva. Cada referencia incluye todo tipo de información textual y visual, datos minuciosos de los artistas, discos y pistas (Tebar, 2012). Esta labor de catalogación es una actividad continua, puesto que se siguen recibiendo contribuciones de creadores de todo el mundo. Efectivamente, SONM promueve vivamente la involucración de artistas en el proyecto, facilitando el envío de materiales para su publicación y difusión.¹⁴

El archivo virtual busca consolidarse como base de referencia internacional en donde tanto estudiosos como curiosos puedan localizar recursos de interés. Es, en suma, un punto de encuentro, o como señala el propio Francisco López: "un soundcloud de música experimental" (Tébar, 2011). Atendiendo a las cifras es posible advertir su capacidad de repercusión en la comunidad global de fonografistas, pues actualmente existen alrededor de 5.000 usuarios registrados y se consigna una media de 40.000 visitas al mes desde los más diversos puntos del planeta (Carrillo, 2014: 35).

6. Actividades

Desde sus comienzos la fonoteca ha desarrollado en sus instalaciones del Centro Cultural Puertas de Castilla un intenso un programa cultural con múltiples actividades dirigidas a la dinamización y promoción de la creatividad sonora. En su programación podemos encontrar exposiciones, audiciones, instalaciones sonoras, conciertos, acciones performáticas, ciclos de cine y eventos formativos tales como talleres y seminarios de investigación, además de colaboraciones con entidades educativas.¹⁵

¹⁴ En relación a las publicaciones, SONM favorece la edición por medio de un registro de propiedad intelectual para proteger el trabajo de los autores. Todas las obras tienen derechos reservados.

¹⁵ Algunos de estos seminarios son validados por la Universidad de Murcia. Igualmente se han realizado talleres online. Entre las colaboraciones con instituciones es de mencionar la establecida con la Escuela Superior de Diseño de Murcia.

Estas actividades se centran especialmente en la difusión de los fondos de la Fonoteca, dando a conocer las obras precursoras de la música experimental y el arte sonoro atesoradas en el archivo (Tébar, 2012). Entre las instalaciones realizadas podemos señalar aquella incluida dentro del evento *Noosfera sonora*, titulada *Footsteps, homenaje a Christian Marclay*, dentro de las celebraciones del décimo aniversario del Centro Cultural Puertas de Castilla; una instalación que recreaba la ejecutada por Marclay en 1989, donde se utilizaron 3.500 discos de vinilo para recubrir el suelo de la sala (El Puertas, s.f.). Asimismo podemos destacar la instalación sonora llamada "Camera lucida", realizada por el colectivo Optofónica, que sirvió para abrir la programación de SONM en 2011 (EFE, 2011). En ella ondas sonoras se transfiguraban en señales luminosas en virtud del fenómeno de la sonoluminiscencia.

Por otra parte, también se han realizado películas y programas de radio, a lo que se suma la edición de publicaciones y material discográfico. Podemos mencionar al respecto la presentación que en 2012 se hizo en la Feria de Arte Múltiple Contemporáneo ESTAMPA de un CD recopilatorio con las composiciones creadas por los artistas sonoros que habían trabajado en SONM hasta 2011 (SONM, s.f.).

6.1 Artistas en residencia

Dentro de las actividades presenciales de SONM resulta de notable relevancia el proyecto "Artistas en residencia". Consiste en la invitación de un artista o grupo de artistas experimentados de preeminencia internacional a las instalaciones de SONM, con el fin de que produzcan un trabajo compuesto a partir de los fondos del archivo. A los artistas se les solicita la realización de tres actividades: un concierto, un seminario (que a veces es la presentación de sus inquietudes y líneas de investigación creativa), una instalación sonora o un podcast (Espejo, 2012). Efectivamente, se incentiva el ejercicio de selección, remezcla y confección de nuevas combinaciones con los materiales del archivo, obteniéndose como resultado un podcast / sesión de escucha editado

por ellos mismos, el cual se difunde para la audición libre desde la web de la Fonoteca y en programas de radio.

Para los artistas residentes tener la oportunidad de viajar y ampliar conocimientos sobre el universo sonoro en una Fonoteca de estas características es determinante para el despertar de su inspiración. Por otro lado, los asistentes a sus charlas y talleres disfrutaban de la oportunidad de conocer experiencias de primera mano, valiosos consejos y saberes vivenciales imposibles de localizar en libros. Al programa "Artistas en residencia" se han vinculado creadores tales como el colectivo Chop Shop, Maurizio Martinucci, Marc Zeier y un largo etcétera procedente de hasta 17 países (Carrillo, 2014: 35).

Paralelamente existe otro programa llamado "Investigadores en residencia", en el que los invitados realizan una obra teórica, un ensayo relativo a prácticas sonoras experimentales. En ambos programas de residencia los invitados conviven en las instalaciones por un periodo variable de tiempo, aunque en el caso de los artistas suele ser durante una semana. En general, por medio de estas iniciativas se pretende hacer detonar el potencial del archivo, enfocándolo a la teoría y praxis contemporánea. La intención es enfatizar el valor de la colección como generadora de ideas y creaciones sonoras (Espejo, 2012).

9. Conclusiones

El proyecto SONM, en su conjunto, resulta ampliamente exitoso, un sistema integral de afrontar la preservación y difusión de un archivo documental de sonidos. Su capacidad colectora contribuye a ampliar su difusión y proporciona un punto de encuentro a la comunidad de creadores internacionales, facilitando el acceso libre a las obras en formato digital, en lo que sería un modelo de evolución técnica del proceso de compartición e intercambio tradicional en el campo del sonido experimental. Esa actitud inclusiva, expansiva, de actualización, de accesibilidad para la escucha abierta universal del material

del archivo, lo convierte en un proyecto sin parangón en el mundo de la documentación del arte sonoro.

De hecho, SONM siempre ha buscado convertirse en un referente global en su área, y para ello ha promovido la colaboración activa, invitando a creadores e investigadores a que participen en el proyecto, ya sea mediante el envío de documentos o a través del programa de residencias. Se ha colocado en el centro de las iniciativas, creando lazos y estimulando relaciones de sinergia entre los diferentes actores que tienen relevancia en el ámbito de la música experimental y el arte sonoro.

A través de este repaso por la plataforma de sonidos SONM nos damos cuenta de la importancia que podría adquirir un proyecto de Fonoteca similar en Instituciones de Educación Superior. El modelo de archivo virtual SONM, complementado con la actividad real, resulta susceptible de aportar resultados positivos en el ámbito didáctico, de docencia e investigación. Su valor podría apreciarse en relación no sólo a sonidos, sino a otros contenidos audiovisuales experimentales, como filmes, fotografías y grabaciones referentes a experiencias docentes, entre otros muchos materiales. En definitiva, no hay duda de que las Universidades están advirtiendo la importancia de las plataformas digitales para la difusión de su producción académica. Sin duda supone un factor estratégico a potenciar el de la divulgación de documentos sonoros, sobre todo considerando la óptima vinculación que podría establecerse con la sociedad en general.

Bibliografía

- Carrillo, José Luis (2014), "SONM. Fonoteca de música experimental y arte sonoro". *Actas del Congreso Internacional Shortcut Europe, Centro Puertas de Castilla*, Murcia, pp. 34 - 35
- Comelles Allué, Edu (2012) "Mapas sonoros, *netlabels* y culturas emergentes. Una aproximación sobre la fonografía y el paisaje sonoro en la Era Digital". *Arte y Políticas de Identidad*, vol. 7, Murcia, pp. 187-208.

- EFE (16/02/2011), "Colectivo italorruso 'Optofónica' abre programación SONM Puertas Castilla" Periódico en línea ABC.es (Consultado 14/01/2015) de <http://www.abc.es/agencias/noticia.asp?noticia=692860>
- "El Puertas de Castilla celebra una década con vinilos por los suelos", *La Culturería. Revista cultural de Murcia y Agenda Cultural*, (s.f.), (Consultado 10/01/2015) de <http://www.lacultureria.com/musica/noticias/item/5187-el-puertas-de-castilla-celebra-su-d%C3%A9cimo-aniversario-con-la-exposici%C3%B3n-noosfera-sonora.html>
- Espejo, José Luis (2012), "SONM. Francisco López. Espacios para las prácticas sonoras" *RRS. Radio del Museo Reina Sofía*. (Consultado 14/01/2015) de <http://radio.museoreinasofia.es/sonm>
- Galindo, Blanca (2011) "SONM. Fonoteca de arte sonoro y música experimental". *Lamono magazine*, núm. 69, diciembre - enero, Barcelona, pp. 86-87.
- Martí, Cristina (2012) "Mapas Sonoros: un Mashup de sonidos cotidianos." *PDM: Papeles de Música. Sobre documentación musical, sonora y audiovisual* (Consultado 15/01/2015) de <http://papelesdemusica.wordpress.com/2012/02/23/mapas-sonoros-un-mashup-de-sonidos-cotidianos/>
- "SONM, en la Feria de Arte Múltiple STAMPA", *La Culturería. Revista cultural de Murcia y Agenda Cultural*, (s.f.), (Consultado 11/01/2015) de <http://www.lacultureria.com/musica/noticias/item/3999-sonm-en-la-feria-de-arte-m%C3%BAltiple-stampa.html>
- Ortuño, Pedro (2012), "La fonoteca SONM: música concreta del mundo en el universo sonoro de Francisco López." *Arte y Políticas de Identidad*, vol. 7, Murcia, pp. 211-224
- Tébar Almansa, Miguel (2011), "Al SONM de Francisco López" *Festivales de Pop* (Consultado 16/01/2015) de <http://www.festivalesdepop.com/francisco-lopez/>
- Tébar Almansa, Miguel (2012), " Susana López, coordinadora de la Fonoteca de Música Experimental y Arte Sonoro (SONM)" *Festivales de*



LIBRO MEMORIAS SIMPOSIO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA: INNOVACIONES Y EDUCACIÓN PARA LA PAZ, realizado en la Universidad de Cartagena, 5-7 de mayo de 2015 ISBN: 978-958-58932-3-8, Editorial REDIPE- UNIVERSIDAD DE CARTAGENA, 2015

Pop, (Consultado 16/01/2015)de
<http://www.festivalesdepop.com/francisco-lopez/>

Villanueva Mateo, Juan Carlos (2012), "Fondos sonoros en los repositorios digitales académicos y de investigación", *Tejuelo: Revista de ANABAD*, núm. 12, Murcia, pp. 28-43.

5.

“EI GÉNERO EN LA UNIVERSIDAD COMO ESPACIO PARA LA INCLUSIÓN Y LA EQUIDAD SOCIAL”

Ligia Cantillo Barrios¹⁶

Resumen

En esta ponencia se presenta la experiencia de inclusión y la equidad de género que por tres décadas viene realizando la Universidad del Atlántico, entidad de educación superior del sector público, ubicada en el Distrito de Barranquilla. Estos son espacios que se realiza a través de varios procesos pedagógicos: asignaturas de género y diversidad sexual, proyectos de investigación, acciones de proyección social y un centro de documentación. Con la misma, se ha logrado visibilizar, sensibilizar y posicionar el tema en la comunidad universitaria y en el exterior.

Palabras claves: Universidad, género, inclusión y equidad social.

Introducción

En las últimas décadas los estudios de género son importantes en las universidades de todo el planeta. Esto le ha dado posicionamiento al tema e igualmente, ha generado reflexiones teóricas sobre las diferencias sociales y culturales entre hombres y mujeres e incluyéndose la diversidad sexual. De esta manera, se ha profundizado sobre las dinámicas de las realidades sociales y el papel simbólico que cumple la construcción de los roles traicionales de género y sus efectos en la vida cotidiana, lo cual ha ampliado las perspectivas investigativas desde la interdisciplinaridad.

Desde esta perspectiva, los estudios de género han incursionado en todos los espacios de la vida social con pertinencia y relevancia para las ciencias sociales y humanas, e igualmente, se incluye en las políticas sociales y las políticas públicas de las distintas administraciones gubernamentales en todas

¹⁶ Socióloga, Especialista en Género Planeación y Desarrollo y Maestría en Estudios Políticos y Económicos. Docente- investigadora, Integrante del Grupo de Investigación: Mujer, Género, y Cultura. Universidad del Atlántico, Barranquilla, Colombia. Email: ligiacantillo@mail.uniatlantico.edu.co / ligiaesther@yahoo.com

las instancias. Este hecho ha facilitado, por una parte, la derivación de una variedad de áreas de investigación, que buscan ampliar los temas como subjetividades, identidades, sexualidad, diversidad sexualidad, familia, paternalidades, maternidades, masculinidades, feminidades, entre otros, convirtiéndose todas ellas en categorías de estudio del saber científico. Y por otra parte, incluir el tema de mujer, género y diversidad sexual en las políticas públicas especificando las necesidades particulares que excluyen en forma integral a las féminas de los bienes sociales por su condición de ser mujer o lesbiana, bisexual, transexual y gay.

En este sentido, desde la academia y la investigación se han hecho aportes significativos para reflexionar profundamente sobre las desigualdades de género y sus repercusiones en las personas y la sociedad en general, tanto a nivel económico, social, cultural y político, a su vez, se ha identifica como esa concepción tradicional de lo masculino versus femenino ha contribuido con la limitación del desarrollo humano sostenible y al mismo tiempo, se configura una violación explícita de los derechos humanos.

Desde esta perspectiva, se hace necesario que la academia siga profundizando en el tema para la lograr la intervención en todos los sectores de la sociedad, como un objetivo clave para avanzar en la inclusión y equidad de género. De igual forma, construir y fortalecer las redes y lazos de comunicación continuas con los centros y grupos de investigación que trabajan el tema de género a nivel nacional e internacional.

Desde este compromiso social, la Universidad del Atlántico viene apostándole a este objetivo, constituyéndose en la región Caribe como pionera de los estudios de género y diversidad sexual a través de las tres razones misionales que debe cumplir la universidad, tales como, la academia, la investigación y la proyección social.

OBJETIVOS

Las tres razones misionales que cumplen la universidad del Atlántico y en particular, el grupo de Investigación, Mujer, género y cultura con incursión de la

equidad de género y diversidad sexual tiene entre varios objetivos, los siguientes:

- ✓ Contribuir a la reflexión, profundización, visibilización, sensibilización e intervención sobre la perspectiva de género como estrategia de intervención para la inclusión y equidad de género y la diversidad sexual en todos los ámbitos de la vida social.
- ✓ Aportar elementos teóricos y prácticos para la instrumentalización de la normativa jurídica que reconoce los derechos humanos de género, mujer y diversidad sexual.
- ✓ Sensibilizar a la comunidad estudiantil de la Universidad Atlántico en los diferentes programas sobre la situación de violencias de géneros que afecta a las mujeres por su condición de género y la diversidad sexual por su identidad sexual.
- ✓ Proporcionar a la comunidad estudiantil de todos los programas profesionales, las herramientas teóricas y prácticas que se requieren para comprender, analizar y reflexionar sobre la equidad de género y la diversidad sexual.
- ✓ Dar a conocer los aportes científicos de las mujeres desde la interdisciplinariedad como una forma de ampliar y profundizar el conocimiento en los diferentes saberes.

Género y diversidad sexual

Desde la década de los setenta (70s) las teorías feministas impulsaron los estudios de género como una categoría de investigación científica con el fin de identificar que el género es una construcción social y no biológica. Pierre Bourdieu (2000, 50), señala que la divergencia que se establece en la división binaria tradicional de género que presenta lo masculino y lo femenino es el resultado del trabajo histórico de la socialización de lo biológico y de biologización de lo social. Esta al invertir la conexión que se establece entre la causa y el efecto, lo cual lo hace aparecer como una construcción social naturalizada e inmodificable.

De esta manera, durante las últimas cuatro décadas se han ampliado, afinado y aumentado los estudios de género desde diversos enfoques del saber científico y en particular, en los centros de educación superior. Estos han aportado reflexiones y análisis científicos de la situación de los roles masculinos y femeninos en el quehacer social, lo cual ha facilitado identificar las estrategias efectivas para su intervención a través de las políticas sociales y/o las políticas públicas. Todo ello, ha sido significativo para sensibilizar y visibilizar la importancia de la deconstrucción en lo simbólica y el quehacer cotidiano de los roles tradicionales de lo masculino y lo femenino como productores de la exclusión y la desigualdad de género.

Por otra parte, los estudios sobre diversidad sexual son recientes, los cuales surgen a partir de los aportes teóricos del feminismo y de género. Es una apuesta diferente de la concepción tradicional heteronormatizada que aglomera las diferentes opciones eróticas afectivas como anormales. En este sentido, Jeffrey (2000), señala que la diversidad incluye una variedad de acciones y haceres donde no hay exclusión de la una o de la otra.

En este sentido, los estudios sobre la diversidad sexual han redignificado los significados, significantes y referentes sobre la sexualidad humana. De esta forma, se ha visibilizado el tema e igualmente, se ha deconstruido la marca de la cultura patriarcal y judeocristiana que impone la heterosexualidad como una única forma de relación erótica afectiva entre los seres humanos. Para Careaga (2001), expresa que los estudios sobre este tema reconocen la exclusión social de la que es objeto esta población por su identidad sexual en la cotidiana, posibilitándose de esta manera, generar espacios de reflexión analítica sobre las diferentes expresiones de la sexualidad.

Desde estas perspectivas teóricas, la universidad del Atlántico viene aunado esfuerzos a través de varios procesos pedagógicos para contribuir desde su razón misional en la deconstrucción de los imaginarios simbólicos y las acciones que crean estereotipos y arquetipos diferenciales y excluyentes entre los hombres y las mujeres y más aún, en la diversidad sexual.

Contexto

En la Región Caribe se establece las relaciones desiguales de género en los espacios de la vida cotidiana. Los cuales son aprendidos a través del proceso de socialización en donde las instituciones socializantes juegan un papel central. En palabras de Berger y Luckman (2001) se internalizan, objetivizan y externalizan en los diversos espacios de la vida cotidiana como verdades establecidas y no modificables. De esta manera, la conservación y trasmisión de la cultura patriarcal y judeocristiana que asigna roles tradicionales diferenciales y excluyentes a los hombres y las mujeres se anclan en el hacer social de esta región colombiana.

El departamento del Atlántico y en particular, la comunidad académica de la Universidad del Atlántico, ubicada en el Distrito de Barranquilla, no es ajena a la cultura de dominación masculina que se establece en la sociedad en general. En este sentido, esta Universidad de educación superior es responsable de la construcción del saber científico incluyente y con justicia social. De esta manera, a través de varios procesos pedagógicos viene fortaleciendo el ejercicio de la ciudadanía y los derechos humanos a través de varias acciones tendientes a sensibilizar y visibilizar la importancia de la inclusión y la equidad de género como estrategia para lograr el desarrollo humano sostenible y los derechos humanos en toda la población sin ningún tipo de exclusión por razones de clase social, género, etnia, lugar de origen y edad.

La experiencia de inclusión y equidad de género

La experiencia de inclusión y equidad de género en la universidad del Atlántico data por los menos de tres décadas. Ha sido un proceso continuo de varias acciones pedagógicas, investigativas, proyección social e intervención. Esto ha sido posible y se ha fortalecido a través de las alianzas y/o redes personales, académicas, investigativas, tanto del sector público como privado, igualmente con las organizaciones no gubernamentales, ONG, y organizaciones sociales en general y las de mujeres diversidad sexual en particular.

Al establecer un recuento histórico de esas acciones, se pueden identificar unos hechos claves como punto de partida. En ese caso ubica el 1984 con la edición de la Revista Chichamaya, la misma era una forma de expresar el pensamiento femenino en la región Caribe. Este hecho se fortalece cuando en

1990 se genera un proceso del despertar de las organizaciones de mujeres en lo local. En el 1994 se crea el Centro de Documentación, de la Mujer 'Meira Delmar', el cual es un reservorio de archivos y publicaciones históricas, sociales y académicas que permiten la oportuna información y asesoría en temas de género, feminismos, mujeres y diversidad sexual, entre otros. En 1995 se forma el Grupo de investigación 'Mujer, género y cultura' como estrategia para establecer líneas de investigación desde una mirada de mujer y género. En 1999 el grupo de investigación organiza un Semillero de Investigación 'Mujer, Género y Cultura', con el fin de incentivar y formar a estudiantes en la investigación científica. En 1999 se inicia la Cátedra de Filósofas Contemporáneas y en 2011 la Cátedra 'Meira Delmar'. Estos dos son espacios extracurriculares de difusión, reflexión y profundización de los avances científico, artístico, humanístico sobre feminismo, género, mujer y diversidad sexual, desde la interdisciplinariedad.

En este sentido, en las tres décadas de acción por la inclusión y la equidad género se han realizado una serie de acciones académicas, investigativas y de proyección social para la intervención social que han impactado a la comunidad académica y la sociedad en general, lo cual ha contribuido a la transformación innovadora en la forma como se percibe las temáticas de género, derechos humanos, violencias, feminismo y diversidad en el contexto.

Entre los programas académicos que se ofertan en la Universidad del Atlántico existen asignaturas que son electivas tanto de profundización como de contexto. Las primeras se ofrecen a un área de conocimiento específica, como en el Programa de Economía, Planificación del desarrollo desde una perspectiva de género. En el Programa Sociología, Sociología y Género, y en el Programa Filosofía, Filosofía y Género y Filosofía de la Cultura. Las segundas electivas, se ofrecen a los y las estudiantes de los diversos programas de la Universidad, entre ellas están: Género y Diversidad Sexual, Filosofía de la Sexualidad, Filosofía, Derechos Humanos y Multiculturalismo, entre otras.

En esta dirección, se sensibiliza y forman a los y las estudiantes sobre la importancia de abordar el tema de género y la diversidad sexual no solo desde

la academia, también desde lo investigativo. Entonces la comunidad estudiantil selecciona esta temática para realizar sus trabajos de grado. En tal sentido, son numerosos las investigaciones realizadas por los y las estudiantes para optar sus títulos profesionales. Igualmente, son varios los y las que ejercen su actividad profesional en áreas relacionados con género, mujer y diversidad sexual.

También, en la parte académica se realizan actividades de formación continua como dos diplomados sobre género, uno en convenio con la Gobernación del Atlántico y el otro dentro la responsabilidad social de la Universidad. También, una especialización de Género, Planificación y Desarrollo. En la actualidad se realiza la Maestría: “Estudios de Género y Violencia Intrafamiliar”, donde gran número de sus estudiantes son de las Comisarías de Familia del departamento del Atlántico, los cuales fueron becadas por la Gobernación del Atlántico.

La actividad investigativa la realiza el grupo de investigación Mujer, género y cultura, la cual es numerosa y variada desde diferentes enfoques y áreas de conocimiento, se incluye entre otras: Teoría de género, mujeres, feminismos, diversidad sexual, Derechos humanos, sexualidad, desarrollo humano y afrodescendencia.

Entre las actividades realizadas de proyección social por parte de la universidad del Atlántico en busca de la inclusión y la equidad de género se identifican: Foros, diplomados, conferencias, talleres, cine foros, campañas de prevención de violencia contra las mujeres, campañas contra la homofobia, lesbofobia, transfobia y bifobia, campañas de salud sexual y reproductiva. Todas en alianza con universidades, las entidades del sector público y privado y organizaciones sociales, entre otras.

Entre las alianzas investigativas con el sector público se identifica con la Alcaldía Distrital de Barranquilla la elaboración del Diagnóstico situacional de las mujeres del Distrito de Barranquilla, para la construcción de la Política Pública y el fortalecimiento de la Red del Buen Trato. La Construcción de las Políticas Públicas para el empoderamiento de las mujeres y el fortalecimiento institucional de sus organizaciones y construcción de la Política Pública y la Ruta Jurídica de Atención Integral para Mujeres Víctimas de Violencia

Intrafamiliar. Igualmente, con la Gobernación del Atlántico se construyó la Política pública de mujer y género y el Observatorio de las Mujeres y Asuntos de Género del Atlántico –OMAGA. También, con la Presidencia de la República se realizaron dos Estudios sobre población afrocolombiana, negras palenqueras y raizales.

Resultados

La realización de esta experiencia en la universidad del Atlántico en busca de la inclusión y equidad de género ha dado resultados significativos en las tres razones misionales, entre los cuales se señalan:

- ✓ Posesionar en una universidad pública de la región Caribe desde lo académico, lo investigativo y la proyección social el tema de género, mujer y diversidad sexual, los cuales tradicionalmente como parte de la dominación masculina habían sido marginados del saber científico.
- ✓ Visibilizar, sensibilizar y promocionar tanto al interior de la comunidad académica de la Universidad del Atlántico como al exterior la importancia que tiene para la academia y la sociedad el tema de género, mujer y diversidad sexual.
- ✓ Deconstrucción del imaginario tradicional la masculina patriarcal, hegemónica, falocéntrica y penetrativa por nuevas masculinidades más humanas.
- ✓ Descodificación por parte de las mujeres sobre el imaginario tradicional de la feminidad por el empoderamiento como sujeta de derechos humanos.
- ✓ Revalidar tanto en los hombres como las mujeres los imaginarios de los estereotipos y arquetipos tradicionales de los roles masculinos y femeninos como una limitante para el encuentro, tanto entre pares como humanos y como para el desarrollo humano sustentable.
- ✓ Generar un diálogo interdisciplinar acerca de temas pocos estudiados desde la academia, la investigación, proyección social y la intervención en la ciudad y la región Caribe, lo cual ha contribuido para reflexionar, analizar e intervenir la problemática en forma eficaz y eficiente.

- ✓ Realizar alianzas estratégicas con las entidades públicas, el movimiento social de mujeres y comunidad lesbianas, gays, transexuales, bisexuales e intersexuales (LGTBI) para ejecutar acciones conjuntas en pro de los derechos humanos de estos sectores sociales excluidos.
- ✓ Surgimiento de líneas de investigación sobre género, mujer y diversidad sexual del Grupo de Investigación, Género, Mujer y Cultura, igualmente, por las y los estudiantes del semillero de investigación.
- ✓ Vincular a estudiantes de diversos programas de la Universidad del Atlántico que de alguna manera, ya sea en forma directa y activa o en forma indirecta, se han vinculado a las actividades de mujer, género y diversidad sexual, las cuales se realizan a través del grupo de investigación, semillero de investigación, Centro de Documentación y Uniatlántico Diverso.
- ✓ Generar un relevo generacional de nuevas investigadoras/investigadores en una temática de poco interés para la investigación tradicional.
- ✓ Presentar ponencias, conferencias, paneles y talleres de las integrantes del grupo de investigación en eventos nacionales e internacionales sobre género, mujer, diversidad sexual y afine.
- ✓ Exponer ponencias de las y los estudiantes del semillero de investigación en eventos locales y nacionales sobre género, mujer, diversidad sexual y afines.
- ✓ Trabajos de grado para optar su título por parte de estudiantes no solo del semillero de investigación también, de diversos programas que cursan las asignaturas electivas tanto de profundización como de contexto.
- ✓ Alianzas estratégicas con los diversos sectores de la sociedad para realizar acciones conjuntas.
- ✓ Generar un ambiente universitario de tolerancia y respeto hacia las diferencias de género, raciales y sexuales.
- ✓ Conformar un grupo estudiantil: “Uniatlántico diverso”, apoyado por la Vicerrectoría de Bienestar Universitario en pro de la inclusión de los derechos humanos de la diversidad sexual.

Aportes a la inclusión social

Esta experiencia que realiza la Universidad del Atlántico ha sido significativa por sus aportes a la inclusión social y la equidad de género en varios aspectos, ya sea en forma directa e indirecta, tanto de manera individual, colectiva y organizacional en la comunidad universitaria y el contexto local.

Los aportes directos:

- ✓ Ubicar en el debate académico, investigativo y de proyección social la exclusión y la inequidad de los géneros como violatorios de los derechos humanos y el desarrollo humano sustentable
- ✓ Apropiar y posesionar unos temas que tradicionalmente habían sido de poco interés para las universidades de la región Caribe, tanto públicas como privadas.
- ✓ Propiciar el encuentro como pares de estudiantes heterosexuales y homosexuales, tanto en las aulas de clases y en otros espacios universitarios.
- ✓ Facilitar la reflexión y el debate interinstitucional de los avances y limitaciones de los derechos humanos, tanto de las mujeres como de la diversidad sexual y los demás sectores sociales excluidos a través de diversas acciones.
- ✓ Crear espacios de reflexión e interrelación entre el sector académico, entidades del estado y las organizaciones sociales, tanto de mujeres como de la comunidad LGTBI, sobre los derechos humanos de una población tradicionalmente excluida.
- ✓ La Universidad cumple con sus tres razones misionales en unos tema que son poco abordados desde lo teórico, lo investigativo y en la proyección social en la región Caribe.
- ✓ Reconocimiento institucional por parte de la Universidad del Atlántico a través de sus tres razones misionales de la diversidad sexual como sujeta de derechos.
- ✓ Empoderamiento de las mujeres al facilitársele sus reconocimientos como sujetas plenas de derechos.

- ✓ Sensibilización de la población masculina de la importancia de generar nuevas masculinidades más holísticas.

Los aportes indirectos:

- ✓ Las réplicas de los y las estudiantes sobre los temas de las asignaturas sobre género y diversidad sexual en los escenarios de su interacción cotidiano contribuyen a sensibilizar y visibilizar aún más la temática.
- ✓ Los y las funcionarios de las entidades estatales que asisten a los foros se sensibilizan, reflexionan y adquieren el compromiso sobre el reconocimiento de los derechos humanos de esta población excluida.
- ✓ En los foros, las entidades públicas tienen la tarea de identificar las políticas sociales que sus entidades han programado para las mujeres y la diversidad sexual.
- ✓ Existe en la comunidad académica una sensibilización sobre los temas de género y diversidad sexual cuando participan de las actividades que se realizan.

Fortalezas

Las actividades realizadas por más de tres décadas a través del grupo de investigación, Mujer, género y cultura, el Centro de Documentación Meira Delmar, las asignaturas y las cátedras, entre otras, han convertido las acciones y a las personas que la realizan con fortalezas institucionales, grupales y personales, tales como:

- ✓ Realizar y posesionar un proceso de divulgación y promoción de los derechos de las mujeres y la diversidad sexual en una región tradicionalmente identificada como machista.
- ✓ Formar parte de las redes de investigación sobre la temática y también, estar en alianza permanente con el movimiento social de mujeres y la diversidad sexual a nivel local y nacional.
- ✓ Apoyar el proceso de construcción de las políticas públicas para las mujeres y género tanto de distrito de Barranquilla como de la Gobernación del Atlántico, las cuales respondan a sus necesidades reales de la población y contribuyan a mejorar su calidad de vida.

- ✓ Utilización de diversas metodologías pedagógicas donde se vincula la teórica, trabajos de campo, conferencias, foros videos y películas como estrategia de encuentro de los y las educandos con la realidad social.
- ✓ Reconocimiento de la Alta Consejería Presidencial para la Mujer y Asuntos de Género de la Presidencia de la República como una buena práctica de género y diversidad sexual que realiza la Universidad del Atlántico.
- ✓ Premios y reconocimientos a la labor desarrollada por el grupo de investigación, en las temáticas de género, violencias, mujeres, diversidad sexual, salud sexual y reproductiva.
- ✓ Labor intergeneracional del equipo de trabajo, lo cual permite un diálogo permanente del hacer y el por hacer en el contexto sobre las acciones que se realizan, e igualmente, se garantiza su mantenimiento en el tiempo.
- ✓ Ampliar la participación de la comunidad académica en las cátedras y las demás actividades coordinadas desde el Centro de Documentación Meira Delmar.
- ✓ Centro de Documentación Meira Delmar se convierte en sitios de consulta obligada sobre los temas de género y diversidad sexual no solo por la comunidad estudiantil uniatlanticense también de las otras universidades de la ciudad.
- ✓ Formar hombres y mujeres en la equidad de género como una estrategia para contribuir con el logro de inclusión y la equidad a través de las políticas, planes, programas y proyectos
- ✓ Capacitar tanto a la población homosexual como heterosexual sobre la diversidad sexual para el logro de la equidad y la no exclusión que contribuye a evitar las fobias propias de la exclusión.
- ✓ Reconocimiento del trabajo sobre género y diversidad sexual en el contexto universitario y el externo, tanto institucional como social.

Limitaciones

- ✓ Ausencia de políticas clara universitaria sobre el tema de género y diversidad sexual con lo cual se logre articular institucionalmente las

diversas acciones que se realizan en pro de la inclusión y la equidad de género.

- ✓ Cualificación del movimiento activista en lo teórico e investigativo, para generar mejores experticias de conocimiento sobre el manejo del tema tanto por parte de la población en general y en particular, la diversidad sexual.
- ✓ Falta de financiación para realizar macro proyectos investigativos que puedan conducir a un mejor abordaje para su intervención social.
- ✓ Escasa disponibilidad de realizar alianzas estratégicas de largo alcance y multicausales con las organizaciones sociales de mujeres y diversidad sexual en lo local.
- ✓ Insuficientes espacios y logística en la Universidad para realizar acciones formativas, culturales, sensibilización y promoción en pro de los derechos humanos de la población excluida.

Conclusiones

- ✓ El abordaje de la inclusión y la equidad de género en lo académico, lo investigativo y la proyección social por parte de las universidades es una necesidad urgente desde la responsabilidad social universitaria.
- ✓ El Estado y las organizaciones sociales en general tienen la responsabilidad social de asumir los derechos humanos y el desarrollo humano sustentables desde la equidad de género y la inclusión social sin exclusión de ningún tipo por condiciones de clase social, etnia, género, edad lugar de origen u otros.
- ✓ La sociedad en general requiere deconstruir la estigmatización que genera la exclusión social de cualquier tipo para el reconocimiento de la otredad.
- ✓ Todos los sectores excluidos de la sociedad debe incrementar las exigencias de sus derechos humanos en un clima de tolerancia, respeto y reconocimiento de la otredad.
- ✓ La obligatoriedad de la catedra equidad de género y diversidad sexual en los centros educativos de todos los niveles y en particular, en la universidad exige su abordaje sin estereotipos o arquetipos como la

base objetiva y necesaria del discurso pedagógico inclusivo e integral de la ciudadanía plena y el reconocimiento de los derechos humanos y sin ningún tipo de exclusión.

- ✓ La equidad de género y a diversidad sexual como derecho humano para toda la población requiere ser resignificados para la búsqueda de la felicidad plena. La sociedad debe plantearse la felicidad como un derecho humano de los más necesarios y humanizantes.

Bibliografía

Archivos del Centro de Documentación Meira Delmar de la universidad del Atlántico (2015). Barranquilla.

BAUMAN, Z. (2011) Amor Líquido, Cuarta edición. Fondo de Cultura Económica, México.

Berger, P. y Luckmann, T. (2001). La Construcción Social de la Realidad. Buenos Aires: Amorrortu.

Bourdieu, P. (2000) La Dominación Masculina. Barcelona: Anagrama.

Giddens. A. (1995) La transformación de la intimidad, sexualidad, amor, erotismo en las sociedad modernas. Madrid: Cátedra.

Lamas, M. (1996). El género: Una categoría útil para el análisis histórico. El género: la construcción cultural de la diferencia sexual. PUEG, México.

Sen, A. (2000). Desarrollo como Libertad. Madrid: Planeta.

Weeks, J. (2000). Sexualidad. México: Paidós.

6.

“THE ROLE OF THE LANGUAGE TEACHER IN CITIZENSHIP EDUCATION”

“EL ROL DEL DOCENTE DE LENGUAS EN LA EDUCACION CIUDADANA”

Vanessa Patricia Peña Llerena

Arte, cultura y ciudadanía: historia y perspectivas en la formación de las nuevas generaciones. La dirección del proceso docente educativo en el área de las humanidades

Resumen

El rol del docente de lenguas en la formación ciudadana, envuelve educar a los estudiantes integralmente ofreciéndoles la oportunidad de aprender habilidades personales, sociales y culturales para triunfar a nivel personal y como miembros de la sociedad; del mismo modo, el docente debe ayudar a los estudiantes a explorar las habilidades, y capacidades que son beneficiosas para su dignidad y desarrollo humano. Este rol implica además preparar a los jóvenes en un proceso continuo con miras reales hacia un mejor futuro en el que ellos sean miembros activos y valiosos de sus comunidades. Las cuestiones que surgen tocante al papel del docente son: ¿Están nuestras escuelas ofreciendo esta educación?; ¿están los docentes promoviendo este tipo de actitudes ciudadanas desde sus aulas?; ¿cómo puede el docente apuntar al desarrollo de la ciudadanía en su práctica?

Palabras Claves

Docente de lenguas, formación ciudadana, dignidad y desarrollo humano, miembros activos de una comunidad.

Abstract

The role of the language teacher in citizenship education implies to educate students integrally by offering them the possibility to learn personal and social skills to succeed personally and as members of a society; furthermore, it should help students explore the abilities, and capacities which would be beneficial for their human development and dignity. It has to do with preparing young individuals for continuous learning with strong aspirations for a better future in which they can be active and valuable members of their communities. But are our schools offering this education?; Are teachers promoting citizenship attitudes from inside the classrooms?; How can a teacher aim the development of citizenship?

KEY WORDS

Language teacher, citizenship education, human development and dignity. active members of their communities.

Introducción

Me propongo resaltar en este texto el rol del docente de lenguas en la formación ciudadana, el cual envuelve educar a los estudiantes integralmente ofreciéndoles la oportunidad de aprender habilidades personales y sociales para triunfar a nivel personal y como miembros de la sociedad; del mismo modo, implica ayudar a los estudiantes a explorar habilidades, y capacidades que serán beneficiosas para su dignidad y desarrollo humano.

McDermott, (2008) concuerda con este punto cuando expresa que el propósito de la educación es preparar a los estudiantes para que lleguen a ser trabajadores, miembros de familia y ciudadanos exitosos en una sociedad democrática.

La buena educación va más allá de la instrucción en contenido o exámenes estandarizados. Esta tiene que ver con preparar a los jóvenes en el aprendizaje continuo con miras a un futuro mejor en el cual ellos puedan ser miembros activos y valiosos de sus comunidades. Surgen cuestiones como: ¿Están nuestras escuelas ofreciendo esta educación?; ¿Están los maestros

promoviendo este tipo de actitudes desde sus aulas?; ¿Cómo el docente puede apuntar a la educación ciudadana y en su práctica?

Desarrollo

Deseo subrayar que el docente tiene la oportunidad de crear conciencia en los estudiantes acerca del poder de tener voz, comunicarnos para expresar ideas, opiniones y reflexiones del mundo en el que vivimos, de manera que nos muevan a actuar; este proceso de aprendizaje implica conocimiento, experiencia y pensamiento crítico.

Considérese lo siguiente, alguno de las metas de la educación son el fomento del interés y de habilidades hacia un razonamiento analítico, y crítico; también, ayudar a los estudiantes a ser capaces de hacer conexiones entre lo que están aprendiendo y su vida real, para mejorar su estilo de vida y poder contribuir a su cultura y comunidad.

La personalidad del maestro es importante porque esta podría ser vista como modelo para sus estudiantes. El maestro debe ser consciente de los valores que está transmitiendo y ser capaz de distinguir lo que es importante y lo que no lo es; como quiera que se tiene una responsabilidad clave en el sostenimiento y promoción de una formación efectiva en ciudadanía.

El papel del docente envuelve empoderarse ellos mismos y a sus estudiantes para llegar a ser críticos mediante establecer relación entre teoría y práctica, observar principios democráticos, estar conscientes de la existencia e importancia de los derechos humanos e iniciativa social y políticas. Dewey asegura que conocer significa reflexionar y desarrollar procesos personales, que lleven a crecimiento personal. Este proceso debe comenzar por el mismo docente.

Asimismo, el enfatiza que la misión de la educación es permitir el desarrollo social y añade que los maestros y estudiantes deben observar su realidad y establecer metas para transformarla en una democracia, la cual según él explica, más que una forma de gobierno, es primeramente un modo de convivencia social, un conjunto de experiencias comunicativas basadas en la conciencia crítica, el dialogo y la acción (Dewey, 1926:91).

Los maestros de lenguas necesitan flexibilizar su papel que por supuesto permanece central sin dejar de lado la formación de competencias interculturales, son llamados a ser las personas que forman ciudadanos activos y comprometidos en una sociedad civil globalizada.

Entendemos que la enseñanza de lenguas podría jugar un papel determinante en el desarrollo de competencias interculturales y no simplemente competencias lingüísticas; los maestros de lenguas pueden preparar a sus estudiantes para satisfacer estas demandas si les muestran de manera concienzuda como los discursos permean nuestras vidas y delimitan el camino en el que nos relacionamos unos con otros.

En otras palabras, “ en basar la instrucción en las necesidades, intereses y desarrollo gradual del niño; quiere decir enseñar a los estudiantes habilidades que se necesitan para aprender cualquier tema, en lugar de concentrarnos en transmitir un tema en particular; quiere decir promover el descubrimiento y el estudio personal mediante un compromiso activo; quiere decir promover proyectos en los que los estudiantes expresen sus metas e integrarlas las disciplinas a los temas sociales relevantes; quiere decir promover valores de comunidad, cooperación, tolerancia, justicias e igualdad democrática” (Lavaree 2005:277).

Enseñar una lengua extranjera va más allá de enseñar habilidades comunicativas a los estudiantes; el proceso debe llevar a mejorar las habilidades de los estudiantes en cuanto a comprender el mundo e interpretarlo críticamente. Además, aprender diferentes idiomas les abrirá las mentes hacia otras culturas, así como otras formas de expresarse, actuar, vivir, lo que le posibilitará la promoción de valores como la tolerancia, el respeto por las diferentes opciones de vida y la capacidad de pensar críticamente.

La educación le debe ayudar a mejorar su conocimiento en ciudadanía. Los esfuerzos internacionales están proyectados a la necesidad de educar en ciudadanía para lidiar con los conflictos sociales de nuestra familia humana; diversos programas han sido focalizados en esta área que es nueva y prometedora.

La promoción de valores y el cultivo de la esencia humana se ven como la medicina real para las grandes cuestiones de la vida. Los estudiantes deben aprender lenguas sin dejar de lado los propósitos sociales y culturales que conlleva la educación.

Dado las características particulares de los contextos de algunos países de América Latina donde los estudiantes están inmersos en un ambiente de violencia, pobreza y negligencia reinantes, y en donde se necesita una transformación, es necesario cuestionar el papel de la escuela en el proceso de educación de niños y jóvenes, especialmente lo que concierne a habilidades para tomar partido en la vida civil, llegar a ser ciudadanos que construyan un futuro próspero y pacífico para ellos mismos y sus comunidades, promover valores que son vitales para la vida en comunidad y tener mejor calidad de vida.

Esto nos lleva a cuestionarnos: ¿cómo la educación en lenguas extranjeras contribuye a alcanzar estas metas? Los docentes necesitan reconocer su rol en la construcción de caminos para generaciones futuras; empoderar a sus estudiantes para ver el mundo de una forma diferente, verdaderamente conscientes que la misión de educar estudiantes tiene como fin la emancipación y las acciones transformaciones de la sociedad global.

“Cada generación se inclina para educar a su juventud para los desafíos del mundo actual, en vez de para dar una mirada apropiada al objetivo de la educación: la promoción de la mejor forma posible de la humanidad como humanidad” (Dewey 1926: 100).

Con este concepto Dewey llama nuestra atención acerca de las razones que podrían motivar las decisiones que tomamos en nuestra práctica como docentes. Si nuestra propósito es formar a los estudiantes para que continúen siendo súbditos de un sistema establecido, hasta el grado de mantener las reglas que afectan o inhiben nuestro desarrollo humano, o si por el contrario, les enseñamos a nuestros estudiantes a analizar el sistema y cultivar perspicacia sobre los cambios y situaciones que se necesitan realizar para el mejoramiento de nuestras vidas en pos del desarrollo humano y la dignidad.

Paulo Freire, intelectual y pedagogo brasileño, conocedor del contexto latinoamericano, desarrolló el concepto de educación para la esperanza y emancipación. Él sostuvo su preocupación por la eliminación de la presión, el resurgimiento de la esperanza y la posibilidad, es decir, hacer un mundo mejor para todos.

Freire (1970) define ser pedagogo crítico como una `` vocación`` -ser agentes sociales humanistas en el mundo. Él sostiene que los docentes deben reconocer como se relacionan el conocimiento y el poder en las escuelas y como a través de esta función se puede influir la formación de pensadores críticos e individuos socialmente activos.

Freire además sustenta esa idea en su libro ``*Teachers as Cultural Workers*`` (1988:58) cuando dice: `` esforzarnos por conocer la realidad que nuestros estudiantes viven es una tarea que nos impone la práctica educativa: sin esto, no tenemos acceso a conocer como piensan, sino difícilmente percibimos que y como aprenden``.

Los seres humanos en esencia somos comprensivos lo cual significa que necesitamos construir sentido, dar significado, significancia y coherencia a los que nos rodea (Stewart, 1995 cited in Phipps and Guilherme, 2002); por lo tanto, estos elementos apoyados en la reflexión deberán ser la base de la comunicación entre los miembros de una comunidad y tanto más entre estudiantes y docentes en las aulas de clases.

Eisner (2002) reconoce que el privilegio de ser docente estriba en jugar un papel importante en ayudar a los estudiantes a educar sus mentes. Educar el cerebro es posible a través de un proceso de formación y socialización. Podemos afirmar que un currículo bien diseñado y altos niveles de calidad hacen esto posible.

Enseñar lenguas significa tener la oportunidad de despertar conciencia en nuestros estudiantes del poder de tener voz para expresar ideas, opiniones y consideraciones del mundo en que vivimos y las intenciones que nos mueven a actuar. Los estudiantes deben estar preparados no solo para comprender el mundo si no a demás para llegar a ser ciudadanos que hereden el futuro.

Por otro lado, la educación ciudadana puede ser definida como un conjunto de saberes que entrelazan la ciudadanía a otras habilidades ampliamente definidas tales como el pluralismo, el manejo de conflictos y hasta el establecimiento de la paz.

La ciudadanía se define como la característica básica de los seres humanos que viven en una sociedad (MEN 2004) y un ciudadano es una persona que maneja su propia vida y tiene derechos iguales a los otros que viven en una misma comunidad (Toro and Tallone, 2011). Los estándares de ciudadanía también están entrelazados con el conocimiento de los derechos humanos. Dicha declaración fue adoptada por la Naciones Unidas en 1948 y establece las reglas que gobiernan la vida de la Familia Humana y resalta valores como la libertad, justicia, paz las cuales son esenciales y deben ser promovidas en cada establecimiento educativo para ser dado a conocer entre los ciudadanos del mundo.

El docente debe ser conocedor y estudioso de los avances pedagógicos en materia de educación ciudadana que han sido promovidos en estudios recientes; a continuación se citan algunos de ellos:

Las relaciones de cuidado como una estrategia basada en el interés genuino hacia el bienestar de los otros el cual se fomenta al escuchar a los otros, conocer sus problemas, mostrar interés, comprensión y respeto. Este proceso implica disciplina positiva en donde el docente centra la atención en examinar las motivaciones detrás de las acciones de los estudiantes y brinda ayuda, animo y soporte para hallar soluciones que mejoran actitudes.

Otra estrategia que se destaca en la educación ciudadana es el manejo de conflictos, como la manera de enseñarles a los estudiantes como enfrentar problemas y resolverlos sin violencia mediante dialogo, negociación, razonamiento y toma de perspectivas, a saber la del individuo del grupo y la comunidad.

Actualmente, se encaminan proyectos ciudadanos sobre la práctica del matoneo y su prevención, el cual consiste en denunciar las situaciones en la que los niños son objeto de burlas crueles y rechazo de parte de un grupo y

tanto más, cuando son víctimas de otros procedimientos violentos que derivan en traumas psicológicos; estas situaciones podrían ocurrir sin el conocimiento del docente; debido a su frecuencia, los docentes denunciarían esta práctica en debates con estudiantes para detenerlas y analizarlas con ellos.

Finalmente, se valora el rol del docente como una guía llamado a liderar vidas con propósitos, que además ayuda a regular las relaciones en el aula de clases mostrando interés genuino en los problemas e intereses de los estudiantes, un guía que reconoce las individualidades de cada estudiante y sus diferencias y usa estas para potenciar mejores comportamientos y actitudes ciudadanas en el futuro

Conclusiones

Considerando todos estos aspectos desde diferentes paradigmas, podemos concluir que la responsabilidad de los intelectuales es preparar a la juventud para participar activamente en campos económicos y políticos, y fomentar la ciudadanía crítica como la misión primordial de la educación.

El docente debe advertir que hay varios factores que podrían influir el desempeño pobre de ciudadanía de los estudiantes a saber, la falta de apoyo en la familia acompañado con las malas prácticas en el hogar; junto a el discurso del docente durante las clases el cual involucra la manera en las que ellos se acercan a los estudiantes determinando así la reacción y respuesta de estos últimos a su enseñanza.

El discurso del docente deberá reflejar muestras continuas de algunos valores tales como buenos modales, interés en el fomento de participación del estudiante, dar encomio al buen trabajo o comentarios de sus estudiantes , una motivación genuina a mostrar comportamiento ciudadano durante clases el uso de nombres propios a estos, fortalecer actividades grupales entre otros.

Cada clase debe ser planeada de tal manera que además de abarcar contenidos disciplinares, vaya más allá mediante el uso apropiado de situaciones de su propio contexto para propiciar oportunidades de recalcar y practicar ciudadanía y que está entre en sus mentes y corazones.



Este estudio indica de manera enfática cuán importante es para los docentes analizar el contexto , para tener una imagen real de la vida del estudiante, y al mismo tiempo, reflexionar, investigar y analizar el desarrollo humano siendo esta una finalidad de la educación , acompañado con un sentido de compromiso inherente a nuestra ocupación.

Tal como Freire arguye, sentirse responsables en ayudar y motivar cambios que resulten el mejorar la calidad de vida de nuestros estudiantes.

Las teorías son escritas como resultado de reflexión y profunda investigación. El reto es despertar en los docentes el deseo de ir mas allá de ellas, reflexionar en su propio contexto y llevar a cabo trabajo intelectual que permearan el camino hacia una mejor practica desde el aula de clases.

Por otro lado, los directivos y administrativos de las escuelas deben reunirse a principio de cada año escolar para reflexionar sobre la misión, visión y demás documentos del cada ministerio de educación que constituyen el norte en cada proceso escolar.

En ese mismo rumbo, ellos se encargaran de animar un proceso de análisis, reflexión e interiorización de estos documentos- guías dentro de su comunidad escolar, comenzando por los docentes. La meta es tener la capacidad de integrar estos documentos al desarrollo de cada materia o clase y llegar a un consenso en equipos sobre temas de interés; crear proyectos que relacionen documentos legales con la vida cotidiana escolar, facilitar los encuentros pedagógicos, tiempo, materiales asimismo para alcanzar metas propuestas en la institución. Se hace necesario establecer mecanismos e indicadores para evaluar el progreso adelantado referente a educación ciudadana cada año para implementar planes de mejora dentro de cada institución.

BIBLIOGRAFIA

Byram, Michael. (2008) *Intercultural citizenship and foreign language education*. Durham University

Chaux, Enrique and Velásquez, Ana M. (2005). *Peace Education in Colombia: The Promise of Citizenship Competencies* To appear in: Virginia Bouvier (Ed.) *Peace Initiatives in Colombia*. Washington, D.C.: United States Institute of



Peace. Citizenship Education at School in Europe. Text completed in May 2005. Eurydice, 2005.

Chaux, E., Lleras, J. & Velásquez, A. M. (2004) *Competencias ciudadanas: de los estándares al aula*. Bogotá: Ministerio de Educación, Universidad de los Andes: Ediciones Uniandes.

Rami, Justin. (2006). *Competencies for educators in Citizenship Education & the Development of Identity in First & Second Cycle Programmes: Volume 2*. September.

Revelo-Jimenez, E. (2008). *Exploring citizenship education at the university level in Colombia*. In T. Gimenez and S. Sheehan (Eds.), *Global Citizenship in the English Language Classroom* (Chapter 4). Retrieved from <http://www.teachingenglish.org.uk/sites/teaching/files/GlobalCitizenv2.pdf>

Dewey, J. (1926). *Democracy and education*. New York: Macmillan

Freire, P. (1998) *Teachers as cultural workers*. Colorado, USA: Westview Press.

Freire, P (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum

Jaramillo, R. (2009). *Educación cívica y ciudadana como respuesta a la violencia en Colombia*. En G. Rodríguez. (Comp.), *Formación de docentes para la educación en valores y ciudadanía*. Bogotá: Organización de Estados Iberoamericanos.

Jiménez, M., Lleras, J. y Nieto, A. M. (2010). *La paz nace en las aulas: Evaluación del programa de reducción de la violencia en Colombia*. Educación y Educadores, vol. 13, núm. 3, septiembre-diciembre, pp. 347-359. Colombia; Universidad de La Sabana Cundinamarca.

Eisner, E. (2002). *La escuela que necesitamos. Ensayos personales*, 1ª ed. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

Beck, Clive (1993). *Postmodernism, pedagogy, & philosophy of Education*. Philosophy of Education Yearbook, Philosophy of Education Society. Retrieved from http://www.ed.uiuc.edu/EPS/PESYearbook/93_docs/BECK.HTM

Labaree, D. (2005). *Progressivism, schools and schools of education: An American romance*. Paedagogica Historica, 41(1/2), 275-288.

Ministerio de Educación Nacional.(1994) *Ley general de la educación 115 de 1994*. Ministerio de Educación Nacional de Colombia.

Ministerio de Educación Nacional (2004) *Estándares básicos de competencias ciudadanas. Formar para la ciudadanía... ¡Si es posible! Lo que necesitamos saber y saber hacer*. Colombia: Ministerio de Educación Nacional.

Noonan, J. M. , 2010-02-28 "*Re-imagining teacher professional development and citizenship education: Lessons for import from Colombia*" *Paper presented at the annual meeting of the 54th Annual Conference of the Comparative and International Education Society, Palmer House Hotel, Chicago, Illinois*
Online <PDF>. 2011-06-05 from
http://www.allacademic.com/meta/p401009_index.html

Toro, B. and Tallone, A. (2011). *Educación, valores y ciudadanía*. Madrid: OEI Fundación SM.

Pruzzo, Vilma. (2002). *Hacia un modelo didáctico de la educación ética y ciudadana*. - Anuario N° 4, 2002 - Facultad de Ciencias Humanas - Universidad Nacional de La Pampa, 81-90



LIBRO MEMORIAS SIMPOSIO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA: INNOVACIONES Y EDUCACIÓN PARA LA PAZ, realizado en la Universidad de Cartagena, 5-7 de mayo de 2015 ISBN: 978-958-58932-3-8, Editorial REDIPE- UNIVERSIDAD DE CARTAGENA, 2015

7.

ESTRATEGIAS PARA MEJORAR LA INTERACCIÓN Y LA INTERACTIVIDAD EN EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO DEL INGLÉS

Gloria Astrid Moreno Cortés¹⁷

Resumen:

Este proyecto se originó en el segundo semestre de 2013, y se desarrolló en el marco de las asignaturas de inglés del programa de Tecnología en Asistencia Gerencial de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca. El programa tiene actualmente seis niveles de inglés básico, 3 electivas y tres asignaturas que se orientan en inglés en el último semestre.

La realización de esta investigación, se hizo a partir de la problemática observada en las clases de inglés donde se presentaba escasa participación de los estudiantes cuando debían desarrollar sus tareas y actividades con recursos virtuales, propuestos como refuerzo a su trabajo de aula, así como la poca interacción que se evidenciaba cuando se proponían trabajos colaborativos con recursos de la web 2.0.

En relación con lo anterior, de igual forma, se observó baja calidad en la realización de los trabajos ya que en algunos casos las actividades se presentaban con un escaso componente de investigación, vocabulario limitado o repetitivo y con un contenido extremadamente reducido.

Para identificar las razones del problema, se realizó el registro sistemático de actividades y se aplicó una entrevista semiestructurada lo cual permitió reconocer entre otros aspectos que se analizaron dentro de este proyecto, que el problema radica en que los estudiantes si bien es cierto, tienen las TIC a su

¹⁷ Magister en Educación. Especialista en Lingüística aplicada a la docencia del inglés. Licenciada en Educación Básica. Docente Investigadora Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, Bogotá. glorias98@gmail.com; gamoreno@unicolmayor.edu.co

alcance necesitan disponer de adecuadas herramientas tecnológicas en el entorno virtual, un diseño pedagógico que les permita realizar sus actividades con una ruta definida y un direccionamiento apropiado. Así mismo, es fundamental que los temas tengan un significado para ellos, que los motiven a participar y a ser parte del proceso, partiendo de sus propias experiencias en sus entornos personales, familiares, laborales, culturales, entre otros. De otra parte, se determinó que la retroalimentación sistemática y permanente de los docentes es un factor que incide en la motivación de los estudiantes a una participación más continua, y en el mejoramiento de la calidad de su aprendizaje.

Se diseñaron planes de clase mediante la utilización de herramientas virtuales que motivaran la interacción de los estudiantes, promovieran una participación eficaz y eficiente en las actividades propuestas y con esto mejoraran su proceso de aprendizaje del inglés.

Palabras clave: TIC, Interacción, Interactividad, EMIREC (Emisor- Receptor), aprendizaje del inglés.

INTRODUCCIÓN

Este trabajo de investigación se originó a partir de la necesidad de optimizar la interacción y la interactividad para mejorar el aprendizaje del inglés de los estudiantes del programa de Tecnología en Asistencia Gerencial de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca.

En relación con las necesidades de la globalización, y la imperiosa necesidad de involucrar en el aprendizaje del inglés las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), como una herramienta que además de optimizar y complementar el aprendizaje, promueva en los estudiantes y docentes la exploración de nuevas técnicas no solo para incrementar sino facilitar su proceso de aprendizaje del inglés, se presenta este proyecto que se enmarca en los lineamientos de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca y tiene

como propósito fundamental proponer estrategias que permitan optimizar la interacción y la interactividad en el aprendizaje significativo del inglés.

Según Rodríguez, Ibáñez y Olaya (2011) el incremento en la utilización de herramientas tecnológicas como apoyo en la enseñanza del aprendizaje de las lenguas ha abierto nuevos espacios de exploración para los estudiantes y los docentes.

En este sentido, Venesky y Davis (2002) señalan que en los estudios realizados sobre la relación entre el uso de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) y la innovación de procesos de enseñanza, la tecnología se ha convertido en catalizador de la innovación educativa, que facilita relacionar sucesivamente distintos tipos de información, personalizando la educación, al permitir a cada alumno avanzar según su propia capacidad.

De acuerdo con lo anterior, Robles, A. (2003) expone que con la combinación de los recursos tecnológicos, pedagógicos y humanos se consigue en mayor medida responder a los intereses y necesidades personales de cada individuo. Y es que la posibilidad de que cada alumno pueda trabajar de manera personal, a su propio ritmo, hace que el aprendizaje sea más efectivo, pues avanza en función de su grado real de asimilación y progreso, y no tiene límite en cuanto al tiempo de clase que puede dedicar a la práctica y consolidación de una determinada estructura, función, etc. o al desarrollo de alguna destreza que necesite reforzar, contribuyendo así a un aprendizaje más autónomo.

Desde este marco, surge este proyecto de investigación que tiene como fundamento la siguiente pregunta: ¿Cómo optimizar la interacción y la interactividad en el aprendizaje significativo del inglés en los estudiantes de Tecnología en Asistencia Gerencial de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca?, el marco teórico de este trabajo se abordó desde cuatro perspectivas 1. Interacción e Interactividad 2. Teoría del EMIREC (Emirores – Receptores) 3. Aprendizaje significativo 4. La aplicación de las TIC en el aprendizaje del inglés, con el fin de fundamentar el objetivo de esta investigación que busca proponer estrategias para optimizar la interacción e

interactividad en el aprendizaje significativo del inglés en los estudiantes de Tecnología en Asistencia Gerencial de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca.

JUSTIFICACIÓN

De acuerdo con los lineamientos de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca se asume la responsabilidad de contribuir, desde la construcción y mantenimiento de una auténtica democratización de la posesión del conocimiento, especialmente del conocimiento científico-técnico, como un mecanismo idóneo para formar las actuales y futuras generaciones de nuestro país. Dentro de este marco el programa de Tecnología en Asistencia Gerencial se encuentra encaminado a fortalecer los temas de **virtualidad y bilingüismo** como una necesidad de formación que representan un valor agregado para los futuros profesionales egresados de la Universidad.

En este sentido, desde el programa de Tecnología en Asistencia Gerencial, se propende por el incremento del uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) para la enseñanza del inglés, con el fin de mejorar las competencias profesionales de los egresados del programa y augurar su exitoso desarrollo en el sector productivo.

En relación con lo anterior y como resultado de las continuas reflexiones académicas soportadas con las observaciones de clase y entrevista aplicada se encontró que los estudiantes a pesar de tener claro la utilidad que representan las TIC para su proceso de aprendizaje del inglés presentaban una escasa participación cuando debían desarrollar sus tareas y actividades en ambientes virtuales, propuestas como refuerzo a su trabajo de clase, así como la poca interacción que se evidenciaba cuando se proponían trabajos colaborativos.

Es por ello que esta investigación se considera relevante desde lo académico hasta lo pedagógico y didáctico porque permitió en su parte inicial reconocer

las dificultades que tienen los estudiantes para ejercer una acción comunicativa en los ambientes virtuales así como constatar algunas debilidades manifiestas en cuanto al manejo de contenidos, formas de trabajo, seguimiento y retroalimentación de actividades; y en la segunda etapa, se implementó un plan de acción que permitió diseñar estrategias para optimizar la interacción e interactividad de los estudiantes en un aprendizaje significativo del inglés. Lo anterior, dio paso para implementar estrategias interactivas con el fin de facilitar y motivar tanto a estudiantes como a los docentes a explorar nuevas formas de aprendizaje mediante el incremento de su comunicación con otros.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La investigación se enfoca en la pregunta: ¿Cómo pueden los estudiantes mejorar su aprendizaje del inglés mediante una participación más continua utilizando las TIC como herramienta de apoyo?

Para dar respuesta a esta pregunta, se hace necesario plantear otros interrogantes que se refieren a ¿Cuáles son las las dificultades de los estudiantes para ejercer una acción comunicativa en los ambientes virtuales? ¿Cuál es el manejo con el que se está trabajando en los entornos virtuales de los componentes de inglés? ¿Son los contenidos significativos para los estudiantes? ¿Qué formas de trabajo, seguimiento y retroalimentación se desarrollan actualmente para el trabajo virtual?

OBJETIVO GENERAL

Diseñar estrategias para optimizar la interacción y la interactividad en el aprendizaje significativo del inglés en los estudiantes de Tecnología en Asistencia Gerencial de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Identificar las dificultades de los estudiantes para ejercer una acción comunicativa en los ambientes virtuales.

2. Determinar el manejo de contenidos, formas de trabajo, seguimiento y retroalimentación de actividades virtuales que se aplican en las asignaturas de inglés del programa.
3. Elaborar un plan de acción que incentive la participación de los estudiantes en las actividades virtuales.

REFERENTE TEÓRICO

El referente teórico de esta propuesta se agrupa en 4 aspectos:

1. Interacción e Interactividad
2. Teoría del EMIREC (Emisores – Receptores)
3. Aprendizaje significativo
4. La aplicación de las TIC en el aprendizaje del inglés

1. INTERACCIÓN E INTERACTIVIDAD

Torres A. (2000) plantea la interacción como una acción comunicativa que se ejerce recíprocamente entre dos o más personas o “sujetos interactuantes” sin importar que se encuentren en tiempos y lugares distintos. Así pues el concepto de *interacción* permite la profundización de las formas de tratamiento de los contenidos y los modos de expresión (lenguajes visual, auditivo y textual utilizados en la interacción) y relación comunicativa que se manifiestan en las *mediaciones pedagógicas* implicadas en la educación superior a distancia y en el aprendizaje virtual (Torres, 2000).

Igualmente se refiere a la *interactividad* como “la capacidad -en mayor o menor grado- que tienen los medios electrónicos para brindar a los usuarios la igualdad de oportunidades para emitir y recibir mensajes en forma simultánea, como sería en este caso: el teléfono, el videoteléfono, la videoconferencia interactiva y la *Internet*, entre otros”. Visto de esta manera, para Torres, el grado de interactividad está dado “por una mayor o menor interacción comunicativa entre los usuarios. Asimismo, un medio será más interactivo en la medida en que permita a uno o más interlocutores tener diversas opciones para

comunicarse entre sí” (Torres, 2000). Desde esta perspectiva, para Torres, la mediación pedagógica se orienta hacia el logro de una mayor comunicabilidad, de una mayor interacción presencial o virtual entre los actores participantes y desde los procesos de producción de los materiales de estudio. (Torres, 2000).

En este sentido el autor refiere a Daniel Prieto quien plantea que en la producción de materiales educativos se deben contemplar tres fases de mediación pedagógica: a) fase del tratamiento del tema, relacionada con el contenido, cuya información debe ser accesible, clara, bien organizada en función del autoaprendizaje; b) fase del tratamiento del aprendizaje, en la que se deben desarrollar los procedimientos más adecuados para que el interlocutor sea el protagonista del aprendizaje; y c) La fase de tratamiento de la forma que se refiere al diseño didáctico pedagógico y a los recursos expresivos del material, tales como diagramación, tipos de letras, ilustraciones, entre otros” (Prieto en Torres, 2000).

Por otro lado, Ledesma R. (1986), señala a la interacción como un acto intencional, ya que las personas deciden concientemente si participan o no en ella. “Así mismo, la interacción funciona bajo lenguajes consensuados y es instrumental, por su capacidad de emplear medios para hacer perdurar sus mensajes a través del tiempo y el espacio , todos ellos elementos que se integran y llevan a cabo en un ambiente virtual de aprendizaje” (Ledesma, 2002).

Para esta autora en el proceso de comunicación de un ambiente virtual, la interacción es su base principal y plantea los siguientes niveles: intrapersonal, interpersonal, intragrupal e intergrupar (Ledesma, 2002, p.5). Estos niveles, planteados por Alejandro Gallardo Cano, están establecidos por “el número de interactuantes, desde el “nivel cero” donde el individuo interactúa “consigo mismo” y con su entorno (interacción intrapersonal) hasta el nivel que da sentido al ambiente virtual de aprendizaje promoviendo que los actores educativos se conformen como una comunidad (comunicación intergrupar)” (Gallardo en Ledesma 2002, p.5).

De acuerdo con lo anterior, Rocio Ledesma, con base en lo planteado por Gallardo introduce una variante al concepto de interacción, al referirse a la interacción intrapersonal en la educación virtual como “el diálogo interno que el individuo tiene primero consigo mismo y después con el entorno de conocimiento, a través de mecanismos de la conciencia, es decir, con el cálculo, la meditación, la reflexión, el análisis y la analogía, en el primer caso y vía los símbolos lingüísticos e icónicos en el segundo” (Ledesma, 2002, p.5).

De otra parte, plantea Ledesma, refiriendo a Paulo Freire, que la interacción interpersonal es la unidad de toda cadena comunicativa. En esencia, se refiere a la relación “cara a cara”, donde la acción dialógica en un ambiente presencial de aprendizaje permite a los interlocutores emplear los cinco sentidos para llevar a cabo la interacción. Ledesma se refiere en cambio, al “lenguaje lingüístico y el icónico, y en algunos casos el auditivo, que sobresale en un ambiente virtual pero en el que se carece del kinestésico (olfato, gustativo y el tacto). Sin embargo, en un ambiente virtual sí se logra llevar a cabo una relación de reciprocidad entre los actores, a través de los entornos de colaboración y en el de asesoría, cuando el estudiante recibe asesoría, cuando intercambia con otro compañero y cuando es guiado por el facilitador” (Ledesma, 2002, p. 6).

La autora resalta que en busca de mejorar, complementar y enriquecer estos ambientes virtuales de aprendizaje, se están agregando herramientas como el audio, o las videoconferencias en línea que permiten ampliar la interacción para que no sea sólo lingüística sino también que sea factible el lenguaje no verbal de los actores educativos (Ledesma, 2002, p. 6).

En cuanto a la interacción intragrupal, propone Ledesma que ésta surge en razón a que los grupos son consecuencia de la necesidad humana de relacionarse con los demás para llevar a cabo y lograr objetivos determinados (Ledesma, 2002, p. 6) y refiere a George Collison quien

plantea que “en un AVA esto se da cuando los estudiantes tienen una efectiva conexión entre sí como grupo y cuando arman sus equipos de trabajo. Del facilitador depende que la relación de éstos sea intensa o tenue, esto lo logra con un seguimiento individual y grupal de sus estudiantes y con la definición de “hilos conductores” que permitan participar a quienes no lo hacen, que los estudiantes profundicen en los temas e integrar a todos los estudiantes en un grupo” (Collison en Ledesma, 2002, p.6). Esta interacción, para Ledesma, “la observamos en los entornos de colaboración (cuando los estudiantes trabajan en equipos para resolver las diferentes actividades de aprendizaje, ya sea que se comuniquen de forma sincrónica, es decir, por medio de una charla en línea, o bien de manera asincrónica, por correo electrónico), en el de asesoría (cuando el facilitador abre aulas virtuales para atender a los diferentes equipos de trabajo) y en el entorno de experimentación, donde generalmente trabajaran en equipos” (Ledesma, 2002, p.6).

Como consecuencia de la anterior, se desprende la interacción intergrupal la cual, según Daniel Prieto Castillo, surge “cuando los diferentes equipos de trabajo (grupos) intercambian, se retroalimentan y participan con sus compañeros a través de los foros de discusión (de forma asincrónica), de las charlas o videoconferencias en línea (de manera sincrónica). Nuevamente el papel del facilitador es pieza fundamental, y por ello él mismo debe formar parte del gran grupo. Este es el grado máximo de comunicación en un AVA, y al contrario de lo que se piensa, es la forma más habitual de trabajo” (Prieto en Ledesma, 2002, p. 7).

De otro lado, Rocio Ledesma expone que otra línea en la que se da la comunicación en un ambiente virtual es la interactividad que se refiere a los recursos y materiales que apoyan a los actores educativos en la construcción de su conocimiento; la cual, en un ambiente virtual de aprendizaje, es “la relación que hay entre el actor educativo (ya sea el estudiante o el facilitador) y los recursos y materiales educativos. Esta relación se da preponderantemente en el Entorno de Conocimiento de los

ambientes virtuales, pero la interfaz es la ventana principal para tener acceso a los materiales y recursos educativos. La interfaz puede ser desde un sitio *Web*, hasta una plataforma de administración del conocimiento” (Ledesma, 2002, p. 9). Por lo anterior, se puede interpretar que la interactividad tiene que ver con una cuestión de forma y el cómo se presenta y qué tan accesible y claro le resulta al usuario (o actor educativo) el mensaje, depende de la manera en que se diseñe la interactividad.

De otra parte, Correa L. (2010) plantea que para trabajar en la construcción de una interfaz se debe tener claramente identificados los objetivos funcionales e interactivos del sistema, ya que son estos objetivos los que permitirán establecer los antecedentes claves de la relación sincrónica de tres subsistemas: usuario, contenido y contexto (Correa, 2010).

En este sentido Correa expone que la definición del usuario busca obtener un perfil focalizado en torno a él, previo a la construcción de un sistema; es decir, definir, quién es, qué características tiene, si pertenece a un grupo de usuarios con gustos específicos o si tiene características distintivas que puedan incidir en el diseño de la interfaz. De igual forma, el contenido y la identificación de sus funciones definirá las características técnicas de implementación del sistema, dando origen al marco tecnológico de uso del mismo, a partir del cual se crean las distintas relaciones de interacción de la información con el usuario, la misma que será utilizada y aplicada bajo un contexto cultural y tecnológico que también afectará el escenario técnico de implementación (Correa, 2010).

De acuerdo con lo anterior, Ofelia Eusse, expone que:

La interacción se concibe como una acción comunicativa que se ejerce recíprocamente entre dos o más personas, y no importa que los sujetos interactuantes se encuentren en tiempos y lugares distintos.

La interactividad se refiere a la capacidad, en mayor o menor grado, que tienen los medios de información y comunicación para brindar a

los usuarios la igualdad de oportunidades de emitir y recibir mensajes en forma simultánea (...)

De esta forma, el grado de interactividad de un medio es el que permite una mayor o menor interacción comunicativa entre los usuarios. Así mismo, un medio es más interactivo en la medida que permita a uno o más interlocutores tener diversas opciones para comunicarse entre sí. (...). La interacción nos permite la profundización de las formas de tratamiento de contenidos y los modos de expresión y relación comunicativa, que se manifiesta en las mediaciones pedagógicas implicadas en la educación y el aprendizaje con el apoyo de los medios. (Eusse, 2006, p. 235)

En este mismo sentido, González y Heras plantean que para lograr esta interacción o intercambio, se necesita no sólo un soporte físico o tecnológico a fin de presentar y distribuir la información sino un propósito común que enriquezca el proceso comunicativo, entendiendo la comunicación como un proceso social que se sustenta en la interrelación dialógica entre personas; es decir, un proceso mediado, situado e interactivo con características que sustentan el aprendizaje, que fortalecen las competencias cognitivas y del conocimiento, las socioafectivas y del sentimiento y las operativas de los sujetos (González, Heras, 2006, p.78).

2. Teoría del Emirec (emisores – receptores)

La teoría del EMIREC planteada por Jean Claude Cloutier hace referencia al modelo donde se examina la comunicación no en términos de tecnología o de sistema sino tomando como centro de interés el “homo comunicans”; es decir, el hombre que entra en la era de la comunicación individual. Los “automedios” (self-media) han sobrepasado los medios masivos.

De acuerdo con lo expuesto por Cloutier, el EMIREC personifica el carácter de emisor y receptor de cada hombre, donde se unen una parte de los dos términos: EMI por emisor y REC por receptor, potenciando la posibilidad

de emitir mensajes propios, no reproductores. En síntesis busca que cada persona pueda desarrollarse como comunicador.

De otra parte, en este modelo dialógico se puede afirmar, que tanto el emisor como el receptor se ubican en el mismo nivel y la preocupación fundamental es la autorrealización del alumno, lo que posibilita una interacción más franca, más abierta, más libre y enriquecedora para el proceso de aprendizaje. La autora comparte con Roberto Aparicio el planteamiento de Cloutier quien propone que tanto el receptor como el emisor se transforman en un EMIREC, entendiéndose éste como el hombre de la sociedad informatizada del siglo XXI, el cual EMITE y RECIBE mensajes y para comunicarse dispone de varios lenguajes y diversos medios (Segura A., 2004).

Basados en la teoría de, Cloutier, Segura expone que los medios son intermediarios que permiten el transporte de mensajes en el mismo espacio y en el tiempo. Transmiten, conservan y amplifican los mensajes. En este sentido, la autora clasifica los medios en en mass-media dirigidos a la difusión de los mensajes, los self –media basados sobre el registro de mensajes individuales los tele-media que se refieren a sistemas neutros que transmiten, amplifican y favorecen las comunicación.

De igual forma plantea que “los medios son tan importantes como la comprensión y la aprehensión de las mediaciones, la recepción y el modelo comunicativo basado en el *emirec*. La importancia de estos reside en que los lenguajes son inherentes al sujeto dado que la comunicación se realiza a través de los diferentes lenguajes y el hombre desde sus orígenes ha necesitado entablar relaciones con sus semejantes” (Segura A., 2004)

Por otro lado, afirma también Esperanza Segura: “este modelo comunicativo potencia la posibilidad de que el alumno emita sus propios mensajes a través de los diversos lenguajes, fortaleciendo la propuesta educativa de la educación personalizada, así como también los procesos afectivos y emocionales que se dan en toda relación educativa” (Segura A, 2004). En este modelo el papel del

receptor (estudiante) cambia sustancialmente porque el proceso pasa a estar centrado en él, debe adoptar una posición activa en la construcción de su proceso de enseñanza – aprendizaje. Esto es, ejercer autonomía, desarrollar pensamiento crítico, adoptar actitudes colaborativas, aplicar conocimientos a situaciones reales y mostrar capacidad de auto evaluación. Desde la perspectiva cognitiva la concepción de comunicación también está dada en términos de diálogo, de reciprocidad entre profesor y alumno. Su acción se concentra en posibilitar el desarrollo a las formas superiores de pensamiento, ya que el alumno es el constructor de sus contenidos de aprendizaje y es aquí donde cobra importancia el aprender a aprender (Segura A, 2004).

Igualmente, en este modelo no solamente se hace hincapié en los elementos emisor-receptor como en el modelo persuasivo, sino que aquí se destacan todos los elementos que intervienen en el acto comunicativo con el objetivo de favorecer la capacidad de pensar del estudiante; dicho de otra manera, cada elemento que interviene en el acto comunicativo está en función de que el alumno aprenda a pensar, a deducir, a razonar e interactuar y a que sus estructuras cognitivas sean más flexibles, pues cabe la posibilidad de que estén algo rígidas dado que la mayoría de las instituciones educativas han trabajado con modelos pedagógicos que favorecen la rigidez cognitiva (Segura A, 2004).

Desde la óptica comunicativa en este modelo el profesor es un **mediador** y en consecuencia es de gran relevancia que se apropie de la teoría de la medicación y la recepción la cual le entrega elementos para entender qué hace el estudiante cuando recibe un mensaje y cuál es su rol como mediador directo del aprendizaje, así como el papel que juegan las otras instituciones mediadoras (amigos, familia, medios de información etc.) que intervienen en el proceso de recepción de mensajes que hace el alumno (Segura A., 2004).

Por otra parte, Esperanza Segura (2004) plantea la teoría de la mediación y la recepción como un complemento importante en la propuesta de un modelo comunicativo horizontal, aplicado a la educación virtual, “ya que es

fundamental que el profesor entienda cómo es el proceso que el estudiante hace con los mensajes recibidos y como él en su papel de mediador y guía del proceso de enseñanza aprendizaje puede intervenir a través de las distintas mediaciones”.

A partir de este planteamiento, centra su reflexión sobre la importancia de la recepción y la mediación en el proceso educativo a partir del siguiente interrogante: “¿Qué hace el estudiante con los mensajes que recibe durante el proceso de aprendizaje?” (Segura A., 2004).

Para dar respuesta a este interrogante explica que “la recepción de mensajes es un proceso que comienza desde que el estudiante toma la determinación de iniciar su proceso de aprendizaje (entendiendo éste como la búsqueda de información en la red, la asistencia voluntaria a una clase, la participación en chat o la solicitud de una asesoría presencial), pasando por el momento durante el cual realiza las interacciones y termina cuando socializa los mensajes recibidos y logra su propia construcción de sentido. En otras palabras, la recepción de mensajes no se circunscribe al momento de recibir la información, pues se trata de un proceso donde el sujeto interactúa con sus propias mediaciones, con los contenidos y con las múltiples instituciones mediadoras” (Segura A., 2004).

Lo anterior significa para Segura que el proceso de recepción, en el ámbito educativo, se desarrolla a partir de una serie de fases o etapas de mediación, tales como (Segura A., 2004):

Mediación Individual. Relacionada con las características particulares del estudiante, derivadas de su contexto social y cultural y su propio estilo de aprendizaje, que determinan el tipo de interacción que producirá con una nueva información.

Mediación Situacional. Presente en el momento en que el estudiante se enfrenta “a las diversas fuentes de información en la Educación, sean estas una página *Web*, el docente, un producto multimedia, un video o una lectura,

entre otras. Generalmente esta exposición está mediada por el profesor quien es el que orienta y guía al alumno en su proceso de aprendizaje". De igual forma, en esta medición situacional se consideran las "situaciones pedagógicas", a que se expone el estudiante y que determinan el tipo de interacción que realiza el estudiante.

Mediación Tecnológica. Se relaciona con el adecuado manejo de las Tecnologías de Información y Comunicación-TIC para posibilitar procesos comunicativos exitosos, como eje central de la educación virtual.

Mediación de Apropiación. Según Orozco "este es el momento más indefinido del proceso de recepción porque es cuando el alumno autoreflexiona, participa y actúa en espacios diferentes (a los tradicionalmente académicos) y con otras personas, lo que implica recibir influencias de diversa índole, que pueden provenir del trabajo de colegas, expertos, amigos, e instituciones en general. Esta interacción con los demás puede dar como resultado, el rechazo o la apropiación parcial o total del objeto de conocimiento" (Orozco, 1991).

3. Aprendizaje significativo

De acuerdo con el planteamiento de Ausubel (1983) la idea central que define la expresión "aprendizaje significativo" se refiere a que este tipo de aprendizaje "se construye y tiene significado para el que aprende". Así, "Una persona adquiere un concepto, cuando es capaz de dotar de significado a un material o una información que se le presenta, es decir cuando lo comprende y lo traduce en sus propias palabras. No basta con reproducir información nueva, hay que asimilarla e integrarla a conocimientos anteriores".

En este mismo sentido, la construcción de conocimientos, significa que el estudiante es el que organiza los datos, las situaciones, los problemas, relaciona lo nuevo con lo conocido, con sus experiencias previas, y con todo ello construye su aprendizaje. De esta manera, adquiere un nuevo

conocimiento o bien modifica sus estructuras cognitivas y transforma un conocimiento ya adquirido.

En relación con el proceso de facilitar el aprendizaje significativo, se atiende el contenido del aprendizaje, su relevancia, integración, orden de presentación y a la estructura cognitiva del estudiante y la existencia o no de conceptos previos. Respecto al primero se hace un análisis conceptual de contenido para identificar conceptos, ideas, procedimientos, pues no toda la información que se da al estudiante es necesaria y además el orden de presentación de los materiales no siempre es el más adecuado para facilitar la interacción con el conocimiento previo del estudiante.

Requisitos para lograr el aprendizaje significativo:

Significatividad lógica del material: el material que presenta el maestro al estudiante debe estar organizado, para que se dé una construcción de conocimientos.

Significatividad psicológica del material: que el alumno conecte el nuevo conocimiento con los previos y que los comprenda. También debe poseer una memoria de largo plazo, porque de lo contrario se le olvidará todo en poco tiempo.

Actitud favorable del alumno: ya que el aprendizaje no puede darse si el alumno no quiere. Este es un componente de disposiciones emocionales y actitudinales, en donde el maestro sólo puede influir a través de la motivación.

De acuerdo con la teoría planteada por Ausubel (1983) los nuevos conocimientos se incorporan en forma sustantiva en la estructura cognitiva del alumno. Esto se logra cuando el estudiante relaciona los nuevos conocimientos con los anteriormente adquiridos; pero de igual forma, es necesario que el alumno se interese por aprender lo que se le está mostrando.

En este sentido, Ausubel, menciona que el aprendizaje significativo representa ventajas en el proceso de aprendizaje de los estudiantes ya que produce una retención más duradera de la información, facilita la adquisición de nuevos conocimientos relacionados con los anteriormente adquiridos de forma significativa, ya que al estar claros en la estructura cognitiva se facilita la retención del nuevo contenido de igual forma, la nueva información al ser relacionada con la anterior, es guardada en la memoria a largo plazo, es un aprendizaje activo, pues depende de la asimilación de las actividades de aprendizaje por parte del alumno y por último, es personal, ya que de la significación de aprendizaje depende los recursos cognitivos del estudiante.

4. La aplicación de las tic en el aprendizaje del inglés

Por Tecnologías de la información o Tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) se entiende un término dilatado empleado para designar lo relativo a la informática conectada a Internet, y especialmente el aspecto social de éstos. Se definen también como aquellas herramientas computacionales e informáticas que procesan, almacenan, sintetizan, recuperan y presentan información representada de la más variada forma. (Parker, 1997:7-8). También son un conjunto de herramientas, soportes y canales para el tratamiento y acceso a la información. Constituyen nuevos soportes y canales para dar forma, registrar, almacenar y difundir contenidos informacionales. Algunos ejemplos de estas tecnologías son la pizarra digital (ordenador personal + proyector multimedia), los blogs, el podcast y, por supuesto, la web.

Para todo tipo de aplicaciones educativas, las TIC son medios y no fines. Es decir, son herramientas y materiales de construcción que facilitan el aprendizaje, el desarrollo de habilidades y distintas formas de aprender, estilos y ritmos de los aprendices.

Precisamente dentro de su investigación titulada: “Formación y Nuevas Tecnologías: Posibilidades y condiciones de la Teleformación como espacio

de aprendizaje” los autores Carlos Marcelo García y José Manuel Lavié presentan y destacan el hecho de que las TIC son una herramienta de educación que se constituye en un instrumento de gran utilidad puesto que permite la creación de “productos formativos” que configuran el proceso de aprendizaje de los estudiantes, dentro de estos productos los autores destacan los siguientes:

- Interactivos, en los que el usuario puede adoptar un papel activo en relación al ritmo y nivel de trabajo.
- Multimedia, ya que incorpora textos, imágenes fijas, animaciones, vídeos, sonido.
- Abierto, ya que permite una actualización de los contenidos y las actividades de forma permanente, algo que los libros de texto no poseen.
- Sincrónico y Asincrónico, ya que permite que los alumnos puedan participar en tareas o actividades en el mismo momento independientemente del lugar en que se encuentren (sincrónico), o bien la realización de trabajo y estudio individual en el tiempo particular de cada alumno (asincrónico).
- Accesibles, lo que significa que no existen limitaciones geográficas, ya que utiliza todas las potencialidades de la Red Internet, de manera que los mercados de la formación son abiertos.
- Con recursos on-line, que los alumnos pueden recuperar en sus propios ordenadores personales.
- Distribuidos, de manera que los recursos para la formación no se tienen por qué concentrar en un único espacio o institución. Las potencialidades de la red permiten que los alumnos puedan utilizar recursos y materiales didácticos esparcidos por el mundo en diferentes servidores de Internet. También permite poder recurrir a formadores que no necesariamente tienen que estar en el mismo espacio geográfico donde se imparte el curso.
- Con un alto seguimiento del trabajo de los alumnos, ya que los formadores organizan la formación en base a tareas que los alumnos deben realizar y remitir en tiempo y forma establecida.
- Comunicación horizontal entre los alumnos, debido a que la colaboración forma parte de las técnicas de formación.

Es así como se observan las ventajas y posibilidades infinitas que este enfoque mediado por el uso de las Tecnologías de la información y de la comunicación proporciona a los procesos formativos dentro del aula de clases.

Los autores además tienen en cuenta que la incorporación de estas tecnologías se constituyen en un “cambio de paradigma pedagógico” dejando de concentrarse específicamente en el hecho de la enseñanza para dar paso a una visión que privilegia principalmente el hecho del aprendizaje en si mismo, retomando a Parker, quien afirma que “Al estudiante que una vez fue pasivo, se le requiere ahora que sea un sujeto activo, autónomo desarrollando conocimiento personal. El rol de la Universidad se está revolucionando debido a la mediación de la tecnología dentro de los contenidos de los cursos y a la aparición del estudiante autónomo (...)

El estudiante se convierte en el principal protagonista del éxito o fracaso de su proceso de aprehensión del realidades cognoscitivas, tal transformación como se ha mencionado en apartados anteriores es la clave esencial para el desarrollo adecuado del aprendiz autónomo y comprometido con sus proceso.

Jimmy Rosario en su artículo sobre La Tecnología de la Información y la Comunicación (TIC). Su uso como Herramienta para el Fortalecimiento y el Desarrollo de la Educación Virtual, habla acerca de la influencia de las nuevas tecnologías en la educación y expresa lo siguiente “Estamos ante una revolución tecnológica; asistimos a una difusión planetaria de las computadoras y las telecomunicaciones. Estas nuevas tecnologías plantean nuevos paradigmas, revolucionan el mundo de la escuela y la enseñanza superior.

Según lo manifiesta Galvis A. (2004), “La internet es una agenda obligada en el mundo educativo, empresarial y familiar. Muchas prácticas se han

repensado tratando de aprovechar el potencial de este nuevo medio; Algunos escépticos afirman que esto no es más que una nueva moda y, que como otras, pasará y volveremos a las mismas de siempre. De igual forma él afirma que existen tres elementos que ayudan a que el aprendizaje y la internet se potencien, estas son: “Desarrollo tecnológico como factor de cambio en educación, educación a lo largo de la vida y estrategia de negocio”

En cuanto a la disponibilidad de las TIC por parte de los profesores y de los estudiantes esta no supone ni mucho menos el fin de los aprendizajes basados en la memorización y la reproducción de los contenidos, ni la consolidación de los planteamientos socio-constructivistas del aprendizaje, a pesar de las magníficas funcionalidades que ofrecen para la expresión personal, la construcción personalizada, el conocimiento y el trabajo colaborativo. No obstante, la simple disponibilidad de las TIC si implica algunos cambios importantes:

- Mayor universalización de la información. El profesor ya no es el gran depositario de los conocimientos relevantes de la materia. Las bibliotecas primero, los libros de texto y de bolsillo después, los "mass media" y sobre todo ahora Internet acercan a los estudiantes estos conocimientos, y desde múltiples perspectivas. El papel del profesor lector de rancios apuntes ya resulta insostenible (sus apuntes están en la página web de los estudiantes de otros años, y los ejercicios que suele poner también) ¿Para qué ir a clase?
- Metodologías y enfoques crítico-aplicativos para el autoaprendizaje. Ahora el problema de los estudiantes ya no es el acceso a la información (que está casi omnipresente) sino la aplicación de metodologías para su búsqueda inteligente, análisis crítico, selección y aplicación. Los estudiantes saben que hoy en día esto es lo importante. Las clases magistrales pierden importancia y se hacen necesarios espacios y actividades (grupos de trabajo, seminarios,...) que permitan a los estudiantes trabajar por su cuenta con el apoyo de las TIC (medio de

información y comunicación) y contar con las orientaciones y asesoramientos del profesorado.

- Actualización de los programas. El profesor ya no puede desarrollar un programa obsoleto. Los estudiantes pueden consultar en Internet lo que se hace en otras universidades, y en casos extremos no tolerarán que se les dé una formación inadecuada.
- Trabajo colaborativo. Los estudiantes se pueden ayudar más entre ellos y elaborar trabajos conjuntos con más facilidad a través de las facilidades del correo electrónico, los chats...
- Construcción personalizada de aprendizajes significativos. Los estudiantes pueden, de acuerdo con los planteamientos constructivistas y del aprendizaje significativo, realizar sus aprendizajes a partir de sus conocimientos y experiencias anteriores porque tienen a su alcance muchos materiales formativos e informativos alternativos entre los que escoger y la posibilidad de solicitar y recibir en cualquier momento el asesoramiento de profesores y compañeros.

De otra parte, Cabero (2002) señala las bondades de las TIC en la enseñanza al posibilitar la creación de ambientes multimedia de comunicación que permiten la interacción en forma sincrónica y asincrónica para superar las barreras del tiempo y el espacio. Dicha interactividad facilita los procesos de construcción del conocimiento del estudiante pues es posible introducir distintos estilos de aprendizaje y satisfacer las necesidades personales fomentando, de esta forma, la creatividad y la solución de problemas de los usuarios.

Según Rodríguez, Ibáñez y Olaya (2011) el incremento en la utilización de herramientas tecnológicas en la enseñanza – aprendizaje de las lenguas ha abierto nuevos espacios de exploración para los estudiantes y los docentes, Venesky y Davis (2002) señalan que en los estudios realizados sobre la relación entre el uso de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) y la innovación al interior de las nuevas didácticas en la enseñanza de lenguas lleva a los aprendices, de ser receptores pasivos de la información a

convertirse en participantes, en un proceso de aprendizaje enriquecedor en el cual desempeña un papel primordial la facilidad de la adquisición de la información mediante herramientas virtuales.

De acuerdo con lo expuesto por Cauldwell (1996), se hace necesario entonces, orientar a los docentes de lenguas en dos aspectos cruciales: primero, la selección de herramientas que potencien el aprendizaje de sus estudiantes, y segundo, que dicha escogencia se fundamente en principios de orden pedagógico. Los beneficios que ofrece la utilización de las TIC en el contexto educativo se relacionan comúnmente con la autonomía del estudiante y la metodología.

Las TIC proporcionan a los docentes, nuevas ideas que rompen con la monotonía de la clase e introducen en el contexto de aprendizaje el habla cotidiana, haciendo así más fácil el proceso de enseñanza y de aprendizaje. Las TIC son de gran ayuda en el diseño de ejercicios de escucha que hagan énfasis, tanto en la comprensión, como en la interpretación del significado y en las formas discursivas que le dan esencia a esos significados. En este sentido, Cauldwell (1996) señala que las TIC pueden ofrecer soluciones al problema de la brecha metodológica en la enseñanza de la comprensión auditiva ya que, a través de ellas, los estudiantes pueden ser expuestos a la naturaleza esencial del discurso.

METODOLOGÍA

El tipo de investigación utilizado en este proyecto fue La Investigación-Acción que es una forma de investigación colectiva y autorreflexiva (Kemmis y McTaggart, 1988,) y enfatiza la indagación orientada hacia la transformación positiva de la realidad, mediante la intervención sistemática y reflexiva conducida por los propios involucrados

Desde esta perspectiva, se entiende que las propuestas autoconstruidas inciden más en la realidad que las externas, transformándola y haciendo crecer

a la institución educativa a través de la formación que emana del proceso, y que conlleva a que el componente añadido de la participación convierte la investigación-acción en una potente herramienta para el desarrollo profesional.

Se siguieron los pasos planteados por los autores para este tipo de investigación quienes basan su teoría en un espiral con cuatro ciclos a seguir: 1. Planeación; 2. Acción para implementar el plan; 3. La observación de los efectos de la acción en el contexto en el cual ocurre; 4. La reflexión en torno a estos efectos como base tanto para planeaciones futuras como para acciones.

Los instrumentos utilizados para la recolección de datos fueron:

Entrevista semiestructurada con un enfoque *sujeto-sujeto* en el que fue esencial la interacción verbal que permitió la obtención de la información por parte de los estudiantes. Para facilitar este proceso, se suministraron cuatro preguntas que sirvieron como parámetro para esta actividad: 1. ¿Cuáles son las dificultades para comunicarse en los ambientes virtuales? 2. ¿Cómo se está trabajando en los entornos virtuales de los componentes de inglés? 3. ¿Son los contenidos de estas actividades motivantes (significativos)? 4. ¿Qué formas de seguimiento y retroalimentación se desarrollan actualmente para el trabajo virtual?

De otra parte, se realizaron las observaciones de clase que se dividieron en dos fases:

Primera Fase de la investigación: En la primera parte de esta investigación las observaciones permitieron reconocer el problema que se estaba presentando en cuanto a la escasa participación de los estudiantes cuando debían desarrollar sus tareas y actividades con recursos virtuales, propuestos como refuerzo a su trabajo de aula, así como la poca interacción que se evidenciaba cuando se proponían trabajos colaborativos con recursos de la web 2.0. De igual forma, se observó baja calidad en la realización de los trabajos ya que en algunos casos las actividades se presentaban con un

escaso componente de investigación, vocabulario limitado o repetitivo y con un contenido extremadamente reducido.

Segunda Fase de la Investigación: En esta parte de la investigación mediante las observaciones se realizó un seguimiento detallado de las actividades desarrolladas por los estudiantes las cuales fueron planteadas en el plan de acción y así realizar un registro sistemático de las experiencias de cada uno en cuanto a la interacción y el trabajo colaborativo con sus compañeros.

Así mismo, en el cierre de cada sesión de clase se hizo una reflexión que los estudiantes expresaban de forma verbal o escrita (para evitar la monotonía de esta actividad) sobre los avances que iban experimentando en su proceso de aprendizaje de inglés con las nuevas actividades implementadas.

ANÁLISIS DE RESULTADOS

De acuerdo con los resultados del análisis de los procesos metodológicos de las clases de inglés del programa Tecnología en Asistencia Gerencial de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, recogidos a partir de los instrumentos aplicados en esta investigación, se pudo evidenciar que no hay un guión pedagógico que trace la ruta a los estudiantes para la interacción en el trabajo virtual en los componentes de inglés. Si bien es cierto, se tienen planteadas actividades en ambientes virtuales no existe un direccionamiento claro para ellos en cuanto a la forma de realizar una interacción efectiva que aporte elementos para el mejoramiento de su aprendizaje.

Así mismo se evidencia carencia de las estrategias que orienten el manejo de las interacciones intrapersonal, interpersonal, intragrupal o intergrupala.

De igual forma, dentro de las actividades son pocos los temas que representan un significado real para ellos pues son muy lejanos a sus entornos personales, culturales, sociales, y por esto no representan un aprendizaje a largo plazo puesto que hay inclusive nombres, términos, lugares que no son significantes para ellos.

En cuanto al componente relacionado con los modos de expresión, como parte de la interacción, en la mayoría de los casos los estudiantes manifiestan que están muy limitados y que no se aplican en su totalidad los lenguajes visual, textual y auditivo.

No hay un lineamiento claro en las actividades propuestas sobre el uso de los recursos virtuales como componentes de interactividad en la relación entre los EMIREC, los materiales educativos y el ambiente de aprendizaje.

Los estudiantes expresan que en su gran mayoría las clases se basan en los recursos la Plataforma Moodle y que les gustaría se exploraran otras posibilidades en las clases.

En este sentido, se pudo evidenciar que los estudiantes no participan en las actividades porque sienten temor al error, a la exposición de sus falencias ante sus compañeros y ante una mala calificación

PLAN DE ACCIÓN

El plan de acción del proyecto, se realizó en cuatro etapas y de acuerdo con los parámetros establecidos por los autores Kemmis y McTaggart, para lo referente a la investigación-acción: 1. Planeación; 2. Acción para implementar el plan; 3. La observación de los efectos de la acción en el contexto en el cual ocurre; 4. La reflexión en torno a estos efectos como base tanto para planeaciones futuras como para acciones.

1. Planeación

En esta fase, se inició el diseño de las clases teniendo en cuenta la problemática presentada por los estudiantes para la realización de sus actividades en entornos virtuales de las clases de inglés. Como resultado de la planeación se definieron:

a. Objetivos de las actividades

- b. Selección de temas
- c. Elección de herramientas virtuales (blogs, wikis, foros virtuales)
- d. Metodología
- e. Diseño de agenda de trabajo

2. Acción para implementar el plan

- a. Diseño por parte de los estudiantes de sus blogs
- b. Creación de foros virtuales
- c. Registro de comentarios de los blogs
- c. Sesión por grupos de trabajo para definir el tema de la wiki
- d. Participación colectiva en la creación de la wiki
- e. Entradas a la wiki con aportes de cada estudiante

3. La observación de los efectos de la acción

La observación se realizó de manera continua, sistemática de acuerdo con el desarrollo de las actividades siguiendo los siguientes pasos:

- a. Revisión del trabajo realizado de forma independiente por los estudiantes.
- b. Interacción de los estudiantes mediante la realización de los comentarios a los blogs de sus compañeros.
- c. Participación colectiva de los estudiantes en la elaboración de la wiki.
- d. Entradas de los estudiantes a la wiki.
- e. Atención a foros virtuales donde los estudiantes realizaban sus consultas, dificultades o inquietudes en el proceso y que en algunos casos fueron resueltos por sus propios compañeros.

4. Reflexión-Evaluación del proceso

De igual forma, la reflexión-evaluación se realizó en cada clase de forma que se pudo medir el avance del aprendizaje de cada estudiante, así como sus

experiencias personales, al realizar la actividad, los aportes y vivencias experimentadas.

Para la evaluación se utilizaron diferentes estrategias como:

- a. Autoevaluación
- b. Coevaluación.
- c. Reflexiones académicas sobre el mejoramiento de su aprendizaje.

Conclusiones

De acuerdo con los resultados de esta investigación, se puede concluir que como se reconoce ampliamente en el ámbito educativo, actualmente las TIC son una herramienta fundamental en el aprendizaje del inglés pero para optimizar su utilización con un aprendizaje significativo se hace necesario tener en cuenta los elementos claves para su desarrollo como las metodologías implementadas, los temas seleccionados, la aplicación de actividades, entre otros.

De igual forma, otro de los factores que se debe considerar en las actividades virtuales propuestas en los componentes de inglés son las relaciones dialógicas entre docentes y estudiantes, que permitan el intercambio de mensajes utilizando diversas formas de expresión, intercambiando permanentemente roles de emisores-receptores (EMIREC); lo que implica que se debe disponer de diversas maneras de expresión para las distintas interacciones y así, brindar facilidades de uso y comunicación en los ambientes virtuales.

Es esencial tener en cuenta el ambiente de aprendizaje, los contenidos, los recursos didácticos, metodológicos y los medios de comunicación como elementos de interactividad para hacer que cada persona se desarrolle como comunicador; facilitando, de esta forma, una mejor comprensión y aprehensión de las distintas mediaciones acordes con el perfil y el contexto particular de cada estudiante.

Se hace necesario hacer un plan de trabajo con temas que sean significativos para los estudiantes, es decir que los identifiquen en sus contextos personales, sociales culturales y que les permitan reconocer-se y conocer al otro. De esta forma los estudiantes se motivan a realizar búsquedas de datos, recursos, formas de expresarse y así mejorar su proceso de aprendizaje.

Es necesario tener una retroalimentación continua y sistemática que permita a los estudiantes estar seguros, confiados en que sus dificultades se resolverán y sus falencias se mejorarán con el acompañamiento continuo que el docente brinda de una forma amigable, y que aunque se realice en un ambiente virtual, posibilite el intercambio de mensaje utilizando y combinando pertinente y coherentemente los diferentes lenguajes, fortaleciendo de esta forma aprendizaje autónomo y significativo.

Bibliografía

Ausubel-Novak-Hanesian (1983). *Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. 2º Ed. Trillas México.

Aparicio, R. (2006). *UNED*. Recuperado el 6 de diciembre de 2014, de Nuevas Tecnologías de Comunicación y Educación: www.uned.es/ntedu/espanol/master/primer/modulos/teorias-del-aprendizaje-y-comunicacion-educativa/lecprof.htm

Cabero, Julio, (1999). *La producción de materiales multimedia en la enseñanza universitaria*. Sevilla: Kronos

Correa, Alfaro Luis. (2010). *Comunicabilidad: Paradigma de la interacción humano-computador*. Recuperado el 3 de marzo 2010, de <http://vixula.com/blog/?p=9>

Eusse Zuluaga, O. (2006). De la Docencia Presencial a la Asesoría a Distancia. En C. Barrón Tirado, *Proyectos Educativos Innovadores, Construcción y debate* (pág. 232 a 238). México: UNAM.

Galvis P. Álvaro. (2004) Repensando la Educación Superior con Nuevas Tecnologías de Información y Comunicación. Aprender a enseñar en compañía y con apoyo de Nuevas Tecnologías de Información y Comunicación NTIC. Bogotá: Edit. Escuela Colombiana de Ingeniería.

GARCÍA, G. O. (2005). Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información, ISSN-e 1138-9737, Vol. 6, N°. 1, 2005 (Ejemplar dedicado a: Las TIC como herramienta de participación e inclusión social. Editorial Universidad de Salamanca.

Ledesma, Saucedo Rocío. (1986). El proceso de Comunicación en los Ambientes Virtuales de Aprendizaje Los puntos sobre las íes: interacción e interactividad. Comunicación Educativa y Cultura, Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa. Unidad Modular. No. 2 Noviembre. México, 1986. Recuperado en enero 22 de 2010, de: www.somece.org.mx/.../comunicacion_ava/comunicacion_ava.pdf.

Marabotto, M. (2005). Nuevas tecnologías y recursos didácticos. Comunicación y Pedagogía , No. 204.

MCTAGGART, R. (ed.) (1997). Participatory action research: International contexts and consequences. New York: State University of New York Press.

MARTÍNEZ-SALANOVA. E. (2013) La responsabilidad de la educación con los medios y para los medios. Aularia: Revista Digital de Comunicación, ISSN-e 2253-7937, Vol. 2, N°. 1, 2013, págs. 1-7

Segura A., S. E. (2004). EDUTEC. Revista Electrónica de Tecnología Educativa. Recuperado el 6 de mayo de 2009, de http://www.uib.es/depart/gte/edutec-e/revelec17/segura_16a.htm

Robles, A. (2003) “ Nuevas tecnologías en el aula de inglés: una experiencia de publicación de trabajos” en *GRETA*, Revista para profesores de Inglés 11/2 (41-47)

RODRÍGUEZ, E., Ibáñez, R. & León, A. (2011). Hacia una perspectiva de desarrollo profesional mediado por TIC para docentes de Inglés. Universidad Pedagógica Nacional, Colombia, Pag. 42-44.

ROSARIO, J, 2006, "TIC: Su uso como Herramienta para el Fortalecimiento y el Desarrollo de la Educación Virtual" Artículo web.

Torres V., Ángel. (2000) Revista Digital Reencuentro, Análisis de problemas universitarios No.28. La Educación virtual: Un nuevo paradigma de la Educación Superior a distancia. Recuperado el 19 de marzo de 2010, de http://reduvirtualcbs.xoc.uam.mx/eduvirtual/articulos/edu_virtual.htm



LIBRO MEMORIAS SIMPOSIO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA: INNOVACIONES Y EDUCACIÓN PARA LA PAZ, realizado en la Universidad de Cartagena, 5-7 de mayo de 2015 ISBN: 978-958-58932-3-8, Editorial REDIPE- UNIVERSIDAD DE CARTAGENA, 2015

VANESKY, R. & Casandra, D. (2002) The transformation of Schooling in a Networked World. Paper presented at the OECD/Japan Seminar: The Effectiveness of ICT in Schools: Current Trends and Future Prospects. Tokio, Japan.

8.

“FORMACIÓN DE FORMADORES PARA EXCOMBATIENTES DE GRUPOS ARMADOS IRREGULARES EN COLOMBIA: ALFABETIZACIÓN DIGITAL Y USO DE OBJETOS VIRTUALES DE APRENDIZAJE COMO ESTRATEGIA DE PREPARACIÓN PARA EL POSCONFLICTO”¹⁸

“TRAINER TRAINING FOR EX COMBATANTS OF IRREGULAR ARMED GROUPS IN COLOMBIA: DIGITAL LITERACY AND USE OF VIRTUAL LEARNING OBJECTS AS A STRATEGY TO PREPARE FOR THE POST CONFLICT”

Sandra Liliana Torres Taborda*

Efraín José Martínez Meneses**

Resumen

El conflicto armado en Colombia, es un conflicto de orígenes agrarios, de provincia profunda, de lugares recónditos en condiciones de vulnerabilidad enormes; en consecuencia los integrantes de los grupos armados irregulares en Colombia son de origen campesino, con un 83% de sus integrantes en un

¹⁸ Artículo corto escrito en el marco de la investigación “Formación de formadores para el fortalecimiento de unidades productivas como preparación para el posconflicto: educación mediada por TIC para la paz”, financiado por el Centro de Investigaciones de la Corporación Universitaria de Sabaneta – Unisabaneta. Desarrollado por el Grupo GIDEMP en su línea de investigación Desarrollo Empresarial, entre los meses de enero y diciembre de 2015.

* Colombiana. Negociadora Internacional, especialista en Alta Gerencia y candidata a Magister en e-learning. Formada como tutora virtual por la Organización de Estados Americanos OEA en convenio con el Ministerio de Educación Nacional de Colombia. Con experiencia docente y administrativa en educación superior. Investigadora del grupo POLEMOS y GIDEMP de la Corporación Universitaria de Sabaneta, Unisabaneta. E-mail: torres.sandra.docente@unisabaneta.edu.co

* Colombiano. Ingeniero de la Universidad de Antioquia, candidato a Magister en e-learning. 7 años de experiencia docente en educación superior. Investigador del grupo POLEMOS y GIDEMP de la Corporación Universitaria de Sabaneta, Unisabaneta, Investigador grupo ICONO de la institución Universitaria Tecnológico Pascual Bravo y formado como gestor TIC por el ministerio de las TIC de Colombia. E-mail: efrain.martinez@unisabaneta.edu.co

nivel educativo correspondiente a la básica primaria y aproximadamente 87% de ellos en edad adulta, combinado esto a otras condiciones cognitivas, sociales y psicológicas especiales.

La primera fase de esta investigación permite a un grupo de desmovilizados de grupos armados irregulares adquirir competencias digitales suficientes para fortalecer sus emprendimientos económicos con actividades de mercadeo en redes sociales y en servicios de mensajería instantánea. Se pretende bajo las dificultades de la reintegración social en Colombia, realizar inclusión en nuevas tecnologías a desmovilizados por medio de una metodología de multiplicación del conocimiento a través de la formación de excombatientes como formadores, para que se encarguen de difundir sus nuevas capacidades a otras personas del proceso y transmitan de paso su experiencia en la formación de empresa y la manera de impulsarlas con la ayuda de herramientas web 2.0, como un medio para propiciar su estabilidad económica, desempeñar un rol social y procurar su seguridad al evitar la concentración de desmovilizados en centros educativos, con la utilización de las Tecnologías de la Información y la Comunicación.

Palabras clave

Conflicto, educación, emprendimiento, reintegración, paz, TIC

Abstract

The armed conflict in Colombia, is a conflict of agricultural origins, deep province, remote places in a position of enormous vulnerability, therefore members of illegal armed groups in Colombia, are of peasant origin, with 83% of its members in corresponding to basic primary education and about 87% are in adulthood, combined it with other cognitive, social and special psychological conditions.

The first phase of this research allowed a group of demobilized irregular armed groups acquire sufficient digital skills to strengthen their economic enterprises marketing activities in social networks and instant messaging services. It is intended under the difficulties of social reintegration in Colombia, making inclusion in new technologies demobilized through a methodology of multiplication of knowledge through the training of trainers of former ex

combatants, who would be responsible for spreading their new skills to others process, and transmitting pass his experience in corporate training and how to promote them with the help of Web 2.0 and instant messaging as a means to provide economic stability, social roll and security to avoid the concentration of demobilized schools with the use of information technology and communication.

Key words

Conflict, CTI, education, entrepreneurship, peace, reintegration,

El papel de los formadores en los procesos de reintegración social en Colombia

En Colombia, durante el gobierno de Belisario Betancur, una buena cantidad de integrantes de las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC) deciden hacer dejación de las armas para reintegrarse a la vida civil y sobre todo a la vida política a través de las vías democráticas, es así que se crea el partido político Unión Patriótica (UP) con miembros no solo de las FARC si no también del Partido Comunista Colombiano. La sorprendente acogida de este nuevo movimiento político que llegó a tener candidatos presidenciales con alto grado de favorabilidad causa temor en la extrema derecha y durante los años 80 y los 90 se produce el exterminio de la UP: más de 3 mil de sus militantes son asesinados y por ende se da la pérdida de la personería jurídica al no tener miembros activos.

Más de veinte años después, *ad portas* de un proceso de desmovilización colectiva de las FARC, con el fantasma del pasado y los odios acumulados día tras día en la sociedad debido a los actos de secuestro, extorsiones y atentados en donde civiles terminan siendo heridos o asesinados; es muy probable que la paz sea frágil por el tema de seguridad y por muchos otros aspectos que han venido demostrando su importancia para lograr un proceso de reintegración con cohesión y garantía para los desmovilizados y para la población civil.

En el contexto de una desmovilización de aproximadamente 15 mil combatientes de las FARC, es factible que cerca de unos 5 mil eventualmente lleguen a Medellín o al Departamento de Antioquia considerando que de las

desmovilizaciones anteriores: M19 y AUC, ha sido esta ciudad la que más excombatientes ha acogido. Con base en lo anterior, es fundamental que cada paso del proceso se analice de manera rigurosa; que entendiendo que la educación es uno de los componentes más importantes en el bienestar de una sociedad, se propenda por la inclusión de quienes se desmovilizan y reintegran a la vida civil porque además cuentan con unas tipologías cognitivas, sociales, económicas y emocionales de características especiales.

En la ejecución de la investigación “Diseño de estrategias didácticas multimedia para la alfabetización digital y formación académica de estudiantes en proceso de reintegración social”, de la Corporación Universitaria de Sabaneta en el año 2014, se identifica que el proceso de reintegración social reviste un alto grado de complejidad para el desmovilizado al ser estigmatizado y rechazado por una sociedad lastimada por los efectos de la guerra e incapaz de reconocer su corresponsabilidad por acción o por omisión en el origen y sostenimiento del conflicto.

“...las personas que hacen parte de los grupos insurgentes en Colombia no necesariamente tienen mentalidades asesinas, muchos de ellos llegaron a engrosar esas filas como consecuencia de reclutamientos forzados, otros lo hicieron como una alternativa de solución a sus necesidades básicas insatisfechas e incluso algunos otros, llegaron convencidos de que perseguían un ideal social igualitario que nunca pudieron encontrar al interior de estos grupos; situaciones que los ubican como victimarios pero también como víctimas” (Torres & Martínez, 2014. p. 32).

Lo anterior sustenta la importancia de reunir las anécdotas de desmovilizaciones pasadas y de las personas que han iniciado su reintegración de manera individual, no colectiva (por decisión propia) para identificar aquellos aspectos frágiles del proceso y procurar afinarlos como parte de la preparación para el posconflicto. Además de contemplar la posibilidad de involucrarlos en la reintegración de futuros desmovilizados para que basados en la confianza que puede representar el tener experiencias de vida similares, se tengan logros

más positivos gracias a la preparación de las personas encargadas de la educación del excombatiente a través de estos difusores naturales.

Es necesario capacitar al formador que se enfrentará, según datos de la Agencia Colombiana para la Reintegración (en adelante ACR), a una población 87% en edad adulta entre los 26 y los 50 años, en un 83% solo con la educación básica cursada, con ceses académicos que rondan los 10 años, una doctrina política bastante arraigada que influye cada situación de su vida, problemas de seguridad, condiciones emocionales difíciles y un manejo de TIC casi nulo. Frente a estas circunstancias el formador debe ser un facilitador del proceso, un comprometido con el país, que comprenda que es el responsable en gran medida de la inserción del desmovilizado a un nuevo contexto a través del conocimiento.

Los excombatientes que ya han logrado reintegrarse a la vida civil, con sus dificultades y triunfos son un recurso importante para influir con su experiencia en el diseño de un curso de formación de formadores para un proceso de desmovilización de guerrillas marxistas del conflicto colombiano.

La formación de formadores o la formación docente como algunos la plantean sin detenerse en las diferencias, ha venido adquiriendo un gran interés por parte del Gobierno Nacional como uno de los aspectos más influyentes en el nivel de la educación del país y por ende de su desarrollo en términos económicos y estructurales.

En Colombia la legislación al respecto data de 1997 cuando se establecen las bases para la acreditación previa de las facultades de educación y la reestructuración de las Escuelas Normalistas a través de la Ley General de Educación, en donde trata de dársele formalidad y calidad al proceso de formación docente (MEN, Ley 115, decreto 272 del 98 y 3012 del 97).

En América Latina son pocos los libros que exponen trabajos relacionados con el tema de la formación de formadores brindando poco apoyo a la eventual tarea de transformar la actividad formadora. Los textos encontrados plantean la idea de un docente con gran formación científica, con una didáctica llamativa y conocedor impecable de la disciplina en la cual será un facilitador, todo esto, en

suma, debe contribuir al logro de un cambio actitudinal y metodológico en el formador, cumpliendo con lo demandado por el sistema educativo.

Adolecen la mayoría de los textos de la consideración social, se centran en el contenido o la materia a enseñar y descuidan el contexto en el que la enseñanza se desarrolla con todo el cúmulo de complejidades que dicha actividad acarrea consigo toda vez que son muchas las variables que inciden y que son influenciadas por la propia educación (Vaillan, 2002).

Las condiciones en las que se desarrolla el proceso educativo son cambiantes y por tanto la capacidad del formador de incluir todos estos aspectos en la forma de guiar su labor, sus estudiantes, su contenido disciplinario, debe hacerse presente a través de metodologías adecuadas para los diferentes contextos económicos, laborales, sociales y culturales (Navío, 2001).

El formador debe ser un facilitador, que no solo tenga experticia en la disciplina de su especialidad, sino que también tenga un gran entusiasmo y mecanismos para lograr enfocar esa energía a sus estudiantes; que use asertivamente herramientas didácticas, de animación y recursos TIC; siendo esto último básico para su relación con el Estado y la sociedad de manera más rápida y efectiva (Marcelo, 1994). Es fundamental que para el caso de los reinsertados, el docente tenga gran empatía y manejo de grupo, que se puede lograr bajo la comprensión política y social de la situación actual del país y en específico de sus estudiantes.

Como preparación para el posconflicto, es indispensable contar con personas que comprendan la dimensión ética y el compromiso social de formar a quienes siguen la Ruta de la Reintegración diseñada por la ACR en la que justamente uno de sus componentes es el factor educativo, el cual requiere ser pertinente y adaptado a las características del desmovilizado.

Si se pretende realizar una mejora a los niveles educativos y lograr unas condiciones de calidad con grandes resultados, es el docente un elemento imprescindible, de él depende en gran parte el rendimiento académico, la motivación, actitudes y muchos otros aspectos que rodean la educación en



general, por tanto su formación debe ser integral y responder a necesidades específicas de cada proceso de enseñanza (Cifo, 2001).

Es indudable que uno de los aspectos que más influye en la labor formadora moderna es el aspecto tecnológico. Las TIC que han permeado toda actividad humana en la actualidad, retan al docente a estar en condiciones de realizar un manejo avanzado de herramientas informáticas que le permitan sortear ciertas barreras de tiempo, espacio y que lo ubiquen en una situación cómoda para poder lograr empatías con las generaciones digitales, además de brindarle una nueva forma de organización de actividades y un replanteamiento de la forma en que desarrolla su actividad laboral (Marcelo, 1994).

El formador debe ser capaz de tener manejo de grupo, de realizar negociación de conflictos, de comprender las complejidades del ser humano más allá de la simple búsqueda del conocimiento, de realizar una administración adecuada de sus recursos tanto físicos como intelectuales demostrando capacidades de planeación y estrategia, una gestión del tiempo que le permita lograr sus objetivos y un manejo de herramientas para animar y realizar un marketing formativo dentro de un clima favorable de relaciones interpersonales significativas (Fernández, 2002).

Debe ser recuperada la imagen del docente como maestro, como una persona que es un ejemplo social y de responsabilidad, para recuperar con ella el peso moral, el liderazgo de la profesión, la autoridad en términos éticos y de valores; ser un generador de confianza no solo para el estudiante si no para la comunidad entera (Graells, 2000).

El formador del siglo XXI debe tener un compromiso con su país y con su comunidad, siempre con la intención de trascender (Perrenoud, 2001).

Formación de formadores para el fortalecimiento de unidades productivas como estrategia en el restablecimiento de la paz

En el país se ha venido trabajando desde hace varias décadas en la generación de estrategias para el restablecimiento de la paz. Por medio del Conpes 3554 del 1 de diciembre de 2008 se conceptualiza cada uno de los componentes del proceso¹⁹: desarme y desmovilización, reinserción y finalmente, reintegración.

Para éste último componente, la ACR ha diseñado la “Ruta de Reintegración”, con la cual se quiere demostrar que es posible para los desmovilizados materializar sus aspiraciones de vida en la legalidad y que recoge en forma general las intervenciones necesarias para que un ser humano pueda accionar de manera permanente sus condiciones desde la individualidad y del colectivo como miembros de una comunidad; identificando las siguientes dimensiones: seguridad, personal, productividad, familiar, habitabilidad, salud, educativa y ciudadana.

La pretensión con la Ruta es proporcionar un acople favorable del desmovilizado a la vida en sociedad pero los cambios acelerados que traen los tiempos y que han transformado el cómo nos relacionamos con el medio, hacen evidente la necesidad de realizar una inclusión tecnológica que les facilite la acomodación a las formas en que ha evolucionado el quehacer humano.

En la actualidad, la inserción tecnológica se toca en la fase de educación (enseñanza de herramientas ofimáticas) y en algunos casos dependiendo del operador del proceso, en la fase de productividad. Sin embargo es esencial que la tecnología que ha desarrollado en nosotros un nuevo lenguaje comunicacional sea incluida desde el inicio del proceso, de manera que permee con cada una de las fases y potencialice las posibilidades de éxito en la reincorporación del desmovilizado a la vida civil.

Si bien las personas en reintegración no han estado totalmente aisladas o ajenas a los cambios tecnológicos y comunicacionales, su condición de fugitivos les ha significado privarse de actividades que contribuyen a la apropiación de competencias digitales, razón por la cual se requiere acudir a

¹⁹ Conpes 3554 del 1 de diciembre de 2008

estrategias pedagógicas que permitan capacitarlos y favorecer su inclusión, aminorando la brecha entre nativos digitales y quienes no lo son.

“Nativos digitales” es el término que describe a los estudiantes, menores de 30 años, que han crecido con la tecnología y, por lo tanto, tienen una habilidad innata en el lenguaje y en el entorno digital. Las herramientas tecnológicas ocupan un lugar central en sus vidas y dependen de ellas para todo tipo de cuestiones cotidianas como estudiar, relacionarse, comprar, informarse o divertirse (García, Portillo, Romo & Benito, 2007, p. 3).

Hablar de inclusión educativa no es hacer referencia únicamente a la atención de personas en condición de discapacidad, según la Unesco (2013) sostiene y acoge la diversidad de todos los educandos.

El propósito de favorecer la inclusión tecnológica de los desmovilizados actuales para potencializarlos como formadores de otros futuros, se fundamenta en el aprovechamiento de sus experiencias y la identificación de los principales aspectos que han generado dificultad en la fase de reintegración: pertinencia educativa y empleabilidad.

Debido a algunos vacíos jurídicos o simplemente por el temor que reviste tener algún tipo de relación con personas que pertenecieron alguna vez a grupos armados irregulares, encontrar estabilidad laboral y por ende, tener acceso a recursos económicos que permitan el sustento de sus familias es un reto de gran envergadura para las personas en proceso de reintegración; razón por la cual es común que la mayoría de ellos y ellas tomen la decisión de crear sus propias unidades de negocio, que aunque pequeñas y simples, les permiten cubrir las necesidades básicas propias y de los suyos, y que en algunos casos se convierten en fuentes de empleo para otras personas; dando cabida a la necesidad de incentivar su fortalecimiento para que puedan ser duraderas en el tiempo y que de esta manera se aminoren las posibilidades de desistir y retornar a los actos delictivos como herramienta generadora de ingresos.

En términos de sustentabilidad económica, las pequeñas y medianas empresas desempeñan un papel fundamental primordialmente para los países en vía de desarrollo ya que son generadoras de empleo, impulsores de innovación y agentes de estabilización económica; aunque por sus características intrínsecas, son altamente vulnerables a los cambios económicos y presentan grandes dificultades para iniciar actividades comerciales sólidas y competitivas en el exterior.

Las empresas deben integrar las TIC en la organización de forma que produzcan una complementariedad de recursos sostenible que generen ventajas competitivas (Powell & Dent-Micallet, 1997).

El reordenamiento económico permite comprender que no existe un aspecto de la vida cotidiana que no se vea impactada por el uso de las TIC, al punto que el empleo de la tecnología y la generación de valor agregado a partir de la innovación se convierten en rubros importantes dentro de los indicadores microeconómicos empleados por el World Economic Forum (El Foro Económico Mundial).

Con la capacitación en herramientas digitales, la creación de Objetos Virtuales de Aprendizaje enfocados a temáticas propias de la gestión empresarial para que sean usados como vehículo de comunicación y la formación estratégica de personas reintegradas, se aporta a la preparación ciudadana para el posconflicto y se brinda alternativas de inclusión educativa, social y laboral de quienes alguna vez engrosaron las filas de los grupos armados irregulares en Colombia.

Conclusiones

La experiencia adquirida por el país en los diferentes procesos de desmovilización debe ser recogida, plasmada y transmitida de manera académica y metódica para asegurar su aprendizaje y procurar la no repetición de errores en el proceso de construcción de paz en Colombia.

Para una persona de origen rural, con niveles educativos bajos y con las costumbres de la guerra aprehendidas aun en su imaginario, es un gran reto la

formación de empresa y el logro de estabilidad económica después de años y años en el aislamiento social.

Las TIC brindan un canal de transmisión de conocimiento perfectamente aprovechable para lograr una relación individual con el Estado y con los otros procesos o dimensiones de la Ruta de la Reintegración. En consecuencia, la inclusión tecnológica y la alfabetización digital, constituyen un elemento indispensable en el proceso de reintegración social.

La formación de formadores es una herramienta que puede brindar especificidad y especialización a procesos con características únicas, como el proceso de paz y de desmovilización colectiva de grupos al margen de la ley en Colombia.

Referencias

Cifo, G. (2001). *El formador de formación profesional y ocupacional*. Octaedro.

De Educación L. G. (1860). 115 del 8 de febrero de 1994. Ministerio de Educación Nacional, Bogotá.

Fernández, J. T. (2002). *La formación de formadores. Apuntes para una propuesta de plan de formación*. *Educación*, 30, 91-118.

García, F., Portillo, J., Romo, J., & Benito, M. (2007, Septiembre). Nativos digitales y modelos de aprendizaje. In SPDECE. Disponible en línea en: <http://ftp.informatik.rwth-aachen.de/Publications/CEUR-WS/Vol-318/Garcia.pdf>

Graells, P. M. (2000). Los docentes: funciones, roles, competencias necesarias, formación©. *Departamento de Pedagogía Aplicada. Facultad de Educación. UAB*.

Marcelo, C. (1994). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: PPU.

- Navío, A. (2001). Las competencias del formador de formación continuada. Análisis desde los programas de formación de formadores.
- Perrenoud, P. (2001). La formación de los docentes en el siglo XXI. *Revista de Tecnología educativa*, 14(3), 503-523.
- Powell, T. & Dent, M. (1997). Information technology as competitive advantage: the role of human, business, and technology resources. *Strategic Management Journal*, 18(5).
- Torres, S. & Martínez, E. (2014). *Alfabetización digital para excombatientes de grupos armados irregulares en Colombia: inclusión educativa para la paz*. Sabaneta: 2014.
- UNESCO. (2013). *Enfoques estratégicos sobre las TICs en Educación en América Latina y el Caribe*. Santiago. Severin, E.
- Vaillant, D. (2002). *Formación de formadores: Estado de la práctica*. Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina.

9.

¿FORMAR EN INVESTIGACIÓN? ¿ENSEÑAR A INVESTIGAR?

Una reflexión para el debate

Alfonso Acuña Medina.

“Las estrategias en la investigación o en el acto pedagógico, no son más que apuestas; le apostamos a un acto de proceder, en cuyo camino podemos devolvernos o desviarnos según sean las coyunturas”. Fabio Jurado.

Resumen: El problema de la investigación ronda siempre el discurso de quienes se mueven en distintos escenarios educativos, en todos los niveles. También lo ronda el problema de la calidad de la enseñanza y de la educación en general. Lo que hago en este texto es una puesta en común de algunos criterios, a manera de pinceladas, respecta de una problemática que tiene tanto de largo como de ancho. Son los criterios de quien ha tenido la oportunidad de conocer distintas experiencias investigativas en el campo de la educación y que ha participado en programas orientados a formar en ese sentido. Es el aporte a este debate legítimo y necesario, si aspiramos a consolidar la investigación como concomitante con la docencia. Son nuestras voces que esperan escuchar la de los demás.

Palabras Claves: Investigación, docencia, universidad, maestros, estudiantes, formación, lectura, escritura.

Elementos para el debate.

Esta reflexión, desde el aula de clase, se ha visto estimulada por la búsqueda de mejores condiciones para el trabajo pedagógico en el aula y por las acciones que procuran formar investigadores en educación, como estrategia para aportar a mejorar la calidad de la educación en todos sus niveles. En ese sentido se han movido los intereses y los discursos de quienes tienen la responsabilidad y competencias para introducir acciones que mejoren los niveles de desempeño de niños, niñas y jóvenes, en el sistema educativo colombiano, a partir de formar maestros investigadores.

Desde esa perspectiva, los maestros y las maestras del país nos vimos abocados a dar el tránsito de ser sujetos-formadores-enseñantes a sujetos-investigadores-enseñantes. Es de suponer que, si somos maestros-investigadores, seremos mejores maestros-as; esto es, mejores enseñantes. No obstante, queremos dejar en claro que “La mención a la investigación puede formar parte de un contexto del <<hablar>> sobre educación que no

hace más que engrosar la terminología que ya invade ese espacio social —con palabras como <<calidad>>, <<eficiencia>>, <<proyecto>>, <<innovación>>, <<autonomía>>, etc.— y que no necesariamente tiene efectos directos sobre el proceso educativo” (Bustamante:1998). Tampoco tendría efectos algunos para mover, a un sujeto-maestro-a a investigar o a una institución a promoverla y realizarla efectivamente. Tampoco es garantía que, si un maestro realiza una investigación se convierta en mejor enseñante. Ser un excelente investigador no es garantía de ser un excelente maestro-enseñante; la historia así lo demuestra.

No pretendemos darles lecciones de investigación ni decirles cómo formar en investigación. Solo procuramos compartir nuestra experiencia como maestros de aula que ha tenido la oportunidad de investigar lo que hacemos y como acompañantes e interlocutores de otros colegas interesados en el tema o asistentes a programas de formación en educación, es por ello que limitamos nuestras palabras a la investigación educativa y pedagógica; si se quiere, en el aula.

Para empezar consideramos que uno de los problemas claves a afrontar en este debate tiene que ver con los imaginarios que circulan en los espacios educativos de las entidades que socialmente están llamadas a investigar y formar en ese sentido. Uno de esos imaginarios, asumidos como verdades insospechadas se relaciona con el lugar que ocupa el problema del **método**, tanto para investigar como para enseñar.

La racionalidad predominante en la cultura occidental en relación con la investigación y el saber; considera el método como la condición primaria para acceder al conocimiento. El método es el camino, sentencia el modelo hipotético deductivo del positivismo científico. El método correcto es garantía de verdad y certeza. Esto constituye uno de los elementos que configuran muchas de las verdades que se juegan en lo educativo, a los que Lilian Caicedo (1998) les da el carácter de “consolidados”. Parte de esta racionalidad es el lugar que ocupan en la maya curricular las asignaturas que formarían en investigación. Siempre se ubican sustentadas en la idea de apoyar del proceso, esto porque para investigar primero “*hay que tener las bases*”, entiéndase por bases, el conocimiento de los pasos, las reglas, los modelos y el formato para realizar una investigación y formar en ese campo, esto es el método. Enseñar en el aula transita también por el mismo camino: si tienes un buen método, serás buen maestro. Siempre se detienen y se interesan por el como, es decir, por el método, por ello nunca se detienen a preguntarse por el sentido; lo que colocaría el debate en otro lugar.

Propio de esta racionalidad es considerar al método como la garantía de certeza y objetividad del conocimiento científico. La ausencia de método, es sinónimo de subjetividad y ello denota un vacío de científicidad. Allí donde hubo aplicación del método científico correcto, es de esperarse la consecución de un

conocimiento científico. Coherente con esta racionalidad es enseñar primero e investigar después o aprender primero y hacer después. En este orden de ideas, no hay lugar para materializar otra perspectiva según la cual *“No hay investigación sin escritura. No hay escritura sin lectura. Tanto la investigación como la lectura-escritura comprometen la educación. Pero para hacer realidad estas dimensiones es necesario tomar distancia de los métodos prefigurados. Las estrategias, en la investigación o en el acto pedagógico, no son más que apuestas; le apostamos a un acto de proceder, en cuyo camino podemos devolvernos o desviarnos según sean las coyunturas”*. Fabio Jurado (1998)

No es gratuito entonces que, en la Universidad y en otros escenarios donde se busca investigar y formar en investigación, circulen las ideas antes mencionadas sobre investigación, formación y pedagogía: Nunca se habla desde ninguna parte, las acciones y los discursos que se ponen en juego en el ámbito educativo, evidencian qué modelo o modelos pedagógicos habitan en cada sujeto. Trabajar primero las técnicas, los parámetros, los métodos, para luego ser aplicados en el proceso de investigación y de enseñanza, es consecuente con un modelo pedagógico que presupone que; para realizar investigación siempre hacen falta unos prerrequisitos de orden teórico y metodológico, sin los cuales no se podría emprender tal investigación.

Ahora bien, asumir la investigación como un evento que puede ser enseñado y aprendido, podría ser el resultado de estar posesionado en un modelo pedagógico que concibe la investigación como un listado de contenidos temáticos. “Un ejemplo de investigador bajo este modelo es aquel que hace lo que le enseñaron, que inventa desde el punto de vista de las implicaciones de la gramática de su disciplina; que trabaja de manera tal que no se siente obligado a pensar en otros ámbitos de la vida social y no se considera responsable de las implicaciones éticas de los productos de su investigación” (Bustamante:1998) Las implicaciones de esta perspectiva es concebir al docente como un sujeto acabado; ya estructurado, es asumir que está en disposición de enseñar y de formar a otros sujetos (estudiantes-colegas) Es decir, el docente asiste a la institución educativa a formar, nunca a formarse, siempre va a dar lecciones nunca a recibirlas. No por ello los maestros y maestras dejan de repetir palabras del mundo constructivista según la cual, los niños y niñas tienen y llegan a la escuela con “ideas previas”, “preconceptos”, “contexto”. Las preguntas son ¿Qué les dicen esos “preconceptos” de los niños y niñas a los maestros y maestras que tienen la responsabilidad de enseñarles? Es decir ¿pueden los maestros y las maestras leer, decodificar, descifrar esas “señas”, que a manera de “preconceptos” les envían los niños y niñas para proceder a hacer las propias de ser maestro-a? ¿que lugar ocupa “el otro” en la intención de enseñar, formar; en investigación o unos estándares, unas competencias, unos logros, etc.? ¿Cuál es la mirada que tienen los maestros y las maestras de los llamados “semilleros de investigación?”

Como se ve, al posicionarse frente a la investigación y la docencia en el marco de lo educativo, es inevitable manifestar también la posición que se tiene frente a la enseñanza, al aprendizaje, al conocimiento, al sujeto (maestro-estudiante), etc. Es en este escenario donde queremos interpelar y proponer una discusión académica que propicie condiciones para repensar y problematizar alrededor de la investigación y la pedagogía; orientada a formar en investigación, si es el caso o a la enseñanza de una asignatura o área.

Desde nuestra perspectiva, toda docencia, si es autentica, es investigación; al menos en los términos que lo propone el C.N.A. cuando habla de investigación formativa²⁰. Pero a su vez, toda investigación debe conducir a la docencia; en la que se socializan los logros y avances de lo investigado; en un proceso infinito de investigar-enseñar-aprender. Lo otro es continuar en la separación entre el trabajo intelectual y el trabajo manual; cuyos efectos, en el campo de la educación han sido que unos maestros investigan y otros enseñan.

En el mismo nivel problemático consideramos el asunto de **la escritura y la producción de textos**. Es decir, todo docente comprometido con la investigación debe procurar el desarrollo de las competencias necesarias para la escritura, especialmente, con miras a la socialización y la publicación de los avances logrados en su trabajo investigativo y a la elaboración de textos para la realización de sus clases. A este respecto quiero reafirmar lo dicho por Fabio Jurado “No hay investigación sin escritura. No hay escritura sin lectura. Tanto la investigación como la lectura-escritura comprometen la educación”. Entendidas así, la docencia y la investigación se asumen como acciones complementarias de un mismo quehacer, como ejes que otorgan sentido al trabajo del maestro, indistintamente del nivel donde lo realiza. Formar o formarse para la docencia es formar o formarse para la investigación, lo que ineludiblemente provoca la necesidad de formar o formarse para la producción escrita.

El **universo simbólico** del maestro que cree que hace investigación y que luego la enseña, explicita una separación entre academia e investigación por un lado y entre investigación y escritura por el otro. En consecuencia, la investigación y la enseñanza no constituyen el eje central del hacer del maestro o la maestra; su razón de ser en cualquier escenario académico; sino una

20 la investigación formativa puede ser interpretada como espacio de encuentro de distintas prácticas de los docentes y estudiantes, en los cuales se siguen los modos de proceder propios de la investigación, alrededor de problemas pedagógicos que, a su vez, son objeto de investigación propiamente dicha por parte de docentes investigadores de amplio reconocimiento a nivel nacional o internacional.

asignatura más del plan de estudio sin ninguna posibilidad de diálogo con las otras. No será tampoco un lugar propicio para el debate y la puesta en común de múltiples verdades que se juegan en la educación, dado que el maestro encarna la única verdad circulante en el aula, considerándose responsable de enseñarla o de transmitirla. En este sentido G. Bustamante (1998). afirma "...si la educación se concibe como un evento desencadenado sobre el saber, en el sentido de ser entregado al sujeto que aprende, y esta acción es llevada a cabo por alguien distinto del aprendiz, entonces la investigación aparece como el resultado de que alguien haya puesto a la persona a tono con cierta <<gramática>> de las disciplinas específicas. De tal manera, quien concibe así la educación y se propone formar a alguien en investigación, lo pone en el camino <<correcto>>, ya conocido por el instructor, que está más avanzado." Pero, si la educación se concibe como como un evento entre sujetos racionales, en el sentido de enfrentar personas que ya saben algo, pero que quieren aprender más; saber más, entonces la investigación aparece como una acción entre pares que dan y reciben formación.

En estas circunstancias, para formar y formarse en investigación no hay un camino pre-escrito y predeterminado conocido por uno e ignorado por otro; hay caminos por construir. Es allí donde el otro lo asumo y lo requiero como interlocutor válido. Es esta la perspectiva a materializar en oposición a las creencias generalizadas. La academia, desde esta racionalidad, es el espacio donde maestros y estudiantes debaten, confrontan, socializan y avanzan en el análisis de una problemática que les desafía en o fuera del aula, es el momento para poner en juego múltiples visiones e intereses en la perspectiva de promover condiciones interestructurantes. La academia no seguirá siendo entonces lo que tradicionalmente ha sido: lugar y momento para dictar una clase. Si la academia no es un campo para el debate, no habrá lugar para la investigación ni para recoger y seguir el estado de ese debate, seguramente por eso, escasean las publicaciones y las revistas especializadas. Y seguramente por ello las facultades de educación, los centros e instituciones educativas están llenas de maestros que exhiben títulos de maestrías y doctorados pero la calidad de los egresados no es mejora.

Investigar constituye el principal desafío para las universidades del país, no solo (ni principalmente) por las exigencias derivadas del CESU y el CNA, sino porque es ella, en sus distintas miradas, la que promueve y produce el conocimiento y éste se viene constituyendo en la principal fuente de capital en los tiempos actuales, al menos eso es lo que podemos concluir de las afirmaciones de investigadores como Antanas Mockus(cf.) que con mucho rigor insiste en que se le reconozca el valor que el saber encierra. De paso es oportuno reconocer que no sólo la Universidad es el espacio en donde se potencia y producen conocimientos, pero sí debería de serlo principalmente dado que ello garantiza, legitima y consolida su lugar en la sociedad.

Si aspiramos que la Universidad sea el lugar principal para la investigación y consecutivamente para la producción de conocimientos, es pertinente hacer una mirada a las condiciones que la harían posible. En este sentido afloran algunos interrogantes ¿Qué condiciones han hecho posible la consolidación de la realidad que hoy predomina en las universidades? o mejor ¿Qué tipo de intereses habitan en maestros, estudiantes, institución y sociedad, de tal manera que han hecho posible el enrarecimiento de la investigación y la producción escrita en la U? ¿Qué acciones harían posible otra visión de investigación y docencia? ¿Es suficiente con que la U. cuente con los recursos financieros?

Seguramente aquí no se agota el debate en relación con la investigación, el nuestro es apenas un punto de vista que aportamos para enriquecerlo con la intención de reconocernos a través de la escritura. A él tienen que llegar otras voces conectadas con esta problemática y con otras que tienen que ver con los intereses que están en juego en maestros y estudiantes, la posibilidad de apoyo financiero y logístico, etc. En este marco, nos parece legítimo preguntarnos ¿Qué condiciones harían posible que un maestro investigue? ¿Qué posibilidad ofrece la U. para formar maestros investigadores? ¿Es posible enseñar a investigar sin investigar? ¿Es posible enseñar a escribir sin escribir? La búsqueda de respuestas a éstos y otros interrogantes que surjan en el debate, podrían aportar elementos para definir el futuro de la Universidad en el campo de la investigación y la enseñanza.

Una posible salida.

Es común que en las Facultades de Educación se conciban la Investigación y la Pedagogía como asignaturas que estructuran su plan de estudios. Asignaturas que pueden moverse independientemente entre ellas y con respecto a las demás, puesto que se las considera con un campo propio que las particulariza y les da las especificidades que las hace diferentes entre sí. Pero si concebimos la educación como un evento en donde confluyen los sujetos maestro y estudiante con un interés común: el saber, entonces las fronteras entre investigación y pedagogía, entre enseñante-aprendiz, se hacen cada vez más difusas. Desde este punto de vista, el conocimiento que se pretende elaborar-enseñar se asume a partir de un acto pedagógico que convoca una participación igualitaria, donde se destaca la interacción negociada del sentido en oposición al verticalismo autoritario, donde es relevante el horizonte hacia la conceptualización, en oposición al memorismo mecánico definicional y donde la incertidumbre y la duda es lo que promueve las relaciones entre los actores pedagógicos (Cf. Jurado).

Vista así, la práctica pedagógica no podría asumirse desde otro presupuesto sino desde la investigación, tanto de quienes agencian el acto educativo (maestros) como de quienes la demandan (estudiantes). En consecuencia, se

trataría de establecer un diálogo permanente entre pedagogía, investigación y saberes específicos, de tal manera que se pueda desarrollar y mantener una actitud de indagación que, enriquecida por la discusión, permita la reflexión continua sobre la práctica educativa y particularmente, sobre el avance en la construcción del conocimiento, esto es, la investigación.

Desde un modelo pedagógico así, en el que al evento educativo asisten los sujetos siempre con la disposición de formarse, de estructurarse intelectualmente, pierden vigencia conceptos como: maestro-enseñante, alumno-aprendiz, dictar clase, capacitación, etc. En cambio, se promueven los espacios que hacen posible la interacción de “pares”, de interlocutores que convergen por sus intereses y por sus necesidades de tipo académico.

Es aquí donde la relación pedagógica, supone una dinámica permanente de enriquecimiento mutuo, de aproximación entre los interlocutores, que corresponde a un proceso continuo de autorreflexión, de indagación o de búsqueda de explicaciones a las problemáticas que aparecen durante los diversos procesos educativos. Es por tanto, a partir de la experiencia investigativa que se pueden ganar competencias pedagógicas que posibiliten la elaboración de conocimientos en las diferentes disciplinas del saber, y es desde allí, desde donde se pueden obtener mayores niveles de abstracción en dichas disciplinas y por consiguiente, mayores niveles de conceptualización; sobre investigación, si es el caso. En estas condiciones, tanto maestros como estudiantes aprenden a investigar investigando y se desmonta el supuesto de “enseñar a investigar”.

Bibliografía

Bustamante, Guillermo (1998) ¿Se puede formar en investigación? Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Caicedo, Lilian. (1998) “Vigilia evaluativa”. En: Revista “Contextos educativos” No. 1. Bogotá.

Consejo Nacional de Acreditación (CNA) (1999) Pedagogía y educación. Colección de documentos de Reflexión Número 2. Santafé de Bogotá.

Jurado, Fabio. (1998) Investigación, escritura y educación: el lenguaje y la literatura en la transformación de la escuela. – 2a ed. – Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas.

Mockus, Antanas. (1990) “Fundamentos teóricos para una reforma de la universidad”. En: Revista “Educación y Cultura” No. 21. Bogotá: FECODE.



LIBRO MEMORIAS SIMPOSIO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA: INNOVACIONES Y EDUCACIÓN PARA LA PAZ, realizado en la Universidad de Cartagena, 5-7 de mayo de 2015 ISBN: 978-958-58932-3-8, Editorial REDIPE- UNIVERSIDAD DE CARTAGENA, 2015

10.

IMPACTOS ECONOMICO Y SOCIAL DEL CULTIVO DE PALMA AFICANA EN EL MUNICIPIO DE SAN MARTÍN

Ernesto Chavez Palma Hernández

Introducción

En la actualidad, la palma africana es un cultivo de gran importancia a nivel mundial debido al auge que han venido presentado los biocombustibles derivados del aceite de palma como sustitutos o complementos del petróleo; además, este cultivo provee otros productos como aceites de cocina y oleoquímicos, entre otros.

Entre los departamentos con mayores áreas de producción de palma africana se encuentra el Meta, que ocupa el primer puesto a nivel nacional. En este Departamento, San Martín es el segundo municipio productor de palma, actividad agroindustrial de gran influencia debido a la generación de empleos e ingresos en la región.

Este trabajo de investigación busca identificar y analizar las condiciones requeridas para que el cultivo de palma africana en el municipio de San Martín sea competitivo; analiza las dimensiones de la situación actual en lo que respecta a la infraestructura, tecnología y mano de obra, para establecer parámetros de evaluación de competitividad que sirvan como base para el planteamiento de políticas orientadas hacia el perfeccionamiento de este cultivo que conlleven al desarrollo económico, social y cultural de la región.

* Economista

MSc Desarrollo Sostenible y Medio Ambiente

Docente programa de Economía

Universidad de los Llanos

Grupo de investigación Morichal

echavez@unillanos.edu.co

Materiales y métodos

Tipo de investigación

Esta investigación es cuantitativa de tipo descriptivo, debido a que su propósito es medir y establecer los niveles de infraestructura, tecnología y mano de obra que inciden de manera directa en el grado de competitividad de la producción de los cultivos de palma de aceite en el municipio de San Martín en el departamento del Meta y de esta manera establecer posibles estrategias y/o recomendaciones que aporten positivamente al desarrollo de la competitividad en este sector.

Primero se analizó el cultivo de palma sus generalidades y se establecieron cuales son los niveles óptimos en los términos de infraestructura, tecnología y mano de obra; para esto se buscó información bibliográfica y documental en fuentes secundarias.

Segundo, se generó información primaria para la cual se realizaron encuestas que permitieron determinar variables de los cultivos de palma del municipio de San Martín, tales como infraestructura, tecnología y costos de mano de obra que afectan la producción.

Método

El método de investigación es comparativo debido a que se realizó un estudio acerca del nivel de la competitividad, desde el punto de vista de la infraestructura, tecnología y mano de obra en los cultivos de palma de aceite en el municipio de San Martín a través de las encuestas aplicadas en forma directa a los palmicultores y trabajadores de los cultivos en la región, partiendo de las características de un cultivo de palma competitivo a nivel nacional.

Para el proceso de elaboración del proyecto, se contó con la ayuda de un profesional en agronomía quien orientó el desarrollo de temas técnicos y datos específicos acerca de las condiciones del cultivo de palma africana.

Población

La población objetivo de este proyecto la conformaron los productores y trabajadores del cultivo de palma de aceite del municipio de San Martín en el departamento del Meta. Para lo cual se solicitó a Cenipalma Meta, registros correspondientes a las plantaciones existentes en el municipio para así obtener una base de datos y proceder a realizar el análisis a partir del trabajo de campo.

Cenipalma proporcionó una base de datos regional, en la cual se encuentran registradas 21 plantaciones y 3 plantas extractoras en el municipio de San Martín para el año 2006. En el desarrollo de las encuestas se observó que existen más plantaciones de las cuales Cenipalma no tiene registros ni fue posible obtener información directa. Las encuestas fueron realizadas a los administradores de las plantaciones y plantas extractoras.

Tratamiento de la información

Para presentar la información recolectada se utilizaron gráficos y tablas que permitieron establecer una mejor interpretación de la información compilada y realizar el análisis correspondiente.

marco geográfico

El proyecto se va a desarrollar en el municipio de San Martín el cual hace parte del departamento del Meta en Colombia.

Mapa 1. Municipios del departamento del Meta Colombia



FUENTE: Red de gestores sociales, Consejería Presidencial de programas especiales.

San Martín está ubicado aproximadamente en la mitad del departamento y posee una superficie de 6 895.3km².²¹ (Ver mapa 1). El municipio está atravesado por el caño Camoa que cuenta con un caudal permanente durante todo el año.

En lo que tiene que ver con la utilización del suelo, el 1.7% de la superficie está dedicada a la agricultura donde la palma africana es el cultivo mas importante,²² por lo que es considerado como uno de los municipios del Departamento con mayor producción de su aceite.

Resultados

Como parte de la investigación y el establecimiento de la dinámica del cultivo de palma de aceite en San Martín se realizaron tres encuestas con el fin de caracterizar las plantaciones y extractoras allí ubicadas, e identificar el desarrollo del cultivo de palma. De esta forma se busca identificar el nivel de competitividad en infraestructura, tecnología y mano de obra; las encuestas arrojaron los siguientes resultados.

Plantaciones y plantas extractoras.

Las encuestas fueron realizadas a 21 plantaciones de palma de aceite y 3 extractoras ubicadas en San Martín las cuales conforman la población total. En el desarrollo de las encuestas se logró observar que existen más plantaciones,

²¹ GOBERNACION DEL META, Palma Africana: cultivo Líder en el departamento del Meta, 29 de mayo de 2007.

²² *Ibíd.*

de las cuales Cenipalma no tiene registros y no se pudo obtener la información correspondiente. Los resultados se presentan a continuación.

En San Martín se encuentran 8 223.6 hectáreas sembradas en palma de aceite las cuales se distribuyen en 21 plantaciones de mediano y gran tamaño, con una producción de 94 765 toneladas de fruto para el año 2007 (Ver Tabla 1). Se observa que el 55.2% del área sembrada se concentra en 5 plantaciones de las 21 existentes, el otro 44.9% se distribuye en las otras 16. Este mismo comportamiento se presenta para las producciones del fruto como puede verse en la tabla siguiente.

1. Área sembrada en palma en San Martín 2007.

Plantaciones	Área sembrada (has)	Participación (%)
1. Agropecuaria Santa María	414.6	5.0%
2. Palmeras El Triunfo	108.0	1.3%
3. Caracolí	1 198.0	14.6%
4. Finca Manapuré	560.0	6.8%
5. Finca Malasia	418.5	5.1%
6. Palmeras del Meta LTDA	985.4	12.0%
7. La Carolina San Martín	408.14	5.0%
8. Encierro de Costa Rica II	688.0	8.4%
9. Palmeras del Viento del Corcovado	350.0	4.2%
10. Palmeras San Antonio LTDA	834.0	10.1%
11. Finca Silvana	8.0	0.1%
12. Finca Villa Lola	43.0	0.5%
13. Inversiones Tierra Viva LTDA	450.0	5.5%
14. Palmeras San José	100.0	1.2%
15. San Pedro	324.4	3.9%
16. La Victoria	114.5	1.4%
17. Misisaugua	150.0	1.8%

18. La Venturosa	190.0	2.3%
19. El Recreo	55.0	0.7%
20. Palmariari S.A	800.0	9.7%
21. Palmeras el Manantial	78.1	0.9%
TOTAL	8.277.6	100%

Fuente: Cálculos propios a partir de encuestas.

Conviene acentuar aquí la existencia de plantaciones con muy baja área sembrada tal como se muestra en la tabla 8 el caso de la finca Silvana con 8 hectáreas aporta apenas 0.1% del total de palma en San Martín. Cabría argumentar que es difícil sostener una plantación de este tamaño debido a los costos y externalidades presentes en este cultivo como las enfermedades.

En la siguiente tabla se registra la distribución de la producción de fruto por plantaciones para los años correspondientes al 2006 y 2007 la cual, liderada por palmeras San Antonio Ltda., con una participación de 14.7% para el año 2006, seguida por Encierro de Costa Rica con un 11.4% y Palmeras del Meta Ltda., con un 11.0% son las tres más representativas; es de señalar que no necesariamente las plantaciones más grandes son las que poseen mayor producción de fruto.

Tabla 2. Producción fruto de palma por plantaciones 2006 y 2007.

Plantaciones	2006 (ton)	%	2007 (ton)	%
Agropecuaria Santa María	6 164.0	5.7%	7 300.0	7.7%
Palmeras El Triunfo	1 718.3	1.6%	1 604.2	1.7%
Caracolí	6 949.2	6.5%	6 360.0	6.7%
Finca Manapuré	10.0 802.9	10.1%	7 705.3	8.1%
Finca Malasia	8 141.0	7.6%	6 343.4	6.7%
Palmeras del Meta LTDA	13.0 349.2	12.5%	10 392.1	11.0%
La Carolina San Martín	5 162.2	4.8%	4 172.2	4.4%
Encierro de Costa Rica II	12.0 304.5	11.5%	10 805.3	11.4%
Palmeras del Viento del Corcova	4 173.1	3.9%	3 410.5	3.6%
Palmeras San Antonio LTDA	15 916.0	14.8%	11 700.0	12.3%
Finca Silvana	20.0	0.0%	40.0	0.0%
Finca Villa Lola	100.0	0.1%	600.0	0.6%
Inversiones Tierra Viva LTDA	6 700.0	6.3%	6 300.0	6.6%
Palmeras San José del Camoa	8.0	0.0%	13.0	0.0%
San Pedro	5 300.0	4.9%	5 400.0	5.7%
La Victoria	1 924.0	1.8%	1 830.0	1.9%
Misisaugua	2 300.0	2.1%	2 223.0	2.3%
La Venturosa	2 360.0	2.2%	2 228.0	2.3%
El Recreo	980.0	0.9%	1 100.0	1.1%
Palmaritari S.A	1 393.0	1.3%	3 038.0	3.2%
Palmeras el Manantial	1 278.0	1.2%	2 200.0	2.3%
TOTAL	107 043.0	100%	94 765.0	100%

Fuente: Cálculos propios a partir de encuestas.

De las 21 plantaciones existentes en San Martín, sólo tres tienen planta extractora propia, el resto tiene que organizar el transporte del fruto hasta las plantas de beneficio las cuales se encuentran a una distancia promedio de 21 kms (ver tabla 3).

Tabla 3. Extractoras y ubicación con referencia a las plantaciones.

Plantación	Planta extractora Propia	Empresa	Distancia en Km de la plantación a la extractora
Agropecuaria Santa María	SI	Agropecuaria S.M	1
Palmeras El Triunfo	NO	Entrepalmas S.A.	4
Caracolí	NO	Entrepalmas S.A.	12
Finca Manapuré	NO	Entrepalmas S.A.	45
Finca Malasia	NO	Entrepalmas S.A.	8
Palmeras del Meta LTDA	SI	Entrepalmas S.A.	1
La Carolina San Martín	NO	Entrepalmas S.A.	32
Encierro de Costa Rica II	NO	Entrepalmas S.A.	18
Palmeras del Viento del Corcov	NO	Entrepalmas S.A.	60
Palmeras San Antonio LTDA	NO	Agropecuaria S.M	8
Finca Silvana	NO	Entrepalmas S.A.	15
Finca Villa Lola	NO	Agropecuaria S.M	20
Inversiones Tierra Viva LTDA	NO	Entrepalmas S.A.	20
Palmeras San José del Camoa	NO	Agropecuaria S.M	55
San Pedro	SI	San Pedro Ltda.	3
La Victoria	NO	San Pedro Ltda.	8
Misisaugua	NO	San Pedro Ltda.	6
La Venturosa	NO	Entrepalmas S.A.	14
El Recreo	NO	San Pedro Ltda.	7
Palmaritari S.A	NO	Entrepalmas S.A.	65
Palmeras el Manantial	NO	Agropecuaria S.M	40
PROMEDIO KMS DE DISTANCIA			21

Fuente: Cálculos propios a partir de encuestas.

Para las 21 plantaciones, mencionadas anteriormente, existen 3 plantas extractoras, Entrepalmas S.A. ubicada en la Vereda La Castañeda a 22 kms del centro del municipio de San Martín, Agropecuaria Santa María Latorre y

CIA. en la vereda Llano Grande a 26 Kms. del centro y San Pedro Ltda. a 40 kms del área urbana.

En este orden de ideas, la ubicación de las extractoras es determinante porque un factor muy sensible es el costo del transporte, aparte del deterioro que sufre el fruto entre el momento del corte y el procesamiento.

Las plantas extractoras presentan una capacidad instalada promedio de 20 toneladas de fruto por hora (Ver tabla 4), la que posee mas capacidad es Entrepalmas S.A. la más antigua de San Martín, lo que le permite un mejor posicionamiento. Sin embargo para el año 2006 se instaló a pocos kilómetros de ésta una extractora en la empresa Agropecuaria Santa María, la cual se ha convertido en su competencia más fuerte.

Tabla 4. Capacidad instalada de las plantas extractoras (ton fruto/hora).

Plantas extractoras	Capacidad instalada (ton/hora)
Entrepalmas S.A.	32 ton/hora
Agropecuaria Santa María	16 ton/hora
Palmeras San Pedro Ltda.	12 ton/hora
Capacidad Instalada Promedio	20 ton/hora

Fuente: Cálculos propios a partir de encuestas.

En San Martín, la capacidad de almacenamiento promedio de las plantas extractoras es de 1 560 toneladas en 45 días, la mayor capacidad de almacenamiento es la de Entrepalmas S.A, seguida por Agropecuaria Santa María y Palmeras San Pedro con 2 600, 1 180 y 900 toneladas por 45 días correspondientemente (Tabla 5).

Tabla 5. Capacidad de almacenamiento de aceite en las plantas extractoras.

Plantas extractoras	Toneladas	Días
Entrepalmas S.A.	2 600	45
Agropecuaria Santa María	1 180	45
Palmeras San Pedro Ltda.	900	45
Capacidad Almacenamiento Promedio	1 560	45

Fuente: Cálculos propios a partir de encuestas.

Para el año 2007 se presentó una disminución de la producción de aceite de palma, al pasar de 24 435 toneladas en el 2006 a 23 659 toneladas como se muestra en la tabla 6. Los palmicultores argumentan que esta disminución es consecuencia de una enfermedad que está afectando las plantaciones la cual no han podido controlar, conocida como la pudrición del cogollo.

Tabla 6. Producción de aceite crudo de palma en San Martín (Toneladas).

Plantas extractoras	2006	2007	Participación 2006 (%)	Participación 2007 (%)
Entrepalmas S.A.	19.653	13.824	80.43%	58.43%
Agropecuaria Santa María	2.964	6.600	12.13%	27.89%
Palmeras San Pedro Ltda.	1.818	3.235	7.44%	13.68%
Total	24.435	23.659	100%	100%

Fuente: Cálculos propios a partir de encuestas.

En lo que tiene que ver con los costos de producción en las plantaciones la mano de obra participa con un promedio de 32.2% en el total de los costos seguido por los insumos y el transporte con un 24.3% y 19.5% promedio respectivamente (Ver tabla 7).

Tabla 7. Distribución costos de producción de aceite de palma 2007.

Plantaciones	Mano de Obra	Insumos	Transporte	Administración	Impuestos	Otros	TOTAL
1. Agropecuaria Santa María	30%	30%	20%	10%	5%	5%	100%
2. Palmeras El Triunfo	25%	30%	25%	10%	5%	5%	100%
3. Caracolí	35%	20%	25%	10%	8%	3%	100%
4. Finca Manapuré	35%	20%	25%	10%	8%	3%	100%
5. Finca Malasia	35%	20%	25%	10%	8%	3%	100%
6. Palmeras del Meta LTDA	20%	40%	20%	10%	5%	5%	100%
7. La Carolina San Martín	38%	20%	25%	10%	5%	2%	100%
8. Encierro de Costa Rica II	36%	24%	15%	10%	10%	5%	100%
9. Palmeras del Viento del Corcovado	34%	20%	15%	16%	10%	5%	100%
10. Palmeras San Antonio LTDA	36%	24%	15%	15%	5%	5%	100%
11. Finca Silvana	33%	22%	18%	12%	10%	5%	100%
12. Finca Villa Lola	32%	23%	18%	12%	10%	5%	100%
13. Inversiones Tierra Viva LTDA	29%	21%	15%	20%	10%	5%	100%
14. Palmeras San José	29%	23%	20%	13%	10%	5%	100%
15. San Pedro	30%	35%	10%	15%	5%	5%	100%
16. La Victoria	30%	35%	10%	15%	5%	5%	100

							%
17. Misisaugua	33%	22%	18%	12%	10%	5%	100%
18. La Venturosa	34%	22%	17%	13%	10%	4%	100%
19. El Recreo	35%	20%	25%	10%	8%	3%	100%
20. Palmariari S.A	31%	20%	29%	10%	5%	5%	100%
21. Palmeras el Manantial	36%	20%	19%	15%	5%	5%	100%
PROMEDIO	32.2%	24.3%	19.5%	12.3%	7.5%	4.2%	100%

Fuente: Cálculos propios a partir de encuestas.

Para los palmicultores de ocho plantaciones de las 21 existentes la infraestructura vial es adecuada para el transporte del fruto de la palma de aceite. Esto es el resultado del buen estado de una vía de 16 kms que beneficia a estas plantaciones. No obstante, los demás productores reclaman por que en su concepto la infraestructura vial es inadecuada y se encuentra en mal estado lo cual los perjudica por el tiempo de transporte hasta la planta extractora y por los daños ocasionados durante el trayecto.

Empleo en las plantaciones y plantas extractoras.

La mayoría de plantaciones de palma de San Martín utilizan empresas asociativas para la contratación de los trabajadores; de estas las más utilizadas son Cooperativa Copressam, Aguadalupe, Proy-Asen, El Rodeo, y Coveñas, en su mayoría tienen su sede en el municipio.

A través de las plantaciones de palma se generan 325 empleos directos entre los cuales se encuentran desde recolectores de cosecha, tractoristas hasta administrativos y un número de 634 empleos indirectos desde transportadores a comerciantes (Ver tabla 8).

Tabla 8. Empleos generados por las plantaciones en San Martín 2007.

Plantaciones	Empleos directos	Porcentaje (%)	Empleos indirectos	Porcentaje (%)
Agropecuaria Santa María	15	4.62%	30	4.73%
Palmeras El Triunfo	12	3.69%	27	4.26%
Caracolí	29	8.92%	35	5.52%
Finca Manapuré	10	3.08%	36	5.68%
Finca Malasia	14	4.31%	40	6.31%
Palmeras del Meta LTDA	26	8.00%	80	12.62%
La Carolina San Martín	18	5.54%	35	5.52%
Encierro de Costa Rica II	25	7.69%	30	4.73%
Palmeras del viento del corcova	25	7.69%	30	4.73%
Palmeras San Antonio LTDA	27	8.31%	30	4.73%
Finca Silvana	4	1.23%	15	2.37%
Finca Villa Lola	7	2.15%	15	2.37%
Inversiones Tierra Viva LTDA	13	4.00%	20	3.15%
Palmeras San José Del Camoa	8	2.46%	20	3.15%
San Pedro	14	4.31%	30	4.73%
La Victoria	9	2.77%	20	3.15%
Misisaugua	10	3.08%	25	3.94%
La Venturosa	15	4.62%	28	4.42%
El Recreo	10	3.08%	25	3.94%
Pal mariari S.A.	22	6.77%	38	5.99%
Palmeras el Manantial	12	3.69%	25	3.94%
Total	325	100%	634	100%

Fuente: Cálculos propios a partir de encuestas.

En la tabla 8 se observa que la plantación con mayor participación en la generación de empleos es Caracolí con 8.9%, seguido por palmeras San Antonio Ltda. con un 8.3%, con otro 8% sigue palmeras del Meta Ltda.

Asimismo se indagó acerca de la generación de empleo por parte de las plantas extractoras y se estableció que éstas generan 60 empleos directos y 65 indirectos tal como se muestra en la tabla 9.

Tabla 9. Empleos generados por las extractoras en San Martín 2007.

EXTRACTORAS	Entrepalmas S.A.	Agropecuaria Santa María	Palmeras San Pedro Ltda.	Total Empleos Generado
Empleos Directos	30	20	10	60
Empleos Indirectos	15	30	20	65
Total Extractoras	45	50	30	125

Fuente: Cálculos propios a partir de encuestas.

La planta extractora que mas empleos genera es Agropecuaria Santa María Torre y CIA con un total de 50 empleos entre directos e indirectos seguida por Entrepalmas S.A con un total de 45 empleos y por último se encuentra la extractora San Pedro Ltda. con 30 empleos.

Situación laboral en las empresas palmeras

En esta parte se presentan los resultados de la encuesta realizada directamente a 50 trabajadores de las empresas palmeras cuyas preguntas estaban orientadas a establecer la situación laboral actual en estas. Se inicia con la composición por sexo de los trabajadores cuya relación se encuentra en la tabla 10.

Tabla 10. Distribución por sexo de los trabajadores.

Sexo	Valor Absoluto	Porcentaje
Masculino	46	92%
Femenino	4	8%
TOTAL	50	100%

Fuente: Cálculos propios a partir de encuestas.

De los trabajadores en las empresas de palma encuestados el 92% correspondiente a 46 personas fueron de sexo masculino y el restante 8% equivalente a 4 personas correspondió a mujeres. Conviene resaltar aquí que las mujeres encuestadas ninguna realizan actividades directamente relacionadas con la palma. De la misma forma se indagó acerca de la composición por edades y los resultados se muestran en la tabla 11.

Tabla 11. Distribución por edades.

Rangos de edad	Valor Absoluto	Porcentaje
20-25	25	50%
26-31	14	28%
32-37	5	10%
38-43	4	8%
Mas de 43	2	4%
TOTAL	50	100%

Fuente: Cálculos propios a partir de encuestas.

El grupo de edad más numeroso de trabajadores de las palmeras se encuentra en el rango de 20 a 25 años. Además, el 28% corresponde a personas entre los 26 y 31 años, el 10% al rango de los 32 a los 37 años, el 8% a personas entre 38 y 43 años, y el restante 4% cuentan con mas de 43 años. Lo que se alcanza a percibir con la información disponible es que a partir de los 40 años, los trabajadores prácticamente no tienen opción en las plantaciones y este es un punto sobre el cual hay que poner mucha atención dadas las condiciones de empleo en la zona y en el País en general. En desarrollo de caracterización de la población, la encuesta buscó establecer los oficios elaborados por los trabajadores de la las plantaciones y los resultados arrojados se encuentran en la tabla 12.

Tabla 12. Oficio desempeñado.

Oficio	Valor Absoluto	Porcentaje
Supervisor de sanidad	2	4%
Supervisor de Cosecha	2	4%
Oficios varios	2	4%
Tractorista	4	8%
Bueyero	2	4%
Secretaria	1	2%
Guadañador	1	2%
Cocinera	3	6%
Contratista cosechero	1	2%
Corteros	14	28%
Racimeros	10	20%
Peperos	8	16%
TOTAL	50	100%

Fuente: Cálculos propios a partir de encuestas.

La tabla 12 muestra que el 28% de los encuestados desarrollan el oficio de corteros, el 20% son racimeros, el 16% peperos, el 8% siguiente son tractoristas, un 16% está distribuido en partes iguales en oficios de supervisor de sanidad, de cosecha, oficios varios y bueyero, y el 4% restante distribuido en partes iguales desarrollan el oficio de secretaria y guadañador. Lo que resulta evidente aquí es que durante la época de cosecha hay alta demanda de mano de obra, mientras en el resto de temporada se reduce; dicho de otra manera el cultivo de la palma se caracteriza por un fuerte componente estacional. De la misma forma se preguntó acerca del tipo de contrato y se obtuvieron los siguientes resultados:

Tabla 13. Tipo de contrato de los trabajadores.

Tipo de contrato	Valor Absoluto	Porcentaje
Trabajador de planta con contrato a término indefinido	6	12%
Trabajador de planta con contrato a término fijo	9	18%
Miembro de la cooperativa de trabajo	19	38%
Trabajador al servicio del contratista	16	32%
TOTAL	50	100%

Fuente: Cálculos propios a partir de encuestas.

La tabla 13 muestra que el 38% de los empleados pertenecen a cooperativas de trabajo asociado las cuales se hacen cargo de la contratación, el 32% son trabajadores al servicio de un contratista, el 18% son trabajadores de planta con contrato a término fijo, y el 12% restante corresponde a trabajadores de planta con contrato a término indefinido. Asimismo el 48% de la población encuestada lleva trabajando con la misma empresa o contratista actual dos años, un 34% lleva un año, un 8% no han completado aun el año, un 4% lleva 3 años, otro 4% lleva mas de 5 años y el 2% restante ha durado 4 años trabajando con la misma empresa o contratista (Ver tabla 14).

Tabla 14. Tiempo de trabajo con la empresa.

Tiempo	Valor Absoluto	Porcentaje
Menos de 1 año	4	8%
1 año	17	34%
2 años	24	48%
3 años	2	4%
4 años	1	2%
5 años	0	0%
Mas de 5 años	2	4%

TOTAL	50	100%

Fuente: Cálculos propios a partir de encuestas.

Llama la atención que la absoluta mayoría no pasa de dos años trabajando con la plantación y aunque no hay información sobre el grado de rotación, seguramente es muy alto si se toma en consideración no solo el tiempo de permanencia sino los rangos de edad presentados anteriormente.

La tabla 15 muestra que el 70% de la población se encuentra afiliado a salud, pensiones, caja de compensación y ARP y el restante 30% manifestó no contar con ninguna afiliación a la seguridad social.

Tabla 15. Afiliación a seguridad social.

Salud Pensión, Caja de Compensación y ARP	Valor Absoluto	Porcentaje
SI	32	70%
NO	18	30%
TOTAL	50	100%

Fuente: Cálculos propios a partir de encuestas.

Llama la atención que el 30% no cuente con ningún tipo de seguridad social, lo que indicaría que los trabajadores de las plantaciones aparte de estar expuestos a los riesgos implícitos del trabajo de campo quedan posteriormente completamente desamparados del sistema de seguridad social. Sería conveniente una investigación, por ejemplo de la proporción de personas en retiro que cuentan con una pensión.

Por otra parte, con respecto al nivel educativo la encuesta arrojó los resultados de la tabla 16.

Tabla 16. Distribución por nivel educativo de los trabajadores.

Nivel Educativo	Valor Absoluto	Porcentaje
Primaria Incompleta	6	12%
Primaria Completa	36	72%
Secundaria Incompleta	2	4%
Secundaria Completa	2	4%
Técnico SENA	2	4%
Bachiller técnico	1	2%
Estudios tecnológicos incompletos	1	2%
Tecnólogo graduado	0	0%
TOTAL	50	100%

Fuente: Cálculos propios a partir de encuestas.

De las personas participantes en el proceso el 72% terminó la primaria, el 12% declaró haber iniciado la primaria sin terminarla, el 4% inició la secundaria sin terminarla, otro 4% cursó la secundaria completa, el otro 4% desarrolló un curso técnico en el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA) y un 4% distribuido en 2 partes iguales manifestó haber realizado bachillerato técnico y estudios tecnológicos incompletos, ninguno realizó estudios tecnológicos completos.

Hay aquí un aspecto preocupante, porque las actividades propias del cultivo y beneficio de la palma no requieren mayores calificaciones lo que podría estar incubando una subcultura en contra de la educación porque no hay necesidad de que los trabajadores se formen de manera que esto estaría explicando que el 84% de los trabajadores, si acaso, apenas terminó primaria.

De igual forma se buscó clasificar los ingresos de los trabajadores cuyos resultados se muestran en la tabla 17.

Tabla 17. Clasificación de los ingresos de los trabajadores.

Clasificación Ingresos	Valor Absoluto	Porcentaje
Estables durante todo el año	16	32%
Variables de acuerdo con la temporada pero siempre hay un ingresos mínimo	33	66%
Hay meses donde no hay nada que hacer y por tanto no hay ingresos	1	2%
TOTAL	50	100%

Fuente: Cálculos propios a partir de encuestas.

El 66% de los trabajadores reveló tener ingresos variables de acuerdo con la temporada pero argumentaron que siempre hay un ingreso mínimo, el 32% devenga ingresos estables durante todo el año y el 2% restante manifestó que hay meses donde no hay nada que hacer y por tanto no hay ingresos. De aquí puede deducirse que la mayor parte de los trabajadores tienen una ocupación permanente durante todo el año, así los ingresos sean variables. Sin embargo, que dos de cada tres operarios afirmen que sus ingresos son variables indica que el sistema de contratación obedece a un pago a destajo y por tanto carente de prestaciones sociales, según puede verse en la siguiente tabla.

Tabla 18. Tipo de remuneración.

Tipo de remuneración	Valor Absoluto	Porcentaje
Salario fijo con prestaciones	13	26%
Salario variable a destajo	13	26%
Salario básico más comisión o bonificación	0	0%
Pago por servicios contratados o trabajo realizado sin relación laboral	17	34%
Pagos ocasionales según necesidad de las empresa	0	0%

Participación en cooperativas con compensaciones	7	14%
TOTAL	50	100%

Fuente: Cálculos propios a partir de encuestas.

Como se observa en la tabla 18, el tipo de remuneración que mas se presenta en las empresas de palma con un 34% es el pago por servicios contratados o trabajo realizado sin relación laboral, seguido con un 26% con salario fijo con prestaciones; otro 26% corresponde a salario variable a destajo y el 14% restante es de participación en cooperativas con compensaciones.

Cuando en Colombia se estableció el salario integral por allá por los años noventa del siglo pasado, se creía que era para personas que devengaran mucho más del salario mínimo. No obstante, lo que aquí se puede verificar es que mucha de la nueva legislación no ha hecho nada diferente a generalizar este tipo de remuneración, sino que inclusive se legalizó el salario integral por debajo del mínimo legal establecido por la ley. En efecto, si a una persona se le paga por un servicio o gana el salario mínimo, pero durante alguna parte del año no lo contratan, en la práctica su salario real es inferior.

El tiempo laborado durante el último año se observa en la tabla 19.

Tabla 19. Tiempo trabajado durante el último año en las palmeras.

Tiempo	Valor Absoluto	Porcentaje
Más de 3 y menos de 6 meses	3	6%
Más de 6 y menos de 9 meses	1	2%
Más de 9 y menos de 12 meses	0	0%
Todo el año	46	92%
TOTAL	50	100%

Fuente: Cálculos propios a partir de encuestas.

El 92% de los encuestados afirmó haber trabajado durante todo el último año mientras que el 6% ha logrado trabajar de 3 a 6 meses y el 2% restante ha trabajado mas de 6 pero menos de 9 meses. Junto con esto se busca establecer que prestaciones devengan los trabajadores además del sueldo básico (Ver tabla 20).

Tabla 20. Prestaciones.

Prestaciones*	Valor Absoluto	Porcentaje
SI	14	28%
NO	36	72%
Total	50	100%
Subsidio de transporte	Valor Absoluto	Porcentaje
SI	50	100%
NO	0	0%
Total	50	100%
Compensaciones	Valor Absoluto	Porcentaje
SI	3	6%
NO	47	94%
Total	50	100%

Fuente: Cálculos propios a partir de encuestas.*Incluye Cesantías e intereses de las cesantías, vacaciones, dos o mas primas, dotación de trabajo.

Del total de trabajadores encuestados el 72%, argumentaron no tener prestaciones (Cesantías e intereses de las cesantías, vacaciones, dos o mas primas y dotación de trabajo), y el 28% contestaron que si las reciben En todo caso todos los trabajadores reciben subsidio de transporte. Así mismo el 94% no tiene compensaciones mientras que el 6% restante si percibe este beneficio.

Hay a veces cierto sentimiento de impotencia ante la injusticia generalizada, porque así se esté actuando dentro de las normas establecidas y de que los trabajadores no protesten por sus miserables condiciones de vida y de trabajo, las prestaciones sociales desaparecieron de los bolsillos de los trabajadores y han ido a parar a los de los empresarios o contratistas, gracias a la nueva legislación laboral que está orientada prácticamente a eliminar el régimen laboral que regula las relaciones obrero patronales, porque en la nueva concepción neoliberal lo que hoy se tiene es una nueva generación de trabajadores-empresarios que vistos desde otra óptica se acerca más a la esclavitud o a la servidumbre de la gleba que a los asalariados del siglo XXI. No es gratuito entonces verificar que los trabajadores no se encuentran a gusto con la forma como se les retribuye su trabajo.

A continuación se desarrollan los resultados de la encuesta enfocados a determinar la actitud frente al tipo de remuneración en las empresas.

Tabla 21. Actitud frente al tipo de remuneración.

Sistema de pago	Valor Absoluto	Porcentaje
Adecuado y ha venido mejorando con el tiempo	4	8%
Sería mejor si tuviera prestaciones	35	70%
Prefiere que no tenga prestaciones por que el salario es mayor	1	2%
Ahora nadie paga prestaciones	5	10%
Se ha reducido con el tiempo	5	10%
TOTAL	50	100%

Fuente: Cálculos propios a partir de encuestas.

El 70% opina que el tipo de remuneración sería mejor si tuviera prestaciones, mientras el 8% contesto que el tipo de remuneración le parece adecuado y ha venido mejorando con el tiempo. El 2% restante prefiere que no tenga prestaciones porque el salario es mayor. Desde luego que sería mejor que los trabajadores tuvieran prestaciones pero entonces surge la pregunta ¿cómo hacer que a los trabajadores se les pague mejor? La respuesta lamentablemente es sumamente dolorosa: No es gratuito que Colombia en un período determinado haya tenido el vergonzoso campeonato mundial de asesinato de sindicalistas²³.

La percepción de los trabajadores respecto a la remuneración de las empresas palmeras se encuentra en la tabla 22.

Tabla 22. Percepción de los trabajadores respecto a la remuneración.

Remuneración	Valor Absoluto	Porcentaje
Justa	45	90%
Injusta	5	10%
TOTAL	50	100%

Fuente: Cálculos propios a partir de encuestas.

El 90% de los trabajadores consideran justa la remuneración reciba por parte de la empresa, y el 10% restante la percibe injusta debido a que la remuneración recibida no alcanza a compensar todo el trabajo realizado. Quizás esta sea una de las razones que los empresarios puedan esgrimir como argumento a su favor porque si la absoluta mayoría afirma que su salario es justo, ¿con qué derecho unos académicos malintencionados vienen a alterar el ambiente de paz y tranquilidad que caracteriza a estos generadores de empleo y de riqueza? La respuesta es simple, la academia no necesariamente tiene que aportar respuestas sino enseñar a hacer las preguntas, no siempre

²³ Aunque la referencia es de la Escuela Nacional Sindical, en la Revista Cultura y Trabajo, número 76. Bogotá, marzo 13 de 2009, los datos son de la Organización Internacional de Trabajo OIT.

adecuadas al molde de la ideología dominante. Esto, porque si fuera cierto que el salario fuera justo, no se explica cómo una altísima proporción no se siente a gusto en estas empresas (tabla 23).

Tabla 23. Situación actual frente al trabajo.

Calificación Situación actual	Valor Absoluto	Porcentaje
Completamente satisfecho	10	20%
Cambiaría si pudiera	37	74%
Insatisfecho	3	6%
Estoy aquí por que no hay nada mas que hacer	0	0%
TOTAL	50	100%

Fuente: Cálculos propios a partir de encuestas.

Contrasta la anterior respuesta, en la cual el 90% considera justa la remuneración con las que se presentan en la tabla anterior, donde el 74% considera que cambiaría si pudiera, mientras el 20% se encuentra completamente satisfecho y el 6% restante totalmente insatisfecho (Ver tabla 23). Lo que puede deducirse de aquí, es que los trabajadores consideran su salario justo en cuanto no tienen más opciones, situación aprovechada por los empresarios, a quienes debería el Estado exigirles cumplir con la obligación constitucional de su responsabilidad social. Los ingresos mensuales percibidos por los trabajadores se relacionan en la tabla 24.

Tabla 24. Distribución por rangos de ingresos mensuales.

Ingreso Mensual	Valor Absoluto	Porcentaje
Menos de \$450.000	3	6%
Entre \$450.000 y \$600.000	28	56%
Entre \$600.000 y \$1.000.000	19	38%
Entre \$1.000.000 y 1.500.000	0	0%
TOTAL	50	100%

Fuente: Cálculos propios a partir de encuestas.

En la tabla 24 se observa que el 56% tiene ingresos mensuales entre \$450.000 y \$600.000 de pesos, el 38% manifestó recibir ingresos mensuales entre \$600.000 y \$1.000.000 de pesos, el 6% percibe manifestó recibir ingresos mensuales inferiores a \$450.000. Sería lamentable que un sector de la población con unos ingresos tan escasos se sintiera justamente remunerada pero a juzgar por lo consignado en la tabla y las inferencias de las dos anteriores, hay aquí muchos elementos de análisis que requieren mayor cuidado, porque esto afecta no solo al individuo sino a las familias y a la sociedad en su conjunto. Por ejemplo, se indagó acerca del estado civil y los resultados se muestran en la tabla 25.

Tabla 25. Distribución por estado civil de los trabajadores.

Estado Civil	Valor Absoluto	Porcentaje
Casado	12	24%
Soltero	8	16%
Unión Libre	29	58%
Viudo	0	0%
Divorciado	1	2%
TOTAL	50	100%

Fuente: Cálculos propios a partir de encuestas.

De las personas encuestadas el 58% vive en unión libre, el 24% casado, el 16% soltero y el restante 2% manifestó ser divorciado. Llama la atención la proporción de parejas en unión libre, en un país con predominio católico. Por otra parte, se indagó acerca de la cantidad de personas que conformaban el núcleo familiar que se encuentran relacionado en la tabla 26.

Tabla 26. Número de personas del núcleo familiar.

Número de personas	Valor Absoluto	Porcentaje
1 a 2	5	10%
3 a 5	43	86%
6 a 8	2	4%
Mas de 9	0	0%
TOTAL	50	100%

Fuente: Cálculos propios a partir de encuestas.

Se observa en la tabla 26 que el 86% de los trabajadores hacen parte de un núcleo familiar entre 3 a 5 personas, núcleos bastante altos para los ingresos mensuales percibidos por los trabajadores, el 10% entre 1 a 2 personas y el 4% restante entre 6 y 8 personas. Algo que se percibe en esta

sección es que la composición familiar se ha reducido con respecto a lo que se presentaba en la década de los cincuenta, cuando el número de hijos promedio por familia rural era de 7. Esta composición explica en parte la alta proporción de población joven cuya experiencia máxima no sobrepasa los 10 años según información registrada en la tabla 27.

Tabla 27. Distribución de trabajadores por tiempo de trabajo en palma.

Tiempos (años)	Valor Absoluto	Porcentaje
Menos de 1	2	4%
1 a 3	12	24%
4 a 6	19	38%
7 a 9	13	26%
Mas de 10	4	8%
TOTAL	50	100%

Fuente: Cálculos propios a partir de encuestas.

Se observa en la tabla 27 que el 38% de los trabajadores lleva entre 4 y 6 años trabajando en palma, el 26% entre 7 y 9 años, el 24% entre 1 y 3 años, el 8% mas de 10 años y el 4% menos de un año, cabe mencionar aquí que la mayoría de las personas en estas región comienza a trabajar a muy temprana edad en este cultivo, se establece una especie de cultura de la palma ya que para el ingreso no se requiere experiencia según se muestra en la tabla siguiente.

Tabla 28. Exigencia de experiencia específica en palma.

Experiencia como requisito	Valor Absoluto	Porcentaje
Si	16	32%
No	34	68%
TOTAL	50	100%

Fuente: Cálculos propios a partir de encuestas.

En la tabla 28 figura la distribución de los trabajadores de acuerdo a exigencia de alguna formación o experiencia específica en palma para su vinculación; se observa que al 68% de los trabajadores no se le pidió ningún tipo de experiencia o formación para la vinculación a su trabajo actual y al 32% restante si se le exigió como requisito de ingreso. Queda así en evidencia que el trabajo en las palmeras se caracteriza por un bajo requerimiento de destrezas adquiridas propias de la mano de obra calificada, razón por la cual la empresa no tiene que hacer mayores inversiones en capacitación de sus trabajadores. Se investigó acerca de la existencia de capacitación brindada por la empresa los resultado se encuentran en la tabla 29.

Tabla 29. Capacitación por parte de la empresa.

Capacitación por parte de la empresa	Valor Absoluto	Porcentaje
Si	2	4%
No	48	96%
TOTAL	50	100%

Fuente: Cálculos propios a partir de encuestas.

Del total de trabajadores encuestados el 96% no ha recibido ningún tipo de capacitación por parte de la empresa, mientras que 4% restante si lo ha hecho. En otros términos, lo que hasta aquí aparece de bulto es que a la plantación se entra joven y con muy bajo nivel educativo y se sale sin haber aprendido absolutamente nada diferente a lo que el entrenamiento empírico le permite al trabajador que no puede ponerlo en práctica en una empresa no palmera. Con razón no alcanzan siquiera a comprar una vivienda propia, porque se buscó conocer si el lugar donde vivían era propio, en arriendo o si residían donde algún familiar o amigo.

Tabla 30. Distribución de trabajadores por tipo de tenencia de vivienda.

Vivienda	Valor Absoluto	Porcentaje
Propia	9	18%
Arrendada	33	66%
Donde un familiar o amigo	8	16%
TOTAL	50	100%

Fuente: Cálculos propios a partir de encuestas.

El 66% vive en arriendo, el 18% en casa propia y el 16% manifestó vivir donde un familiar o amigo. Esta es una situación de desarraigo; no hay nada que retenga al trabajador ni a su familia, el trabajo se percibe como la única alternativa obligada de supervivencia sin opciones para adquirir una casa propia. De la misma forma se buscó investigar a qué organizaciones pertenecía cada uno de los trabajadores, los resultados se presentan en la tabla 31.

Tabla 31. Participación en una o varias organizaciones.

Organización	Cooperativa		Fondo de empleados		Sindicato	Grupo juvenil	Grupo ecologista	Otro
Si	19	38%	10	20%	0	0	0	0
No	31	62%	40	80%	50	50	50	50
TOTAL	50	100%	50	100%	50	50	50	50

Fuente: Cálculos propios a partir de encuestas.

En la tabla 31 se logra observar que el 62% no pertenece a cooperativas mientras que 38% restante hacen parte de este tipo de organizaciones. Es de resaltar que el modelo de las cooperativas en esta región hasta ahora está surgiendo aunque con gran fuerza. Asimismo el 80% no forma parte de fondo de empleados mientras que el 20% sí. Finalmente, ninguno de los encuestados forma parte ni de sindicatos, grupos juveniles, grupos ecologistas ni de otra organización.

De las personas que respondieron pertenecer a cooperativas se buscó establecer si se utiliza el almacén, y los resultados se relacionan en la tabla 32.

Tabla 32. Tipos de apoyo utilizados.

Almacén de la cooperativa	Valor Absoluto	Porcentaje
Siempre	1	5.3%
Algunas veces	4	21.0%
Nunca	14	73.7%
TOTAL	19	100%

Fuente: Cálculos propios a partir de encuestas.

De los trabajadores pertenecientes a cooperativas el 73.7% respondió nunca haber utilizado el almacén de la cooperativa, debido a que no se encuentra todavía muy bien establecido, el 21.1% sostuvo haberlo utilizado algunas veces y el 5.3% sostuvo que siempre que se pueda lo utiliza. En cuanto el sistema de crédito como tipo de ayuda el 68.4% afirmó utilizar esta ayuda mientras que el 31.6% dijo que no utiliza crédito.

Resulta bastante curioso que la gran mayoría de trabajadores no utiliza los servicios de la cooperativa pero más de dos terceras partes acuden al crédito. Hay aquí un potencial para llegar a estos trabajadores con opciones como por ejemplo el Banco de los Pobres, programa mediante el cual el gobierno nacional busca proporcionar alternativas de financiación a las microempresas familiares.

Análisis de resultados

Para desarrollar la competitividad es necesario potenciar los factores especializados los cuales surgen de habilidades específicas derivadas de los sistemas educativos, del legado exclusivo de conocimiento tecnológico, de la infraestructura especializada, etc. Junto con estos, la infraestructura que apoya la productividad y el desarrollo científico, resultado de un desarrollo integral de las instituciones de investigación. Partiendo de esto se realizó el análisis de los resultados para determinar la dinámica del cultivo de palma africana en el municipio de San Martín.

El cultivo de Palma africana en San Martín se encuentra constituido principalmente según la base de datos proporcionada por Cenipalma por 21 plantaciones de mediano y gran tamaño con un promedio de 392 hectáreas por plantación, cifra que a nivel internacional es muy poco competitiva dado que en Malasia e Indonesia el tamaño promedio es casi 8 veces esta superficie por plantación. Sin embargo comparado este tamaño con el nivel nacional no se encuentra tan distante del promedio según los datos de la tabla siguiente.

Tabla 33. Tamaño promedio de las plantaciones de palma.

REGIÓN	Tamaño (Has)
Malasia	1.800
Indonesia	5.000
Colombia	526
San Martín	392

Fuente: Censo Palmicultor 1997, estudio LMC y Cálculos propios.

En lo que tiene que ver con la infraestructura, solo tres plantaciones disponen de planta extractora además, las fuentes y canales de agua se encuentran limitados dependiendo la temporada climática. La infraestructura vial es otro de los factores limitantes y los palmeros se quejan por su deplorable estado.

De otra parte, la red vial secundaria y terciaria, a cargo del departamento el y municipio respectivamente, es deficiente ya que, no es posible un transporte ágil y confiable del fruto, lo cual, aparte del deterioro de la calidad aumenta los costos de transporte.

En el municipio existen tres plantas extractoras, Entrepalmas S.A., Agropecuaria Santa María La Torre y CIA. y San Pedro Ltda., con una capacidad de extracción promedio de 20 toneladas de fruto por hora, superior al promedio regional y nacional, pero solamente se utiliza el 50% de la capacidad instalada. La siguiente tabla presenta la situación comparativa:

Tabla 34. Capacidad Promedio Utilización De Plantas Extractoras.

REGIÓN	NUMERO DE PLANTAS	CAPACIDAD PROMEDIO INSTALADA	UTILIZACIÓN
Malasia Peninsular	239	32.0	83%
Malasia Nueva	69	34.3	91%
Indonesia Norte	96	38.5	80%
Indonesia Nueva	37	39.9	77%
Colombia	49	15.2	52%
Llanos Orientales	21	12.7	49%
San Martín	3	20.0	50%

Fuente: Estudio LMC elaborado para FEDEPALMA. 2002. y Cálculos propios a partir de encuestas.

En el cultivo de palma del municipio de San Martín se distingue un modelo empresarial de explotación económica horizontal basado en el predominio de plantaciones y las procesadoras o plantas extractoras.

La organización horizontal consiste en la ubicación en el mismo nivel de jerarquía de un mayor número de actores, propietarios de los procesos que componen la agroindustria. Especialmente de dueños de plantación, que junto con los procesadores y asociaciones de trabajadores, intentan configurar un sistema coordinado que los beneficie a todos desde sus propios intereses económicos y actividades. A dicha coordinación se

*está llegando a través de acuerdos, de contratos especiales y de alianzas estratégicas.*²⁴

Como sucede en este municipio, la mayoría de las extractoras no producen el fruto sino que entran en negociación con los cultivadores, para comprar las producciones de sus plantaciones. En este caso, las plantas extractoras ya no son responsables de las condiciones de explotación en los cultivos sino solamente de mantener los acuerdos de compra a los productores, quienes al no disponer de las plantas de extracción, dado que su número de hectáreas cultivadas no lo hace sostenible, se enfrenta en desventaja con la empresa que compra la producción y mantiene los precios bajos.

De otra parte, las explotaciones pequeñas, que no permiten inversiones grandes en investigación y desarrollo, dado que económicamente no serían sostenibles debido a la baja producción. El desarrollo de investigación está soportado únicamente por las actividades adelantadas por Cenipalma, pero entre los empresarios no existe ningún grado de integración ni disponibilidad para compartir y transferir información tecnológica que sirva como insumo para mejorar su competitividad.

Desde el punto de vista agroecológico de la zona, la presencia de plagas y enfermedades se ha hecho frecuente, lo cual ha ocasionado pérdidas económicas por enfermedades como marchitez sorpresiva y pudrición de cogollo, por lo que es importante un mayor compromiso por parte de los empresarios para el mejoramiento e integración de la cadena, para obtención de beneficios mutuos.

En cuanto a la mano de obra, se presenta una tendencia por fomentar la creación de Empresas Asociativas de Trabajo – empresas que sobre pedido proveen a los cultivadores la mano de obra necesaria para el cultivo, la cosecha, el transporte, etc. Esta práctica conduce hacia un modelo de

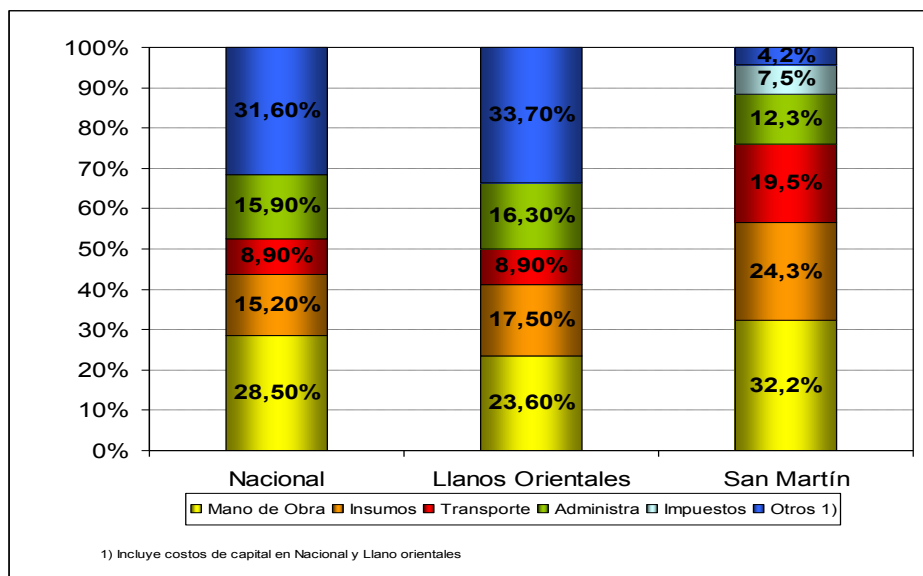
²⁴ RUGELES Laura y DELGADO Claudia, La construcción de lo público desde el sector local productivo colombiano. La especificidad de los activos en palma de aceite y ganadería: un análisis regional Comparado. Escuela Superior de Administración Pública-Esap, Centro de Investigaciones –CINAP. Bogotá, 2000. pág. 283.

contratación donde los trabajadores se asocian para ofrecer servicios laborales profesionales y especializados en las actividades que demandan las plantaciones. Este modelo ofrece desde el punto de vista de los empresarios una gran ventaja porque los exonera de la obligación patronal del pago de prestaciones y obligaciones parafiscales y hace que los trabajadores asuman todos los costos a cuenta de su propio trabajo. De esta forma, las relaciones contractuales no se hacen sobre un enfoque de empleador-empleado sino sobre un enfoque pseudo empresarial en el cual ambas partes deben coordinar esfuerzos en un mismo sentido para obtener mejores resultados. Sólo que solo la empresa palmera fija la totalidad de las condiciones y aunque teóricamente la empresa cooperativa podría rehusarse a aceptar los términos leoninos que le ofrece la plantación su alternativa es morir de hambre.

La visión romántica de acuerdo soberano entre dos empresas una que ofrece servicios y otra que los necesita, está lejos de ser una alternativa digna pues como, se mostró en los análisis de las encuestas el 70% de los trabajadores preferiría un contrato con prestaciones y un 74% cambiaría de trabajo si pudiera, lo que pone de manifiesto que esto no es más que una forma de evadir la carga prestacional y hacer lo que en el argot contemporáneo se conoce como dumping social.

Cabe mencionar aquí que las empresas afirman que los costos de mano de obra en el municipio, son los que en mayor proporción representan en los costos de producción, superior a los del nivel nacional anteriormente mencionados.

Gráfica 1. Costos de producción del aceite de palma por regiones 2007.



Fuente: Fedepalma 2005 y cálculos propios a partir de encuestas.

El tipo de capacitación directa por las plantaciones es nula lo que ocasiona desventajas en la calidad de las tareas hechas por los jornaleros o empleados de las plantas de beneficio. A esto se suma el hecho de que la oferta existente de capacitación en esta región efectuada por parte del Sena, no está orientada a las necesidades específicas del sector palmero en particular, lo que provoca que algunos esfuerzos de capacitación técnica, tanto en áreas de cultivo como en plantas extractoras, no tengan el impacto esperado en las prácticas agronómicas e industriales, ya que no son aprovechados por los trabajadores de la palma.

Los problemas sociales penetran las plantaciones e internamente afectan los niveles de competitividad. El problema de la inseguridad se identifica como uno de los distorsionantes de la función administrativa en las plantaciones y las plantas de beneficio y aumenta los costos de producción. A pesar de la gravedad de estos problemas, hoy por hoy la tendencia que se observa es hacia la superación de los mismos.

Conclusiones

Un país con un aparato productivo deteriorado cuyos productos no logren niveles de competitividad, para participar y marcar diferencia en mercados internacionales, no podrá combatir la pobreza, las ineficiencias e inequidades. Es por esto que la competitividad desde lo local y sectorial es uno de los principales puntos de preocupación y meta de trabajo en el País.

El comportamiento del aceite de palma en el mercado mundial es positivo gracias a las tendencias de aumentos en el consumo principalmente en Europa. Sin embargo, Colombia, quinto productor de aceite de palma a nivel mundial, presenta desventajas frente a los mayores productores Malasia e Indonesia, las cuales radican principalmente en los altos costos de producción y menores índices de tecnología.

El cultivo de palma africana exhibe buenas perspectivas de desarrollo en Colombia y primordialmente en el departamento del Meta dada sus buenas condiciones Edafoclimáticas, las cuales reducen las restricciones para la siembra de palma en la zona del piedemonte llanero.

El cultivo de palma en el municipio de San Martín se encuentra distribuido en 21 plantaciones de mediano y gran tamaño que abarcan producciones de fruto desde 13 a 10 800 toneladas en el año 2007 por lo que se presenta una alto grado de dispersión de las producciones, lo cual dificulta la obtención de economías de escala que puedan hacer mas rentable las producción.

Las plantaciones de palma africana son fuentes generadoras de empleo para la región pero de calidad discutible según la percepción expresada por los trabajadores. No obstante, esto permite pensar que a través de este cultivo esta zona puede impulsar el desarrollo económico y social y disminuir la pobreza.

Se presentan una subutilización de la capacidad instalada de las 3 plantas de beneficio presentes en el municipio, por lo que se genera ineficiencia en el proceso productivo, y esto afecta de forma negativa en la competitividad del sector.

De otra parte, la infraestructura vial es impropia para el proceso de transporte del fruto de palma desde las plantaciones hasta la planta extractora; el mal estado de las vías ocasiona demoras y aumenta los costos de transporte por lo que se produce un efecto negativo sobre la competitividad de la zona.

Adicionalmente, aunque ha habido un aumento por parte de Cenipalma en las inversiones para el desarrollo de investigaciones en ciencia y tecnología, en el municipio de San Martín no se observa que los resultados de estos adelantos se apliquen en las plantaciones de palma allí presentes.

En lo que tiene que ver con los costos de producción, se destacan en orden de importancia la mano de obra y los costos de transporte.

Se concluye finalmente que en el municipio de San Martín el cultivo de palma de aceite no es competitivo en términos de infraestructura, tecnología y mano de obra, debido a las falencias existentes de estos tres factores fundamentales para el desarrollo de ventajas competitivas, tales como vías de comunicación en mal estado, costos de transporte elevados, costos de mano de obra altos, niveles bajos de tecnificación, poca inversión de las plantaciones en tecnología, y falta de cooperativismo entre las plantaciones. Es entonces necesario mejorar la competitividad en la cadena tanto en mercados nacionales como internacionales, y lograr así mayores beneficios económicos y sociales.

Finalmente, conviene aclarar que aunque los costos de mano de obra sean altos dentro de la estructura de costos, esto no significa que los trabajadores ganen demasiado, pues el 70% se encuentran en el rango del salario mínimo. De manera que sería muy injusto seguir descargando sobre los hombros de los trabajadores todo el peso de la competitividad y la globalización.

Recomendaciones

Se presentan las siguientes recomendaciones enfocadas a los tres factores determinantes de la competitividad del cultivo de palma en el municipio de San Martín Meta ya estudiados en el transcurso de este trabajo, con el fin de servir de soportes para impulsar un desarrollo competitivo del sector palmicultor en este municipio.

Se ve la necesidad de mejorar la infraestructura existente en los cultivos de palma tales como la red de carreteras consideradas prioritarias para el desarrollo de la cadena, y disponer de otros medios alternativos que permitan el transporte de insumos y de productos derivados a un menor costo. Esto debe hacerse mediante inversiones por parte del gobierno departamental y municipal para impulsar los trabajos en el mejoramiento y adecuación de las carreteras.

Junto con lo anterior, las autoridades locales deben gestionar apoyo del gobierno nacional por ejemplo para el desarrollo del proyecto de navegabilidad del río Meta el cual traería consigo una apertura a los mercados nacionales e internacionales en buenas condiciones y ventajas para la región.

Adicionalmente, es necesario modernizar las plantas extractoras de aceite e impulsar la creación de bancos de maquinaria, todo esto acompañado de un programa de capacitación en competencias laborales. Si se ejecutan estas actividades, es posible aumentar la capacidad promedio de extracción de aceite por planta de 20 a 35 toneladas/hora.

En cuanto a la mano de obra es importante la capacitación. En tal sentido se deben orientar los esfuerzos por preparar al personal vinculado con este sector en todos los niveles de la firma. Se busca disponer de un recurso humano excelente que eleve los niveles de competitividad de las empresas, tanto en producción como en organización. Se espera, que las empresas palmeras puedan contribuir a la formación personal de los individuos que viven en asentamientos humanos en la zona de influencia del cultivo, sin buscar con ello desplazar al Estado en sus responsabilidades sociales, sino interactuar con él en el mismo propósito.

En la parte de tecnología se deben hacer énfasis en el mejoramiento de los rendimientos a través de investigación y desarrollo tecnológico, sistemas de información regional para monitoreo de plagas, estudios para caracterizar microorganismos. Mejoramiento Genético, ampliar la base genética disponible en los bancos de germoplasma.

En lo que respecta a la transferencia de tecnología se debe desarrollar la agricultura de precisión, pero es necesaria una mayor integración entre los palmicultores y los organismos encargados del desarrollo de nuevas tecnologías así como el apoyo de las universidades a estas organizaciones en busca de beneficios mutuos. Con base en estas consideraciones, es posible obtener un mayor acceso a los mercados, y fortalecer las condiciones de la competitividad.

Finalmente, es necesario que los dueños de las pequeñas y medianas plantaciones se integren y recurran a estrategias y acciones colectivas, para que puedan enfrentar con éxito la competencia global.

Bibliografía

AGUILERA DIAZ, Maria M. Palma africana en la costa Caribe: un semillero de empresas solidarias. Documentos de trabajo sobre economía regional. Banco de la república Cartagena de Indias. No 30, Julio 2002.

AGUDELO AGUDELO, María Fernanda y MORENO SIERRA, Vivian Carolina. Efectos del establecimiento del sistema de producción de palma de aceite sobre el desarrollo socioeconómico del municipio de San Carlos de Guaroa 1980-2004. Villavicencio, Meta, Colombia, 2007, 242 p. Trabajo de grado (Economía). Universidad de los Llanos. Facultad de ciencias Económicas. Programa de Economía

BÁEZ MENDOZA, Marcela. Nueva Economía Institucional. Mendoza, Argentina, 2005, 12p. Trabajo (Economía). Universidad Nacional del Cuyo. Facultad de ciencias Económicas.

BERNAL N. Fernando. El cultivo de la palma de aceite y su beneficio. Guía general para el nuevo palmicultor, Federación Nacional de Cultivadores de Palma de Aceite, Fedepalma, y Centro de Investigación en Palma de Aceite, Cenipalma, Bogotá, D.C., agosto, 2001.

CASTILLO SANDOVAL, Darío. El aporte del cooperativismo a la nueva ruralidad. El caso de las cooperativas de cosecheros de palma africana aceitera en los Llanos Orientales. En: una nueva ruralidad en América Latina: Pontificia Universidad Javeriana. Seminario Internacional, Bogotá, Colombia. 2000.

Concejo Municipal de Cumaral. Acuerdo 014 de 2004. Cumaral, mayo 31 de 2004. P 30.

Confederación de Cooperativas de Colombia CONFECOOP. Desempeño sector cooperativo colombiano 2008, Bogota, Colombia, 2008, 152 p.

- Sector agropecuario colombiano, Bogota, Colombia, 2008, 36 p. Observatorio Cooperativo de Confecoop.

Cooking Oil (CIC 1998). “Los usos del aceite de palma”, Portafolio, 27 de junio de 2001.

CORTÉS MARÍN Elkin Alonso. Alternativas De Mecanización Para Pequeñas Unidades De Producción Agrícola Profesor asociado. Facultad Ciencias Agropecuarias. Universidad Nacional de Colombia -Sede Medellín.

CHAVEZ RAMIREZ, Paulina Irma. Flexibilidad en el mercado laboral: orígenes y concepto. Aportes: Revista de la Facultad de Economía-BUAP. Año VI Número 17.

Departamento Administrativo Nacional de Estadística DANE. Principales indicadores del mercado laboral diciembre 2008. «30 Enero 2009 – Boletín de prensa # 3». Bogotá (Colombia). (5 de febrero del 2009 9:35 am).

- Encuesta Continua de Hogares. Bogotá. 2003-2006.

FARNÉ, Stefano. “Las cooperativas de trabajo asociado en Colombia”, en: Boletín del observatorio del mercado de trabajo y la seguridad social N° 10. Universidad Externado de Colombia. Bogotá, 2007. P. 22.

Departamento Nacional de Planeación. Empleo y desempleo en Colombia. En: Boletines de Divulgación económica No 2, marzo, 2003.

- Agenda interna para la productividad y la competitividad, Departamento Nacional de Planeación: Documento 3297. Bogotá, D.C., 26 de julio de 2004.
- Programa de Oferta Agropecuaria-Proagro, Departamento Nacional de Planeación: Documento 3076. Bogotá, D.C., 03 de mayo de 2006.

Diócesis de Quibdó y Human Rights Everywhere / Derechos Humanos para Todos (HREV). MIGRANCE, Fidel; MINELI, Flaminia y LE DU, Helen. El cultivo de palma africana en el Chocó, legalidad, ambiental y derechos humanos. 1 ed. Bogotá, Colombia: SUIPPCOL (Programa Suizo para la Promoción de la Paz en Colombia), 2004. 8 p.

Echeverri, Juan C. ¿Nos parecemos al resto del mundo? El conflicto colombiano en el contexto internacional. En Planeación & Desarrollo. Vol. XXXI, Números 3 y 4. Julio-diciembre 2000. Bogotá.

Farné, Stefano. Efectos de una reforma laboral en Colombia. Universidad externado de Colombia, Estudio del observatorio laboral, Bogotá, 2002.

FEDEPALMA, (Federación nacional de cultivadores de palma). Balance de responsabilidad social empresarial del sector palmero 2006-2008, Bogota, Colombia, 2008, 7p.



- Autonomía y unidad gremial del sector palmero, El debate actual sobre la competitividad y el crecimiento del cultivo, Editorial Revista Palmas, Volumen 25 N° 2, 2004.

- Desarrollo sostenible en la industria de la palma de aceite, Teoh Cheng Hai, Revista Palmas, Volumen 25 N° 2, 2004.

-Planteamiento gremial para la elaboración del documento Conpes sobre política para la palmicultura, Bogotá Enero de 2007.

- Economía y mercados, Estructura del mercado mundial de aceite de palma, 2005.

GAVIRIA, Alejandro. Los efectos sociales del TLC. En Planeación y Desarrollo. Vol. XXXVI, Núm. 1. Enero-Julio 2005. Bogotá, 2005.

GEOFFREY J. Q. BASTIN, Aceites vegetales y semillas oleaginosas: Guía del comerciante, Centro de Comercio Internacional UNCTAD/GATT, Ginebra, Suiza, 1990.

GÓMEZ JÁUREGUI Alejandro, Productividad y competitividad, algunas consideraciones, 2001.

GUEVARA, Diego Andrés. Globalización y mercado de trabajo en Colombia: algunas consideraciones en el marco de la flexibilización laboral. Reflexión política año 5 n° 10. IEP – UNAB. Colombia, Diciembre de 2003.

GUTERMAN BROMBERG LÍA. Memorias XXXII Congreso Nacional de Cultivadores de Palma de Aceite, Estudio de Competitividad de la cadena de la palma de aceite, Revista Palmas, Fedepalmas, Volumen 25 N° 2, 2004.

GOBERNACION DEL META, Palma africana: Cultivo Líder en el Departamento en el Meta, 2006.

- Secretaria de Planeación y Desarrollo Territorial, Dirección de Estadística y Estudios, Análisis de Coyuntura Departamento del Meta, I Trimestre 2006.

HERRERA VALENCIA, Beethoven. Impactos sociolaborales del libre comercio. En: El Impacto de la Globalización en el Movimiento Sindical.

HUMAN RIGHTS EVERYWHERE (HREV), MINGORANCE Fidel, MINELLI Flaminia, LE DU Helene, Diócesis de Quibdó, Cultivo de la palma africana en el choco, Legalidad ambiental, territorial y derechos humanos, 2004.

Instituto Interamericano de cooperación para la agricultura IICA, Cultivo de la palma africana guía técnica, Managua, Nicaragua octubre 2006.

KRUGMAN, Paul R. De vuelta a la economía de la gran depresión. Grupo editorial Norma. Bogotá, 2000.

- El internacionalismo <<moderno>>. La economía internacional y las mentiras de la competitividad. Crítica, Barcelona, 2004.

LEIBOVICH, J. NIGRINIS, M. RAMOS, M. Caracterización del mercado laboral rural en Colombia. Borrador 408. Borradores de economía, Subgerencia de Estudios Económicos del Banco de la República, Bogotá, 2006. En: Banco de la República. Pág. 49.

LEWIS, Arthur. Desarrollo Económico con oferta ilimitada de trabajo. En: La Economía del subdesarrollo. Tecnos. Madrid.1973.

LOPEZ CASTAÑO Hugo. Empleo y desempleo urbano: no hay que perder la perspectiva de largo plazo. En Coyuntura económica. Fedesarrollo .1993

- *Mercado laboral colombiano funcionamiento y barreras institucionales*, informe de consultoría elaborado para el Banco Mundial, mayo de 2005.
- Empleo y desempleo urbano: no hay que perder la perspectiva de largo plazo. En Coyuntura económica. Fedesarrollo .1993. p. 150.

MARTÍNEZ COVALEDA, Héctor y Otros: La Industria de Aceites y Grasas en Colombia. Observatorio Agrocadenas Colombia, **Documento de Trabajo Número 75**, Ministerio de Agricultura y Desarrollo Rural. Junio de 2005.

- La cadena de oleaginosas, grasas y aceites en colombia una mirada global de su estructura y dinamica 1991-2005 **Documento de Trabajo Número 93**, Ministerio de Agricultura y Desarrollo Rural. Diciembre de 2005.

Mingorance, Fidel; Minelli, Flaminia y Le Du, Helene, Cultivo de palma africana en el chocó, legalidad ambiental, territorial y derechos humanos. Human Rights, Everywhere, diócesis de Quibdó 2004.

MINISTERIO DE AGRICULTURA Y DESARROLLO RURAL. Agro Ingreso Seguro AIS. Línea especial de crédito (Sectorial). Bogotá (Colombia). 2009.

OCAMPO, José, SÁNCHEZ, Fabio y TOVAR, Camilo. Mercado laboral y distribución del ingreso en Colombia en los años noventa. En: revista 72 de la CEPAL, 2000.

Organización Internacional del Trabajo (OIT). Panorama Laboral 2002, América Latina y el Caribe. Publicaciones de la OIT. 2002. 108 p.

PÉREZ TORRES, Francisco. Balance del mercado laboral colombiano, primer trimestre del 2007. 5 ed. Bogotá, Colombia: DANE (Departamento Administrativo Nacional de Estadística), 2007. 60 p.

PORTER MICHAEL. Ventaja competitiva de las naciones, Editorial Javier Vergara, 1991.

PREALC. El Problema del Empleo en América Latina: Situación, Perspectivas y Políticas. Santiago, Chile. 1974.

Programa De Apoyo A La Competitividad (PAC). Estudio sobre mejora de la cadena logística del cluster del aceite de palma y sus insumos en Colombia. Bogota, Colombia: Universidad Politécnica de Valencia, 2005. p. 15.

RAMÍREZ, Manuel Alvaro. GUEVARA, Fl. Diego. *Mercado de trabajo, informalidad y precarización del empleo: los efectos de la globalización. Universidad Autónoma de Colombia. Sistema Universitario de Investigaciones – SUI- 2006* (Documento de trabajo).

Robledo, Jorge E. El TLC recoloniza a Colombia. TR Ediciones, Bogotá, 2007.

ROMERO, Hernán Mauricio, ARAQUE, Leonardo y FORERO diana. La agricultura de precisión en el manejo del cultivo de la palma de aceite. Volumen 29 No 1. Bogota, Colombia: Federación Nacional de Cultivadores de Palma (FEDEPALMA), 2008. p. 30

RUGELES, Laura y DELGADO, Claudia. La construcción de lo público desde el sector local productivo Colombiano, la especificidad de los activos en palma de aceite y ganadería: un análisis regional comparado. Bogota, Colombia: Escuela superior de administración – Esap, centro de investigaciones – CINAP, 2000. p.308.

SACHS, Jeffrey. El fin de la pobreza. Editorial Random House Mondadori, S.A. Bogotá, 2006.

SECRETARIA DE AGRICULTURA DEL DEPARTAMENTO DEL META. Estudio sobre el cultivo de palma en el departamento del Meta 2002-2008, Villavicencio, Meta, Colombia, 2008, 10 p.

TAMAYO, Mery Patricia y PIÑEROS, Juan David. Formas de integración de las empresas. Ecos economía No.24. Medellín, abril 2007. 45 p.

THUROW, Lester. El futuro del capitalismo. Javier Vergara Editor. Buenos Aires, 1996.

VELASCO, María Piedad, Políticas de competitividad y productividad en Colombia 1998-2002, Santiago de Chile, 2003.

WILLIAMSON, Oliver y WINTER, S. *La naturaleza de la empresa, orígenes, evolución y desarrollo*. México, FCE, 1996.

Cibergrafia

CENIPALMA (Centro de investigación de palma de aceite). Proyectos de palma de aceite. [En línea]. «Enero 2007». Bogotá (Colombia). CENIPALMA. (23 de octubre del 2008 4:35 pm). «Texto en español». Disponible en internet: <http://www.fedepalma.org/body/propb.stm>

Congreso de Colombia. Ley 50 de 1990. [En línea]. «Enero 1991- Diario Oficial No. 39.618». Bogotá (Colombia). Congreso de la república de Colombia. (25 de Agosto del 2008 1:15 pm). «Texto en español». Disponible en: <http://www.fedepalma.org/body/propb.stm>

Departamento Administrativo Nacional de Estadística DANE. PRINCIPALES INDICADORES DEL MERCADO LABORAL DICIEMBRE 2008. [En línea]. «30 Enero 2009 – Boletín de prensa # 3». Bogotá (Colombia). (5 de febrero del 2009 9:35 am). Texto en español. Disponible en internet: http://www.dane.gov.co/files/investigaciones/boletines/ech/ech/bol_ech_dic08.pdf

Departamento Administrativo Nacional de Estadística. Indicadores del mercado laboral, resulatod junio 31 de 2001. Bogotá, 2002.

- La paradoja del crecimiento económico sin empleo, documentos técnicos del mercado laboral. Bogotá, 2007. Disponible en Internet: < http://www.dane.gov.co/files/investigaciones/boletines/ech/ech/doc_tecnico.pdf >.

FEDEPALMA, (Federación nacional de cultivadores de palma). Palma de aceite y su historia. [En línea]. «Julio del 2006». Bogotá (Colombia). FEDEPALMA. (15 de septiembre del 2008 6:00 am). «Texto en español». Disponible en internet: www.fedepalma.org/palma.htm.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA AGRICULTURA Y LA LIMENTACION (FAO) y EL DEPARTAMENTO DE AGRICULTURA Y PROTECCION DEL CONSUMIDOR. Palma de aceite en Kenya. [En línea]. «Enero del 2002- edición 1». New jersey (Estados Unidos). ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA AGRICULTURA Y LA LIMENTACION



LIBRO MEMORIAS SIMPOSIO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA: INNOVACIONES Y EDUCACIÓN PARA LA PAZ, realizado en la Universidad de Cartagena, 5-7 de mayo de 2015 ISBN: 978-958-58932-3-8, Editorial REDIPE- UNIVERSIDAD DE CARTAGENA, 2015

(FAO). (28 de agosto del 2008 2:00 pm). «Texto en español e inglés». Disponible en internet: www.fao.org/AG/esp/revista/0202sp1.htm.



LIBRO MEMORIAS SIMPOSIO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA: INNOVACIONES Y EDUCACIÓN PARA LA PAZ, realizado en la Universidad de Cartagena, 5-7 de mayo de 2015 ISBN: 978-958-58932-3-8, Editorial REDIPE- UNIVERSIDAD DE CARTAGENA, 2015

11.

“INTERACTUANDO BAJO LA SEMIOSFERA DISCURSIVA: ESTRATEGIA PARA MEJORAR LOS PROCESOS DISCURSIVOS ORALES Y ESCRITOS”

Amibel María Barboza López
Angélica María Castellón Regino
Yarelis Paola Páez Ramos

Palabras claves: Semiótica, actividades, procesos discursivos orales y escritos, dramatizaciones, interpretación, imágenes, textos, estrategias, enfoque semiótico discursivo, semiología, pragmática, semiosfera.

La siguiente ponencia está basado en nuestro proyecto de grado; el cual se titula “Interactuando bajo la semiosfera discursiva: Estrategia para mejorar los procesos discursivos orales y escritos, en los estudiantes de 4º2 de la Institución Educativa Manuela Beltrán.

Este proyecto de investigación estudia las habilidades orales y escritas en dicha comunidad., luego de una intensa y detallada observación nos hemos trazado la meta de aplicar actividades donde se pueda desarrollar e implementar un proceso de enseñanza y aprendizaje bajo el enfoque semiótico discursivo.

El proyecto no solo va dirigido a estudiar y desarrollar habilidades comunicativas tales como escuchar, hablar, leer y escribir; sino que también busca fortalecer y colocar en marcha paradigmas donde se practiquen habilidades semióticas discursivas; como lo son la argumentación, la interpretación, lectura de símbolos, contexto, y por último pero no menos importante la construcción de posturas o síntesis sencillas aplicando la cronémica y la proxémica como recursos claves para captar la atención del público en general.

Bajo esta concepción cualitativa de investigación se desarrolla la metodología de **ACCIÓN PARTICIPACIÓN** ya que se pretende la construcción de propuestas pedagógicas en este ámbito, para mejorar la calidad y los

indicadores de competitividad del área de lengua castellana, en la primaria, básica y media, específicamente en el grado 4-2 de la INSTITUCIÓN EDUCATIVA MANUELA BELTRÁN.

A raíz de esta problemática se procedió a contrarrestar la falencia mediante el enfoque semiótico discursivo, este se encarga de abrir nuevos paradigmas de aprendizaje, además de potenciar las habilidades comunicativas que van más allá, interpretando, argumentando y contextualizando la realidad del educando, evidenciándola por medio de la expresión oral y escrita. El proyecto muestra lo que fue el trabajo realizado con estudiantes del grado cuarto dos, en torno a la propuesta de aula que se desarrolló con ellos. Se propone con este proyecto fortalecer la competencia textual en los educandos; y potencializar la competencia pragmática.

Para lograr lo antes mencionado, hemos investigado minuciosamente diversos precursores que han brindado a la lingüística un gran legado en cuanto al tema, nuestra brújula académica-investigativa se basa en diversos referentes bibliográficos, los cuales se han implementado a través de una serie de actividades, estos incluyen: interpretación de textos e imágenes, comprensión de lectura bajo el modelo actancial de Greimas, dramatizaciones como expresiones semióticas y actividades lúdicas.

Interpretación de textos e imágenes: (Semiología Barthesiana)

Roland Barthes hace suyo el proyecto estructuralista saussureano y los elementos que confiere dicha teoría (Significado y significante- lengua y habla- sincronía y diacronía- paradigma y sintagma) sin embargo lleva a la semiología un poco más allá y la ubica dentro del interés y del campo de la comunicación, es por ello que desde esta perspectiva lo consideramos un referente primordial al momento de desarrollar nuestra propuesta ya que Barthes por medio del enfoque semiótico ayudo a leer la cultura popular, tratando actividades y objetos como signos, un lenguaje a través del cual se comunica algo en aras de crear una subjetividad semiótica de la imagen en la lengua.

Desde este nuevo paradigma se busco a través de actividades implementadas como análisis semióticos de imágenes títulos, marcas publicitarias (Súper tienda de marcas) e imágenes secuenciales construir una visión crítica,

interpretativa y analítica a través de la semiótica propuesta por este precursor en mención.

Teniendo en cuenta la perspectiva Barthesiana se realizaron las siguientes actividades:

Me recreo con la imagen: Por medio de esta actividad se producen textos a través de la interpretación de imágenes, construyendo un sentido crítico, semiótico y discursivo, además esta es fundamental para mejorar los procesos de significación que a veces no se desarrollan de manera significativa en un aula de clase.

Análisis semiótico de imágenes y títulos: Por medio del análisis semiótico de títulos se busca construir una identidad crítica y predictiva de lo que se va a leer, en aras de formar una conciencia interpretativa y semiótica del mundo que lo rodea. Durante el desarrollo de la actividad se evidencio la gran imaginación de los estudiantes con respecto a lo que leen, al analizar e interpretar un título, los niños crearon textos y cuentos relacionados en los cuales se asociaba directamente con el enunciado, en otros textos se denoto que los educandos contextualizaron, y por medio de ejemplos se apropiaron de los títulos y de las imágenes.

Los mensajes y las marcas publicitarias (Súper tienda de marcas): Durante el desarrollo de la actividad los estudiantes lograron desplegar su imaginación creando cuentos a través de imágenes con marcas publicitarias. En esta actividad se logró apreciar un gran avance en cuanto al desarrollo de la capacidad interpretativa y analítica de los estudiantes, además de haber sido una actividad divertida en la cual pudieron interactuar con marcas de productos también se les enseñó a adoptar una actitud más crítica con la publicidad y sus estrategias de mercado a través de la semiótica

La imagen secuencial: Por medio de la interpretación de imágenes secuenciales los estudiantes adoptan una mejor capacidad discursiva escrita, utilizando las imágenes como herramientas para crear cuentos o historias.

El desarrollo de las cuatro habilidades: hablar, escribir, leer y escuchar se convirtió en el centro de los desarrollos curriculares. Sin embargo, en nuestro contexto, el trabajo sobre las habilidades comunicativas tomó una orientación

muy instrumental, perdiendo de vista las dimensiones socio-culturales y éticas, e incluso políticas de las mismas. Insistimos que no estamos abogando por una postura en la que el aspecto técnico, e incluso el instrumental, pierdan importancia; al contrario, buscamos que se les encuentre su verdadero sentido en función de los procesos de significación; el trabajo sobre las cuatro habilidades debe fortalecerse en función de la construcción del sentido en los actos de comunicación.

Cabe resaltar que todas estas actividades implementadas en el marco de nuestra investigación se realizaron teniendo en cuenta la semiótica discursiva esta estudia a los mensajes y discursos como realidades significantes que están constituidas por una serie de niveles y planos organizativos sucesivos y solidarios que van de lo superficial a lo latente.

La semiótica discursiva concierne no sólo a la lengua, sino también a la totalidad de los sistemas significantes no lingüísticos existentes en una cultura dada y por tanto, al campo de la acción humana, verbal y no verbal, es por ello que también se tuvo en cuenta el género dramático como medio de expresión semiológica para desarrollo de esta propuesta, en la actividad implementada denominada: **la expresión teatral como medio de expresión semiótica**.

Los estudiantes se manifestaron mediante cortas representaciones teatrales evidenciando problemáticas que afectan la sociedad de hoy en día como el bullying, discriminación y la delincuencia, esto además de lograr que los estudiantes contextualizaran su realidad, permitió analizar los procesos discursivos por medio de la interpretación de los personajes, y a través de la actuación también se pudo observar en los educandos sus expresiones corporales, su kinésica y su proxemica.

Esta actividad se llevo a cabo teniendo como referente a Antonio Tordera quien considera el teatro como una estructura de signos que mantiene un equilibrio en cada situación, básicamente se pretendió analizar la representación teatral como un conjunto de signos diversos en los cuales cada elemento juega un papel fundamental para ser analizado de manera semiótica en cada estudiante.

El punto de partida de la Semiótica discursiva es que todo texto se produce en una práctica del discurso, en ésta se movilizan modos discursivos, como la argumentación, la narración, la exposición etc.-, tipos discursivos, -religioso, científico, literario, periodístico etc.- y géneros textuales, -cuento, editorial, noticia etc.

En todo texto se estructura bajo tres planos que van a permitir conocer y determinar los mundos discursivos que los escritores proponen y las versiones discursivas que interpretan los lectores, estas categorías de análisis para la lectura y análisis de textos propuestos por Eduardo Serrano (plano del enunciado- El plano del referente- El plano de la enunciación) nos permiten realizar actividades que consisten en la identificación de estos elementos en un texto, lo que ayuda a hacer un rastreo de lo que esta explícito y de lo que no se dice abiertamente. Escritor/hablante Lector oyente.

Otro referente teórico fundamental que utilizamos como soporte en la implementación de las actividades en el marco de la semiótica discursiva, es la visión semiótica de Algirias Jolie Greimas quien a través de la narratividad nombró a los personajes como actantes y creó un análisis semiológico en el cual cada elemento cumple una función e intencionalidad a nivel textual, esta actividad se llevo a cabo con los estudiantes de cuarto dos con el cuento de caperucita roja de Triunfo Arciniegas, este cuento intertextual permitió un análisis crítico que permitió desarrollar la competencia pragmática y propositiva en los educandos.

Este análisis actancial de Greimas como estrategia de comprensión lectora fue muy fructífero ya que los niños aprendieron otra forma de analizar textos a través de la semiótica y observaron más allá del paradigma que siempre suelen tener los cuentos de hadas.

En cuanto al concepto de Semiosfera adaptado al proyecto esta palabra fundamental en el proceso fue creada por Yuri Mijailovich Lotman este relacionó la semiología con la comunicación, explicando que la semiosfera es

el universo simbólico de una cultura y que ella se conforma por los actos comunicativos de los individuos que la conforman.

Vivimos bajo esa semiosfera que contiene todos los signos posibles de la cultura a la que pertenecemos, lo llamemos o no semiosfera, estamos inmersos en un espacio semiótico del que, como nos recuerda constantemente Lotman, somos parte inseparable.

«Separar al hombre del espacio de las lenguas, de los signos, de los símbolos es tan imposible como arrancarle la piel que lo cubre». (Matemático ruso Yuri Mijailovich Lotman)

Este proceso llevado a cabo en la INSTITUCIÓN EDUCATIVA MANUELA BELTRAN SEDE HIJOS DEL CHOFER debe seguirse implementando para construir un sentido interpretativo y analítico crítico por medio del discurso a través del tiempo, nuestra propuesta les brindo un gran aporte en su formación académica y moral porque les enseño a analizar e interpretar, yendo más allá de lo visto, elaborando mejores discursos orales y escritos.

Los docentes de lengua castellana deben cultivar el sentido analítico por medio de la interpretación de imágenes, textos y todo lo que podemos observar en nuestro contexto ya que a través de ello se forman educandos críticos y conscientes de su realidad.

Para mejorar los procesos discursivos orales y escritos también es importante tener en cuenta el punto de vista del estudiante, su postura ante la vida y sus preferencias literarias ya que de un cuento, relato o producción escrita leída por los educandos pueden salir infinidades de textos producidos por ellos mismos con referencia a la interpretación de los textos leídos, esto también se puede ejercer con imágenes o documentos de prensa y publicidad.

En el desarrollo de este proceso denotamos excelentes resultados, teniendo como evidencia las diversas actividades implementadas para mejorar los procesos discursivos orales y escritos, a través del enfoque semiótico discursivo los estudiantes despertaron ese sentido crítico, analítico e



interpretativo, expresándolo por medio de producciones escritas y orales las cuales fueron significativas para la dinamización de esta investigación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DIAZ COTACIO María Eugenia. La semiótica discursiva: Una teoría para mejorar la lectura y el análisis de textos académicos a nivel universitario, plano para el análisis de textos, Medellín- Antioquia, 2011.

LLAMAS Saiz Carmen. Discurso oral y discurso escrito: una propuesta para enseñar sus peculiaridades lingüísticas en el aula de ELE, Universidad de Navarra.

MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL. Concepción del lenguaje, lineamientos curriculares en lengua castellana.

PÉREZ Daniel Myriam Rebeca Discusiones teóricas y metodológicas sobre el estudio del discurso desde el campo de la comunicación -pág. 238

SERRANO orejuela Eduardo. La implementación del enfoque semiótico discursivo en los textos, desarrollo de la competencia semiótica. Cali- Valle del Cauca.

TAYLOR Y BOGDAN (1986:20) historia de la investigación cualitativa.



LIBRO MEMORIAS SIMPOSIO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA: INNOVACIONES Y EDUCACIÓN PARA LA PAZ, realizado en la Universidad de Cartagena, 5-7 de mayo de 2015 ISBN: 978-958-58932-3-8, Editorial REDIPE- UNIVERSIDAD DE CARTAGENA, 2015

12.

“INTERVENCIÓN COGNITIVA CONDUCTUAL DE UN CASO CLÍNICO: ADOLESCENTE CON DISTIMIA”

“COGNITIVE BEHAVIORAL INTERVENTION OF A CLINICAL CASE: TEEN WITH DYSTHYMIA”

Elizabeth Ponce Barbosa

Ana Mercedes Bello

Resumen

El aumento en la consulta psicológica de las alteraciones del estado de ánimo es una realidad en los consultorios psicológicos y en los servicios de salud. Es por esto que la presente investigación, hace referencia a la intervención: al tratamiento de la distimia en una adolescente, mostrando así, diferentes formas de intervención desde la Terapia Cognitiva Conductual (TCC), que en la actualidad es el enfoque psicológico que ha evidenciado mayor efectividad en este tipo de problemáticas y en este tipo de población, sin contar la intervención basada en la evidencia, que se demuestran mediante estudios e investigaciones sistemáticas. El presente estudio de caso se llevó a cabo con un adolescente masculino de 13 años al inicio del estudio, y 15 años al final del estudio.

Para el presente estudio se utilizaron diversos instrumentos en la evaluación: el principal fue la Escala de depresión para niños CDI de M. Kovacs, la calificación cualitativa del sujeto, cuestionarios emocionales para padres y niños, listas de chequeos, (según el DSM-5), Conners para padres, Cuestionario de distorsiones cognitivas para niños CDCN-1 y el IBT, junto con la entrevista clínica al adolescente, padres, docentes, coordinador y psicóloga del colegio.

Se concluyó que la intervención cognitivo conductual aporta estrategias de afrontamiento para los pacientes con este tipo de problemáticas, puesto que los resultados arrojan una disminución y estabilización de sus emociones: rabia y tristeza al hacer uso de las técnicas cognitivo-conductuales en situaciones específicas.

Abstract

The increase in psychological consultation of mood disturbance is a reality in psychological clinics and health services. That is why this research refers to the intervention: the treatment of dysthymia in a teenager, showing different forms of intervention from Cognitive Behavioral Therapy (CBT), which today is the psychological approach has shown more effective in this type of problems and in this population, excluding the evidence-based intervention, which is demonstrated by studies and systematic investigations. This case study was conducted with a 13 years old male teenager at the beginning of the study, and 15 years at the end.

For this study different assessment instruments were used: the main one was the Children's Depression Inventory CDI by M. Kovacs, qualitative rating of the subject, emotional questionnaires for parents and children, checklists, (according to the DSM-5), Conners Cognitive Distortions Questionnaire for parents and children CDCN-1 and the IBT, along with the clinical interview with the adolescent, parents, teachers, school psychologist and coordinator.

It was concluded that cognitive behavioral intervention provides coping strategies for patients with this type of problem, since the results show a decrease and stabilization of emotions: anger and sadness to make use of cognitive-behavioral interventions in specific situations techniques.

Palabras claves: distimia, intervención cognitiva conductual, caso clínico, adolescencia

Keywords: dysthymia, cognitive behavioral intervention, clinical case, adolescence.

Introducción

La cada vez más creciente de los diagnósticos de las alteraciones del estado de ánimo en los servicios de salud, son cada vez más altos y es cada vez más alarmante, sobretodo que en el tiempo presente el diagnostico paso de ser de adultos a ser de niños y adolescentes, con el agravante de una alta proporción en suicidios consumados y no consumados.

Ante el aumento de las estadísticas, los psicólogos no pueden ser indiferentes a dicha situación que repercute en diversas esferas del ser y estas a su vez tienen un impacto familiar, desestabilizando la estructura social, es por esta razón, que están llamados, a generar no solo estrategias de tratamiento adecuadas para la intervención oportuna sino también están llamados a la generación de propuestas a nivel preventivo, pues de no ser así, el pronóstico es sumamente desfavorable.

Teniendo en cuenta la anterior demanda, la OMS (2012), ha generado planes de prevención frente a esta problemática que aqueja actualmente a la población y conscientes de la cifras inquietantes que se avecinan a futuro, ha propuesto un plan de prevención e intervención.

La presente investigación, estuvo encaminada a contribuir en el área de intervención de un adolescente con distimia con una comorbilidad de un déficit atencional con hiperactividad, bajo el enfoque propuesto por la OMS, y con mayor efectividad a nivel mundial: La terapia cognitivo conductual (TCC).

Por eso el principal objetivo es analizar la efectividad de la intervención, a partir de un caso clínico de un adolescente con distimia, a la luz de dicho modelo de intervención.

La TCC incluye, el análisis cognitivo (reconocimiento de emociones, la relación de éstas con la conducta y el cambio de atribuciones cognitivas negativas por otras más adaptativas) y las intervenciones conductuales (entrenamiento en habilidades sociales y la resolución de problemas, entre otros). (Ulloa Flores, de la Peña Olvera & Nogales Imaca, 2011).

Es así, como en los casos de distimia y otras alteraciones de tipo afectivo, resulta eficaz, pues el tratamiento es guiado a reducir: a) la gravedad de los síntomas al mejorar la autoestima, b) aumentar la tolerancia a la frustración, c) aumentar la autonomía, d) incrementar la capacidad para disfrutar las actividades de la vida diaria y e) establecer buenas relaciones con los compañeros. (Ulloa Flores et al. 2011).

En el caso de los pacientes con ideas o conductas suicidas, el objetivo principal es controlar los síntomas que ponen en riesgo la vida o la integridad física del paciente y/o familiares.

Así, el presente estudio clínico busca demostrar como a partir de la intervención cognitivo conductual en un adolescente con distimia se pretende dar herramientas no solo al paciente sino aportar en la prevención de dichos casos e incluso el suicidio en la población adolescencial tan aquejada, pues de acuerdo con las cifras planteadas por la OMS (2012), el suicidio es la tercera causa de muerte de adolescente y jóvenes, en América Latina, en especial en la población masculina con un porcentaje de un 6%.

Identificación del paciente y motivo de consulta

El presente estudio de caso se llevó a cabo con un adolescente de 13 años al inicio del estudio, y 15 años al final del estudio, estudiante de decimo de bachillerato en un colegio mixto de la ciudad de Barranquilla, es oriundo de esta ciudad, vive con sus padres, ambos abogados, padre de 50 años y madre de 43 años y su hermana de 8 años de edad. Practican la religión católica. Familia disfuncional. *Motivo de consulta del Paciente:* "No sé porque estoy aquí, mi mama me trajo, creo que por problemas de disciplina en el colegio!!" *Motivo de consulta de la Madre:* "Doctora, él, ha venido presentando una serie de comportamientos que están afectando muchas áreas de su vida, entre esas el rendimiento académico, el cual ha ido desmejorando, él siempre ha sido buen estudiante, no se ahora que le ha pasado, en el colegio me dicen que conversa en clase, no acata ordenes, y no tiene autocontrol para sus emociones". *Motivo de consulta del Padre:* "Yo no sé cuál es el problema, solo sé que desde pequeño el colegio ha reportado que no se quedaba quieto y que hablaba mucho, y es que como el terminaba las actividades rápido, le daba tiempo de molestar, pero a veces pienso que eso es cosa de niños, aunque él esta crecido y ya sabe que no se debe comportar así", en la primera sesión se firma consentimiento informado.

Estrategias de evaluación

Para el presente estudio se utilizaron diversos instrumentos en la evaluación: el principal fue la Escala de depresión para niños CDI de M. Kovacs, la calificación cualitativa del sujeto, cuestionarios emocionales para padres y niños, listas de chequeos, (según el DSM-5), Conners para padres, Cuestionario de distorsiones cognitivas para niños CDCN-1 y el IBT, junto con la entrevista clínica al adolescente, padres, docentes, coordinador y psicóloga del colegio.

Dichos instrumentos confirman el diagnóstico de la alteración en el estado de ánimo: trastorno depresivo persistente (distimia) y el déficit de atención con hiperactividad, tipo presentación combinado.

Uno de los objetivos de la aplicación de instrumentos, además de la recolección de la información pertinente del caso era evaluar sus dos problemáticas: su estado emocional alterado y su comportamiento, para lo cual se utilizaron instrumentos y listas de chequeo para complementar y corroborar la información suministrada por los padres y el adolescente.

Formulación clínica del caso

En el caso, se evidencian dos grandes problemas: su alteración en el estado de ánimo y las dificultades comportamentales, los cuales se anidan entre sí. De acuerdo a la evaluación elaborada se encuentra una alteración en el estado de ánimo tipo irritable, que es generada por conflictos en las relaciones intrafamiliares, y a su vez estas repercuten entre sí y con pares, manifestándose a nivel comportamental y cognitivo.

Se encuentra que los problemas en las relaciones intrafamiliares e interpersonales, alimentan su alteración anímica, mantenido esta a su vez por la interacción inadecuada con el padre, su hermana menor y el modelado irritable y depresivo de ambos padres, sumándole las interacciones con sus profesores, que en la mayoría de los casos destacan las características negativas del estudiante y apocan las positivas, complementado a una baja atención a las solicitudes en el aula de clase.

Por otra parte, esta su hiperactividad de tipo combinado que de acuerdo con sus padres se diagnosticó desde temprana edad, hipotéticamente pudo haber sido un diagnóstico comorbido al inicio de su distimia, pues sus padres no vivían juntos y el adolescente estuvo al cuidado de una niñera, la figura materna no era constante porque su madre trabajaba mucho y la figura paterna estaba de forma intermitente.

Viéndose así comprometido el vínculo afectivo, hecho predictor de la aparición de alteraciones en el estado de ánimo. En la valoración se puede corroborar dificultades a nivel comportamental y atencional que no responden directamente al cuadro depresivo en cuestión.

Además de lo anteriormente mencionado, en la familia paterna hay antecedentes de depresión y suicidio, y un padre con un estilo relacional irritable y variable que en algunos casos desencadena en IRA: gritando al consultante, pegándole o ignorándolo, situaciones que han generado y mantenido el estado irritable del adolescente, junto con la depresión de la madre quien también está afectada a partir de la venida de su esposo de nuevo a vivir con ellos.

Adicional, se da el inicio del proceso adolescente, que conlleva consigo fluctuaciones en el estado de ánimo, cuestionamientos frente al porqué de las cosas, crítica continua de los comportamientos de los adultos y de la sociedad en general, entre otros, situaciones evidentes en JP.

Como factor desencadenante, se encuentra la venida de su padre a vivir de nuevo con ellos, hecho del cual él tenía muchas expectativas que no se han cumplido, sumándole un padre con pocas manifestaciones de afectivo, hostil y estricto, generando esto su sentimiento de tristeza, por otra parte, la madre ha sido una persona sobreprotectora y exigente a la vez y en ocasiones no muestra injerencia ante los tratos que el padre le da al hijo, pues su estado emocional actual también es depresivo, estado de ánimo que se ha generado a partir de la llegada de su esposo, junto con las dificultades de pareja.

Las pautas de crianza: “castigo inadecuado”, generó en el chico adaptación al ambiente hostil y aversivo a nivel familiar y consigo un pensamiento renuente y recurrente de desesperanza y que nada iba a cambiar, aunado con el tipo de personalidad del padre. Y por otra parte, la versión contraria: “dejarlo hacer sin límites de tiempo” (sobre todo en época de vacaciones o en fines de semana largos), este comportamiento dicotómico

liderado por el padre, en muchas ocasiones fue propiciador de roces entre los miembros de la familia, en la mayoría de las veces finalizando en malos términos.

Otro factor mantenedor son sus distorsiones cognitivas y la evitación como estrategia compensatoria, esto hace que se mantenga su alteración en el estado de ánimo y este se ve reflejado en su comportamiento y en la forma de interactuar con las demás personas.

Se encuentra una falla en la tasa de refuerzo social en los dos escenarios: casa y colegio, motivo por el cual se genera y se mantiene el estado emocional depresivo, manifestado en las dificultades comportamentales, que a su vez se convierten en mantenedores del estado de ánimo, puesto que la contingencia es el refuerzo positivo.

El consultante, a través de su comportamiento evitativo como: irse a su cuarto, jugar X-box, escuchar música o cambiar de actividad y las respuestas agresivas: verbales y no verbales, denota su insatisfacción con el trato hacia él y la percepción de mayor preferencia a la hermana menor, comportamientos que son cíclicos, ya que se refuerzan entre ellos, pues el padre reacciona de forma agresiva frente a dichas conductas, situación que hace que el comportamiento se genere, se eleve y se mantenga.

En su historia de vida, el joven fue hijo único durante 7 años, y estaba acostumbrado a recibir las peticiones materiales y afectivas solicitadas por él sin ningún tipo de esfuerzo, generando así baja tolerancia a la frustración, bajo locus de control interno y dificultades en la relación con su hermana menor, situaciones a las que tuvo que adaptarse, pues sus padres decían que tenía que aprender, este hecho se dio pero sin previo acompañamiento y seguimiento, junto con la pauta de que debía hacerse cargo de sus cosas, ser responsable de su hermana mientras estos laboraban y colaborar con los quehaceres del hogar, pues antes que su padre viniera a Barranquilla, tenían una empleada que colaboraba con estas tareas que se le asignaron a JP, cambios abruptos a los cuales tuvo que adaptarse, sobre todo al cuidado de su hermana, quien no le obedecía en ausencia de sus padres y manipulaba la información a su conveniencia, realidad que creaba conflictos en el hogar a la llegada de sus padres, pues estos le creían a su hermana menor y tampoco le exigían a ella el respeto por este y la obediencia.

Por otra parte, el bajo locus de control interno, generaba constantes enfrentamientos entre él y sus padres, pues este no era consciente que algunas cosas ocurridas en su casa eran a causa de él, por el contrario su pensamiento estaba más enfocado en el alto locus de control externo, es decir la culpa y el problema de todo era su familia, los profesores y los compañeros.

Dentro de las características de su forma de ser, él tiene unos estándares altos de desempeño, impartidos por sus padres, motivo que era generador de su diada emocional: rabia-tristeza, y a su vez era mantenedor de su alteración afectiva.

Otra característica era la poca asertividad en el manejo de ciertas situaciones presentadas, actos que desencadenaban principalmente en dificultades con su padre, y este a su vez respondía de forma inadecuada al chico, generando así un reforzador continuo no solo del comportamiento sino también de su estado emocional. Otra habilidad que estaba comprometida era la capacidad para resolver los problemas sobre todo en el colegio, influyendo su bajo locus de control interno y su autorregulación, estos aspectos propiciaron dificultades con algunos compañeros viéndose reflejados en llamados de atención por parte del profesorado y directivas.

Dentro del análisis de las problemáticas, se evidencia una falta de utilización del tiempo libre de forma adecuada, cayendo en la monotonía y el aburrimiento, pauta de crianza que era justificada por el hecho que debía estudiar todo el tiempo, pues esa era su única responsabilidad, movida por la creencia de los padres que no podía ser del montón, debía ser competente y si no lo era no llegaban a ningún lado.

Se evidencia, que el manejo inadecuado del colegio de ciertas conductas problemas y algunas políticas institucionales internas, mantienen también su estado emocional alterado, como por ejemplo no hacer una retroalimentación con padres a lo largo del año lectivo, evento que exacerbo aún más su alteración a nivel afectivo, al negarle el cupo delante del salón de clase, circunstancia que se puede catalogar como aversiva.

Respecto a la interacción con sus compañeros, se evidencia un trato un poco hostil, situación que está dado por el modelado que hace el padre en el trato con su hijo, y estas conductas las repite con iguales y figuras de autoridad, pues es a partir del regreso del padre que dicho comportamiento se empieza a presentar.

Las expectativas del joven y su familia, es ayudarlo al control de impulsos y emocional, para lo cual se plantea un primer objetivo terapéutico: el cual es estabilizar el estado de ánimo, con diversas estrategias tanto cognitivas como conductuales y a su vez fortalecer las relaciones intrafamiliares e interpersonales con el aumento de habilidades y estrategias que le permitan interactuar de una mejor forma, para que esto no le genere un estado emocional desfavorable, y no mantenga su estado de ánimo irritable. Como segundo objetivo se plantea estabilizar su comportamiento a través de técnicas cognitivo-conductuales que le permitan un mejor manejo del control de sus impulsos y mejore sus niveles atencionales y comportamentales.

Tratamiento y elección del tratamiento

Para el presente estudio se escogió la Terapia Cognitivo Conductual, (TCC) como el enfoque que más efectividad y evidencia tiene en este tipo de casos.

Pues según la OMS (2012), ha generado planes de prevención frente a esta problemática que aqueja actualmente a la población y conscientes de la cifras inquietantes que se avecinan a futuro, ha propuesto un plan de prevención e intervención, basándose en este enfoque, como el enfoque que más efectividad y evidencia tiene en este tipo de casos que aquejan a la sociedad en general. Además de la intervención basada en la evidencia, que se demuestran mediante estudios e investigaciones sistemáticas. Es así, como en los casos de distimia y otras alteraciones de tipo afectivo, resulta eficaz, pues el tratamiento es guiado a reducir: a) la gravedad de los síntomas al mejorar la autoestima, b) aumentar la tolerancia a la frustración, c) aumentar la autonomía, d) incrementar la capacidad para disfrutar las actividades de la vida diaria y e) establecer buenas relaciones con los compañeros. (Ulloa Flores et al. 2011). Por tal motivo, la TCC, se utiliza dentro de la guía de la OMS (2012), como una herramienta fundamental para los trastornos del estado de ánimo en preadolescentes y adolescentes.

Aplicación del tratamiento

El presente estudio de caso con sujeto único se llevó a cabo con un adolescente de 13 años en su inicio y 15 años al final del proceso, en 41 sesiones en total, distribuidas de la siguiente manera: 8 sesiones de evaluación, las cuales se enfocaron en evaluar su

alteración del estado de ánimo, su comportamiento y las relaciones: con la familia y compañeros del colegio, 28 sesiones de intervención y 5 de seguimiento, en cuanto al proceso de intervención se comenzó con el área conductual y posteriormente cognitivo, encontrando mejorías y dificultades, cada sesión se manejó de 45 minutos cada una, con un encuentro semanal en el Centro de práctica de la Universidad del Norte: Santa Rosa de Lima de la ciudad de Barranquilla, al principio en sesiones semanales y posteriormente, por motivos de fuerza mayor del consultante y la terapeuta se espaciaban un poco más, situación que generó el alargamiento en el proceso.

Dentro de las técnicas usadas a nivel cognitivo se utilizaron: Técnica de dominio y agrado, Entrenamiento en solución de problemas, Entrenamiento en asertividad: comunicación efectiva: Juego de roles, Entrenamiento en asertividad: comunicación efectiva: Juego de roles, Técnica de relajación y respiración, Habilidades sociales: asertividad, oposición, Técnica de programación conductual: aplicación de autorrefuerzo o autocastigo contingente a la ejecución, economía de fichas: plan casero y técnicas de estudio. Dentro de las técnicas cognitivas usadas: Dialogo socrático de pensamientos que generan rabia y tristeza, Detención y desviación del pensamiento, flecha descendente, Autoinstrucciones, Lista de pensamientos alternativos, Autodiálogo.

Análisis de datos

Tabla 1: Escala de depresión para niños CDI de M. Kovacs

Escala de depresión para niños CDI		
Fecha	Aplicación	Resultados
Noviembre 10 de 2011	Primera	13
Diciembre 5 de 2011	Segunda	10
Marzo 20 de 2012	Tercera	10
Mayo 22 de 2012	Cuarta	6
Julio 24 de 2012	Quinta	12
Noviembre 28 de 2012	Sexta	8
Marzo 2 de 2013	Séptima	10
Mayo 11 de 2013	Octava	12
Julio 27 de 2013	Novena	12

Tabla 2: Aplicación del IBT

IBT: Inventario de creencias irracionales en niños			
Fecha	Aplicación	Resultados	Creencia irracional según A. Ellis
Diciembre 28 de 2011	Primera	Territorialidad: 13	La idea de que cada persona tiene su mundo en el que nadie debe entrar porque no soportan que otros invadan su intimidad.
		Autoexigencia: 10	
		Necesidad de control: 8	La idea de que cada persona tiene su mundo en el que nadie debe entrar porque no soportan que otros invadan su intimidad.
		Reacción a la frustración: 11	La idea de hasta qué punto el sujeto se siente responsable de sus sentimientos y
		Ansiedad por preocupación: 10	emociones.
		Evitación de problemas: 8	La idea de que es tremendo y catastrófico el hecho de que las cosas no vayan por el camino que a uno le gustaría que fuesen.
		Perfeccionismo: 7	La idea de que si algo es ó puede ser peligroso o terrible se deberá pensar

			constantemente en la posibilidad de que esto ocurra.
			La idea de que para no enfrentar los problemas es mejor evitarlos.
			La idea de que invariablemente existe una solución precisa y correcta para todos los problemas humanos y que si esta solución perfecta no se encuentra sobreviene la catástrofe.
Noviembre 28de 2012	Segunda	Dependencia: 9	La idea de que se debe depender de los demás y que se necesita a alguien más fuerte en quien confiar.
		Perfeccionismo: 7	
			La idea de que invariablemente existe una solución precisa y correcta para todos los problemas humanos y que si esta solución perfecta no se encuentra sobreviene la catástrofe.

Tabla 3: Evaluación cualitativa del estado emocional: (en una escala del 1-10, siendo 10 el grado de tristeza más alto)

Fecha	Calificación
Noviembre 10/11	3
Noviembre 19/11	6
Enero 23/12	6
Febrero 6/12	7
Junio 26/12	8
Diciembre 6/12	10
Febrero 7/13	10
Marzo 2/13	7
Mayo 11/13	8
Junio 1/13	7
Junio 15/13	5
Julio 27/13	5
Agosto 31/13	3
Septiembre 28/13	3
Noviembre 2/13	2

Efectividad y eficacia de la intervención

A continuación se describen los resultados obtenidos en el estudio en cuestión:

A lo largo y después de las sesiones de intervención junto con los obstáculos se encuentra que el objetivo general planteado se cumple, puesto que en el caso del adolescente por ser un sujeto psicosocial dependiente de variables como: familia y colegio y teniendo en cuenta que la adolescencia es una etapa evolutiva vulnerable, adicional a esto, el apoyo social influye de manera directa en la remisión o cronicidad de cualquier trastorno psicológico.

Con esta idea en mente, en el presente estudio de caso se analiza el involucramiento parcial de los padres en el proceso, lo que imposibilitó el avance que se esperaba en el inicio de la intervención, situación que hizo replantear los objetivos de tratamiento de forma inicial y ajustarlos a lo encontrado en el curso del tratamiento, permitiendo enfocarse en la aceptación del “otro como persona” dentro de la convivencia junto con la generación de estrategias de afrontamiento, utilizando técnicas de tipo cognitivo tales

como generación de pensamientos alternativos, detención y cambio de pensamiento, y adaptación a condiciones que en muchas ocasiones son inmodificables, combatiendo así la idea irracional que el otro debe cambiar o me debe entender. Frente a este planteamiento se lograron datos significativos que no solo ayudaron al adolescente en su momento, lo que se evidencia en los puntajes estables en la prueba del CDI y una baja en su valoración cualitativa, dando uso de las estrategias utilizadas.

Respecto a la calidad de la relación entre padre e hijo, con la técnica de dominio y agrado como lo propone el modelo cognitivo conductual, no se logra llevar a cabo en su totalidad, puesto que la creencia del padre frente a algunos estilos parentales solo se modificó en una proporción y era el tipo de trato a nivel verbal, pero el acercamiento afectivo, la disminución de la IRA y los estándares de exigencia altos, en él fueron inmodificables, ya que él no tenía un buen nivel de introspección y se le dificultaba aceptar su condición pese a la confrontación hecha en el proceso en los espacios destinados para padres. Distinta situación que se evidenció en el proceso de psicoeducación adolescente no solo por parte del padre sino también de la madre.

La interacción con su madre era de camaradería, lo único que a él le incomodaba era su forma de ser estricta y muy exigente en ciertas ocasiones y en algunos momentos la forma de decir las cosas que no le agradaban del adolescente, un factor que ayudo a minimizar en algunas oportunidades los roces entre ellos era la buena comunicación que había entre ambos, permitiéndole al paciente expresar su pensamiento y emociones, pero por otro lado un factor generador y mantenedor de su alteración anímica respondía a la no intervención de este aspecto de la madre, pues él notaba en las interacciones con ella su irritabilidad constante y frecuente. Situación que él aprendió a manejar. Otra variable mantenedora fue la calidad de la relación de los padres, aspecto que preocupaba al consultante y en algunas ocasiones fueron motivo de consulta, situación que percibía la madre más no el padre, por su bajo nivel de introspección.

Otra circunstancia influyente en la intervención fue la no participación directa que se pudo haber hecho con el colegio, puesto que la madre comentaba que habían cambiado las políticas del colegio y para hacer una intervención con el colegio había que sacar muchos permisos lo cual nunca se pudo llevar a cabo, pero pese a esta no intervención directa hubo una mejora en el rendimiento académico y en sus comportamientos facilitando una

interacción positiva con el chico, lo que permitió disminuir sus niveles de insatisfacción, rabia y tristeza, pues desde lo individual se plantearon estrategias de contingencia que facilitaron el logro de dichos objetivos, ayudando en esto las contingencias con reforzadores no solo de tipo material sino de satisfacción personal que permitieron el logro de los objetivos, coadyuvando a esto los niveles de autoexigencia del adolescente y las autoverbalizaciones como técnica en el logro de las metas a alcanzar.

Con relación a su interacción social, la relación con sus compañeros es de mayor camaradería y respeto, de igual forma ha cambiado de grupo de amigos.

Todo esto se evidencio en la disminución de las quejas por parte del colegio, pues no reportaron fallas en su comportamiento, ni en las relaciones interpersonales y su rendimiento académico se mantuvo en buen promedio.

Su autocontrol en la elaboración de sus deberes académicos fue positivo, su comportamiento en el salón era más autorregulado, disminuyo el hablar en la formación de la mañana al igual que en la clase.

En cuanto a la relación con su hermana menor los roces disminuyeron después de la psicoeducación con padres en este aspecto y de algunas sesiones con su hermana en las que él pudo hacer expresión de emociones en situaciones muy puntuales y asertivamente poderle decir lo que le gustaría que sucediera, llegando entre ellos dos a acuerdos de convivencia y solucionar problemas cuando se les presentara alguna dificultad o diferencia.

Con base en los postulados propuestos por el modelo se parte de un modelo de vulnerabilidad-estrés, (como predisposición a la depresión), percepción de un ambiente aversivo, estilo atribucional negativo y una baja tasa de refuerzo social. Explicando esto la adquisición y mantenimiento de la alteración en el estado del ánimo.

Discusión y conclusiones

De acuerdo con Ferster, (1966), la depresión se da por la aparición de factores diversos tales como: cambios ambientales repentinos, el castigo y el control aversivo, evidenciándose esto en JP, en la convivencia nuevamente con su padre después de

muchos años. Adicional a esto, un padre muy estricto en las normas, en los castigos y en las exigencias y en ocasiones maltratante física y verbalmente.

Por su parte Selligman (1978), expone que la depresión se explica por las falsas atribuciones sobre las causas de los eventos negativos experimentados, en la situación de JP, el atribuye que parte de su bajo rendimiento académico y la no inclusión en los cupos del año escolar es por ser mediocre y conformarse con las notas obtenidas, lo que aumenta y mantiene su tristeza.

Conforme plantea Lewinsohn (1.974), la depresión se explica como la deficiencia en las habilidades sociales como un antecedente importante a la baja tasa de refuerzo positivo, tal planteamiento se explica mejor por un reforzamiento inadecuado, generando factores como la carencia de habilidades adecuadas para obtener las recompensas deseadas. En el caso de JP esto se evidencia en la relación poco reforzante con su padre y en el colegio, dando como resultado el mantenimiento de la depresión.

El estilo atribucional es otro factor que da explicación a la depresión, este término hace referencia a la forma como las personas interpretan e intentan explicar los acontecimientos tanto negativos como positivos, lo cual explica porque ante estímulos estresantes similares algunas personas se deprimen y otras no, en el caso de JP, su estilo atribucional en algunas ocasiones es negativo, pues ha estado sometido a constantes reforzadores negativos en especial por parte de su padre que han desencadenado su estado de ánimo alterado y lo mantienen.

Así mismo, la teoría propuesta por Beck, respecto a los errores en el procesamiento de la información, la activación de estos ocurre tras la aparición de un suceso vital que supone una pérdida, con lo cual es frecuente la aparición de tristeza y abatimiento, por esta razón Beck plantea que existe una interdependencia entre pensamiento-emoción-conducta, situación que se presenta en JP, pues en el caso específico de él no ocurrió una pérdida vital pero si hubo pérdida del ritmo de vida que llevaba con su madre antes que su padre se viniera a vivir con ellos, adicional a esto la adaptación al nuevo ritmo de vida y el cambio de expectativa, puesto que él creía que cuando su padre estuviera de nuevo con ellos la convivencia sería diferente.

Continuando con el modelo del procesamiento de la información, en la depresión se atiende selectivamente y se magnifica la información negativa, mientras que se ignora o minimiza la información positiva, evidenciándose esto en JP en la atención selectiva de los comentarios negativos del padre y el pensar en cómo hacer para contrarrestar este comentario con la ejecución de un comportamiento que lo haga expresarse de otra forma, además en ocasiones de chanzas aprovechaba para hacerle el comentario de los aspectos que le incomodaban, acto que generaba el aumento de la rabia.

De acuerdo con las investigaciones, se encuentra que Hoyos et al. (2012). Mencionan otros aspectos que inciden en la depresión adolescente y analizan algunos factores que pueden incidir en una buena o mala cohesión familiar, encontrando que la relación de pareja de los padres o el estilo de autoridad familiar son variables relevantes. Situación que se evidencia en los padres de JP. Por otra parte, se encuentra como el conflicto marital tiene influencia en la seguridad del apego, pero además como el tipo de vínculo que se establezca no estará influenciado únicamente por los factores del niño y el cuidador, sino también por el clima familiar. (Thompson, 2006). Es importante anotar que en la relación con el padre dos factores fueron importantes, la forma de conversar y la dificultad para expresarle los sentimientos; resultados coherentes con la evidencia que señala que en los adolescentes los síntomas depresivos se han relacionado con el rechazo percibido, especialmente por parte del padre (Garber, 2001), situación que es evidente en la relación que tiene JP con su padre.

Con respecto a las dificultades académicas, se ha encontrado como el logro académico aumenta la sensación de control y la autoestima de los adolescentes (Ross, 2000), por lo que un bajo rendimiento académico podría llevar a la desesperanza aprendida (Au, 2009), que se manifestaría en un bajo autoconcepto y una baja autoestima, llevándolos a presentar mayor vulnerabilidad a la depresión (Dixon, 2008). En el caso del presente análisis, se observa como JP a través de sus metas y sus logros académicos genera una estrategia para sentirse bien y es una herramienta para manifestar su inconformidad frente a algún comentario hecho por su padre, demostrándole a sí sus habilidades y destrezas.

Obstáculos: en el proceso terapéutico se presentaron algunas limitaciones que no permitieron que en ciertas sesiones no se pudiera llevar a cabo el objetivo de dicha

sesión, lo cual generó un poco de dilatación en la intervención, pues en varias ocasiones el adolescente o sus padres planteaban situaciones que se habían presentado en días anteriores y que generaban malestar en el adolescente. Otra limitación importante eran las creencias de los padres, en especial del padre de JP, pues al final del proceso prefirió no volver a asistir a las citas de psicoeducación y debate de dichas ideas, otro obstáculo, fue la no inclusión en proceso terapéutico por parte de los padres: el padre, manejaba la idea que él no necesitaba de este, por su bajo nivel de introspección, la madre, por su parte, conocía de la importancia del proceso e inicio pero no volvió a las sesiones que comenzó con psicología por falta de tiempo y de dinero. Dicha situación mantenía el estado de ánimo alterado de JP, por eso, la desesperanza fue otra limitación dentro del plan, puesto que JP planteaba que nada de lo que el hiciera iba a cambiar, pensamiento que se fue combatiendo lo que causó al final del proceso un redireccionamiento de la terapia. Adicional a esto, la crisis en la relación de pareja imposibilitó la ejecución de la intervención como se había planeado, no permitiendo la rapidez en el curso del tratamiento. En cuanto a los factores del paciente, hubo dificultad en la ejecución de registros de pensamiento.

Otro limitante fue el acercamiento con el colegio fue imposible por las nuevas reglas que han impuesto en las entrevistas tanto a padres como personas ajenas a la institución, dicho objetivo no se pudo cumplir.

Referencias

- Acosta, H. M., Mancilla, P. T., Correa, B. J., Saavedra, V. M., Ramos, M. F., Cruz, S. J. & Duran, N. S. (2011). Depresión en la infancia y adolescencia: enfermedad de nuestro tiempo. *Arch Neurocién* (Mex), 16 (3), 156-161.
- American Psychiatric Association. (2002). DSM-IV-TR. *Manual Diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*. Texto Revisado. Barcelona: Editorial Masson.
- Asociación Americana de Psiquiatría. (2013). *Guía de consulta de los criterios diagnósticos del DSM 5*. Arlington, EEUU: Asociación Americana de Psiquiatría.
- Belloch, A., Sandín, B. & Ramos, F. (1996). *Manual de psicopatología*. V2. España: Editorial Mc Graw Hill.
- Caballo, V. (1.997). *Manual para el tratamiento cognitivo conductual de los trastornos psicológicos*. V1. España editores.

- Caballo, V; Simón, M. (2002). *Manual de psicología clínica infantil y del adolescente*. Trastornos generales. Madrid: Psicología pirámide.
- Caballo, V. (2008). *Manual para la evaluación clínica de los trastornos psicológicos*. Trastornos de la edad adulta e informes psicológicos. Ediciones Pirámide
- García, A. A. (Marzo 2009) La depresión en adolescentes. *La salud mental de las personas jóvenes en España*, 5 (84), 85 – 104.
- García, H. L. (agosto de 2007). *Caso único de depresión manifestaciones de la distimia en una adolescente* (tesis para obtener el título de maestría en psicología clínica). Universidad del Norte, Barranquilla.
- Hernández, S. M. (mayo de 2010). *Tratamiento cognitivo conductual de la depresión, un análisis de caso* (tesis que para obtener el título de licenciada en psicología). Universidad Autónoma del estado de México, Atlacomulco, México.
- Herrera, M. E., Núñez, R. A., Tobón, S. & Arias, H. D. (2009). Análisis Bibliométrico de la depresión infantil 59. *Pensamiento Psicológico*, 5 (12), 59-70.
- Hoyos, Z. E., Lemos, H. M. & De Galvis, T. Y. (enero-junio 2012). Factores de Riesgo y de Protección de la Depresión en los Adolescentes de la Ciudad de Medellín. Universidad de San Buenaventura Medellín, Colombia. *International Journal of Psychological Research*, 5 (1), 109-121.
- Nelson, R. W. (2.003). *Psicopatología del niño y del adolescente*. España: Editorial Pearson. Prentice Hall.
- Organización Mundial de la Salud. (1992). *CIE 10, Clasificación Internacional de Enfermedades versión 10*. Washington, D.C. Organización Panamericana de la Salud.
- Organización Mundial de la Salud. (2012). *Depresión*. Recuperado de <http://www.who.int/topics/depression/es/>
- Organización Panamericana de la Salud. (2009). *Principales causas de mortalidad – Adolescentes y Jóvenes*. Recuperado de http://www.paho.org/saludenlasamericas/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=226&Itemid=
- Organización Panamericana de la Salud. (9 de Octubre de 2012). *La depresión es una enfermedad frecuente y las personas que la padecen necesitan apoyo y tratamiento*. Uruguay. Recuperado de http://www.paho.org/uru/index.php?option=com_content&view=article&id=587:la-

depresion-es-una-enfermedad-frecuente-y-las-personas-que-la-padecen-
necesitan-apoyo-y-tratamiento&catid=698:salud-mental-&itemid=245.

Papalia, D. E., Wendkos, O. S. & Duskin, F. R. (2005). *Desarrollo Humano*. Mexico: Editorial Mc Graw Hill.

Ulloa, E. R., De la Peña, O. F. & Nogales, I. I., (Septiembre-octubre 2011). Tratamiento multimodal de niños y adolescentes con depresión. *Salud mental* 34 (5), 403 – 407.

13.

“LA FORMACIÓN DE LICENCIADOS EN CIENCIAS NATURALES Y EDUCACION AMBIENTAL DESDE UNA PERSPECTIVA DE INTERDISCIPLINARIEDAD”

Zulma Estela Muñoz Burbano

Maria Lorcy Rosero Mora

Universidad de Nariño, Colombia

Resumen

La formación de profesionales de la educación debe responder a las exigencias sociales, científicas y pedagógicas del momento. Se requiere de una serie de cambios que contemplen las estructuras curriculares; la concepción de ciencia, de enseñanza, de aprendizaje y de la dimensión ambiental, que se aborde en los programas, con el fin de establecer relaciones armónicas entre el saber, el saber hacer y el saber ser de los docentes en formación.

El trabajo al interior de las licenciaturas en ciencias naturales establece dos componentes: la formación pedagógica y la formación disciplinar, es en esta relación, donde debe surgir la concepción de interdisciplinariedad, no se trata de dos entidades conceptuales relacionadas únicamente en la práctica pedagógica, sino de una macroestructura que articula el saber pedagógico alrededor de las ciencias naturales y la educación ambiental y a su vez las ciencias naturales desde una perspectiva pedagógica y en el marco de la educación ambiental.

Además, esta macroestructura da origen a todo un sistema de interrelaciones que vinculan posturas epistemológicas, psicológicas, pedagógicas y didácticas entre otras, exigiendo así, procesos interdisciplinarios en contraposición a la atomización reduccionista de saberes en asignaturas aisladas y descontextualizadas.

La pedagogía, y disciplinas asociadas a ella, así como las didácticas específicas, deben ser abordadas desde los saberes de las ciencias naturales y su epistemología, tomando como ejes de articulación la educación ambiental y a los fenómenos naturales, como objetos de conocimiento, escenarios de aprendizaje, desde una visión holística no causal, no determinante, sino plural, multifactorial, integradora y complementaria.

PALABRAS CLAVE: Interdisciplinariedad, disciplinas, licenciado, ciencias naturales, educación ambiental.

Introducción

La formación de licenciados en Colombia se constituye en un reto, se debe responder a los requerimientos sociales, técnicos, científicos; a los problemas y realidades ambientales, y sobre todo a la importancia social, económica, política que tiene la educación en un país como Colombia, que a diario lucha por posesionarse en un mundo competitivo y global. La formación de profesionales de la educación en el contexto de las ciencias naturales y la educación ambiental requiere con urgencia de una revisión, no son nuevos los problemas relacionados con pruebas externas, deserción, apatía, desequilibrio. Por tanto, es perentorio un proceso de transformación.

Los resultados de las últimas pruebas externas, tanto nacionales como internacionales han generado un gran debate que desemboca en la preparación que los docentes reciben en las facultades de educación, si bien, hay una sinnúmero de aspectos a tener en cuenta, relacionados con recursos, disposiciones legales, políticas; es imperioso revisar las estructuras curriculares de los programas de formación de licenciados, en lo relacionado con saber disciplinar, la práctica profesional, la investigación entre otros.

Los docentes, son en primera instancia quienes hacen realidad o no en el aula, todos los requerimientos establecidos para una educación de calidad. El aula es el escenario válido donde los proyectos, las palabras, las normas, las políticas, e incluso los deseos se pueden o no consolidar y en el aula está el profesor como protagonista de lo que ahí sucede. El docente que más que un instructor o guía es el artífice de los cambio, es quien piensa, planea, desarrolla procesos de formación con sus estudiantes. De ahí la gran relevancia, que conlleva el regresar la mirada a las instituciones de educación superior encargadas de la formación de estos profesionales, quienes además de conjugar una

vocación debe desarrollar un saber y un saber hacer que les proyecte con las herramientas necesarias para una transformación de la realidad.

El análisis sobre la formación de los licenciados se puede dar en muchos frentes, la tensión entre pedagogía y saber disciplinar, los modelos de práctica pedagógica, los núcleos comunes y muchos otros aspectos igualmente importantes; pero en este espacio de reflexión, la intención es proyectarse hacia la perspectiva de integración e interdisciplinariedad alrededor de una macroestructura que abarque el saber pedagógico y las ciencias naturales, como eje articulador de los currículos y planes de estudio para la licenciatura en ciencias naturales y educación ambiental.

1. Desde la perspectiva epistemológica

Un primer aspecto a tener en cuenta en el complejo entramado de la formación de licenciados en ciencias naturales y educación ambiental, está el saber que para esta reflexión se ha denominado saber disciplinar, en el que se conjugan las ciencias naturales (física, química, biología y afines) y la educación ambiental, dando a esta última el estatus de eje articulador y no un simple agregado en los planes de estudio.

En este contexto, el desarrollo científico y tecnológico nos arrastra por un mundo globalizado, de incertidumbres, de dudas, en el que más que saber es necesario saber dudar, en el que la visión determinista del mundo da paso a la necesidad de entender la realidad o realidades desde el indeterminismo, desde perspectivas holísticas e integradoras. La ciencia avanza por una senda cada vez más amplia, en la que convergen vertientes que parecían irreconciliable, y en la que dicha convergencia es necesaria para aproximarse de una mejor manera a la comprensión de las realidades que se presentan.

De ahí la importancia de tomar una posición epistemológica con respecto a la ciencia, pues, no basta con una definición o un concepto, -porque no se puede restringir a la ciencia en una definición- es necesario que se asuma una concepción epistemológica, con la que se van a relacionar las concepciones de enseñanza, aprendizaje, la manera de articular y trabajar la dimensión ambiental, cabe resaltar que siendo el currículo una construcción dialógica, este deberá proyectar estas concepciones.

La estructuración de planes de estudio, va más allá de mallas curriculares con asignaturas y contenidos mínimos; estos planes deben surgir de una reflexión en el

marco de una propuesta curricular que defina claramente los referentes epistemológicos, pedagógicos, antropológicos, psicológicos y didácticos sobre los que se suscribe un determinado programa. Esto, obliga a pensar en la necesidad de un currículo dinámico, abierto, integrador, donde efectivamente se vea la posibilidad de un diálogo de saberes, donde la realidad no sea la suma de fracciones que se sobreponen, sino que se dé cabida a la pluralidad, a la convergencia, a la complejidad.

En este sentido, es fundamental clarificar que desde esta configuración, asumimos la ciencia como proceso, no como resultado; como construcción holística inmersa en el mundo de la vida; dinámica –en constante transformación y trasformadora a la vez; sistémica, un entramado complejo, a veces arbitrario, no acumulativo de saberes, ni el resultado de una yuxtaposición de conceptos; donde ya la certeza no tiene el estatus que tenía, en cambio si toma relevancia la incertidumbre y el indeterminismo.

Si la ciencia, reclama un lugar privilegiado de integración, de correlación, de complejidad, lo cual es evidente en las recientes teorías que buscan explicar el origen del universo, a modo de ejemplo; porqué entonces, en educación se sigue la senda de la parcelación, del fraccionamiento, de la atomización, lo que lleva a una realidad susceptible de dividir, y que se parcela de acuerdo con la mira de quien la esté estudiando.

Es necesario romper la zona de confort, en la que nos movemos desde las disciplinas científicas, se necesita disponibilidad para el cambio, para la posibilidad de relaciones dialógicas desde los saberes y las disciplinas. Sin embargo, hacer realidad una visión integradora en un currículo, es más que la vinculación o no de asignaturas, o de convertir todo en proyectos transversales que muchas veces fracasan por su inoperancia, dejando un rastro de vacíos.

Los futuros licenciados requieren un espacio de formación en el que se proyecte la visión integradora, para esto es importante referirse a la interdisciplinariedad desde su concepto y desde la forma como se puede hacer visible en el currículo.

2. Desde la interdisciplinariedad

La formación de licenciados en ciencias naturales se establece desde dos dimensiones: la pedagógica y la disciplinar, es en esta relación, donde comienza a surgir la necesidad de una posición de interdisciplinariedad, en muchas facultades de educación, en las licenciaturas no solo de ciencias naturales, se presenta una dicotomía entre estas dos

dimensiones y se asumen como entidades conceptuales independientes, en el mejor de los casos relacionadas únicamente en la práctica pedagógica.

De ahí, se deriva la propuesta de establecer una macroestructura que articule el saber pedagógico alrededor de las ciencias naturales y la educación ambiental y a su vez las ciencias naturales desde una perspectiva pedagógica y en el marco de la educación ambiental.

La pedagogía, al igual que las ciencias naturales tienen un desarrollo epistemológico, desde el cual se pueden proyectar espacios de diálogo permanentes que busquen puntos de articulación, para que se consolide un modelo en el que más allá de darle a una u otra dimensión mayor o menor relevancia, se asuman como complementarias. Esto significa, que la dimensión pedagógica sea trabajada desde la epistemología de las ciencias naturales y la educación ambiental y a su vez, las ciencias naturales con una proyección pedagógica y desde el contexto.

En la dimensión disciplinar, que se contempla desde las ciencias naturales, esto se podría complicar aún más, ya que aún no se ha roto la búsqueda de los modelos de ciencia tradicionales que tratan de descubrir la verdad detrás de los fenómenos naturales, dando énfasis a las disciplinas, que en aras de la profundización se especializan y se fraccionan cada vez más, hasta llegar a un punto en el que pareciera que un mismo fenómeno al ser estudiando desde disciplinas distintas, es en sí, un fenómeno diferente para cada una de ellas.

Esto lleva a la necesidad de hacer algunas precisiones, las teorías son construcciones que permiten explicar hechos o fenómenos, sin embargo, en el proceso de desarrollo científico han surgido las disciplinas, que como las define Klimovsky (1994) *"... Hay una unidad de análisis más tradicional, la disciplina científica, que pone énfasis en los objetos en estudio, y a partir de la cual podríamos hablar de ciencias particulares: la física, la química, la sociología..."* (p.23)

Desde la perspectiva de esta reflexión, la ciencia es una sola, tal como ya se precisó en párrafos anteriores, y por tanto, las disciplinas son necesarias para lograr una mejor comprensión; sin embargo, es importante tener en cuenta que estas se nutren de las teorías, y las teorías varían constantemente, y son en su definición más sencilla y común

“conjeturas sobre eventos específicos de la realidad”. Pero esta realidad a su vez, no es susceptible de dividirse, de fraccionarse, por el contrario debería ser contemplada desde una visión compleja e integradora.

Si, esta alternativa -en la que el objetivo es acercarse a la interpretación de la realidad, más que conocerla absoluta y objetivamente-, se proyectara de forma explícita en el currículo de formación de licenciados, muy seguramente se lograría desarrollar habilidades que nutran un pensamiento crítico y reflexivo en torno a la naturaleza, a los fenómenos y al conocimiento mismo y la forma como este se construye y se enseña y aprende.

Según Follari (1992-1993) la interdisciplinariedad tiene una función ideológica, no es tan sencillo como forzar la vinculación de conceptos y asignaturas en un mismo espacio. La interdisciplinariedad desde esta perspectiva nace en un contexto histórico complejo, de rechazo al autoritarismo, al positivismo.

“... Fue así que se supuso que la interdisciplina podía por sí dar lugar a una superación de la especialización excesiva, se entendía que a la vez que proveía medios para unir el conocimiento a la práctica, permitía situar el lugar de tal conocimiento dentro de la estructura social en su conjunto...” (p.5)

Para Follari la interdisciplina está en el campo de lo metodológico, lo que permite de alguna manera hacerla más específica y viable. Desde sus planteamientos, interdisciplinariedad no es solamente una “homologación conceptual”, sino que toma como base la profundidad de las disciplinas y se instaura en una esfera superior. Es claro, que operacionalizar - por llamarlo de alguna manera- la interdisciplinariedad no es fácil, debe permear las esferas metodológicas, didácticas e investigativas.

Para Follari, la interdisciplina no reemplaza la disciplina, y esto es totalmente lógico, la intención de formular un currículo desde la perspectiva de la interdisciplinariedad no puede pretender homologar las disciplinas, acabarlas o reemplazarlas por proyectos, porque se caería en la trampa no solo de dejar por fuera algunos aspectos teóricos importantes que se profundizan en las disciplinas, sino además a yuxtaponer conceptos sin una relación sistémica de ellos.

La intención es trabajar desde las disciplinas, pero no bajo el requerimiento de los contenidos y conceptos, sino sobre la base de procesos, que permitan asumir a los fenómenos naturales, pedagógicos, educativos como objetos de estudio y de investigación, para lo cual es necesario conjugar un trabajo interdisciplinario.

Cuando se habla de ciencias naturales, química, física y biología llamadas ciencias fácticas, se establece claramente que no solo comparten los objetos generales de conocimiento, sino en gran medida sus métodos y técnicas de investigación lo que las llevan a la posibilidad de encontrarse en un espacio común. La interdisciplinariedad es más que yuxtaposición de contenidos, es más que unir las asignaturas. En la interdisciplinariedad los límites de las asignaturas son importantes y se parte de ellos para generar puentes y diálogo entre las mismas, permitiendo así develar y acercarse a un objeto de conocimiento relacionado.

De ahí la necesidad de ampliar la idea de interdisciplinariedad a una forma de ver tanto los fenómenos de la naturaleza, como la construcción del conocimiento en torno a los mismos, donde además se conjugue el saber de los especialistas que estén en capacidad de establecer lo que hemos denominado una relación dialógica de saberes.

De ahí, se desprende la postura interdisciplinar en el marco de una macroestructura, que se suscribe en una dimensión didáctica, en la que la planeación conjunta, el direccionamiento estratégico, el trabajo en equipo estén fundamentados en la sinergia de los actores de las disciplinas, lo que pudiera resultar supremamente complejo dado el juego de poderes que se esconde tras el conocimiento y la formulación de los currículos y los planes de estudio.

3. Desde la complejidad

Otro aspecto importante a tener en cuenta y que se ha mencionado es la necesidad de un pensamiento complejo, que supera según Morin la intensión de una interdisciplinariedad simplista.

Si se toma el concepto de Edgar Morin, en torno a la disciplina se establece que: *“es una categoría organizadora en el seno del conocimiento científico; instituye en él la división y la especialización del trabajo y responde a la diversidad de los dominios que recubren las*

ciencias. (La mente bien ordenada. pàg 147) entonces, se proyecta la disciplina en un lugar específico dentro del entramado que constituye el saber científico.

La interdisciplinariedad desde el pensamiento de Morin se constituye en la posibilidad de romper las fronteras entre las disciplinas abriendo espacio para la intercomunicación, el intercambio con objetos de conocimiento comunes, lo cual como se ha mencionado es muy pertinente en las ciencias naturales, por tener en si mismas núcleos de saber tan relacionados.

Un pensamiento complejo está basado en lo que Morin concibe como paradigma de la complejidad, señalado así: *"...paradigma de distinción / conjunción que permita distinguir sin desarticular, asociar sin identificar o reducir. Este paradigma comportaría un principio dialógico y translógico, que integraría la lógica clásica teniendo en cuenta sus límites de facto, llevaría en sí el principio de la unitas multiplex, que escapa a la unidad abstracta por alto (holismo) y por bajo reduccionismo..." (p.34)*

La visión compleja, contribuye a romper la brecha entre el sujeto y el objeto de conocimiento, haciendo de estos un solo sistema que existe uno en función del otro y cuya separación conlleva a la pérdida del otro, lo que en pedagogía, tiene implicaciones fundamentales, por ejemplo la necesidad de asumir el conocimiento disciplinar problematizado y transformador. Entonces, como trasladar esto al plano de la formación de los licenciados, en este caso particular de licenciados en ciencias naturales y educación ambiental. Sin duda, nos lleva a la necesidad de establecer lo que para Rafael Porlan (pag 26) son *"nichos conceptuales"*, que son entramados que relacionan conceptos y otorgan sentido, además la necesidad de generar espacios de reflexión que asuman la complejidad de una realidad que no es susceptible de una sola mirada y que es en la pluralidad donde encuentra su mejor expresión.

"En ciencia, sin embargo, la complejidad había surgido sin decir aún su nombre, en el siglo xx, en la micro-física y en la macro-física. La microfísica abría una relación compleja entre el observador y lo observado, pero también una noción más que compleja, sorprendente, de la partícula elemental que se presenta al observador ya sea como onda, ya como corpúsculo." (Morin, pag 58)

Si como lo señala Morín, la complejidad en el plano científico se hace evidente con la física moderna, entonces, porque aún nos resistimos a la posibilidad de un pensamiento holístico, y nos empecinamos en la necesidad de fraccionar y atomizar el conocimiento, aun cuando la misma naturaleza nos ha demostrado lo catastrófico que esto es. La idea de integración que nos plantea Morin, nos lleva por una senda que desde esta perspectiva acuña el término de “scienza nuova” (Pagina 81). *“Se trata de integrar siempre al ambiente, incluido hasta en la concepción de mundo. Se trata de integrar al ser auto-eco-organizado, hasta en el concepto de sujeto.”*

Desde una concepción sencilla de aquello que representan las ciencias naturales, estas se describen como disciplinas que tratan de comprender los fenómenos naturales, sus relaciones, sus leyes entre otros. Los fenómenos naturales son a su vez, objetos de la naturaleza, las acciones que ocurren en el mundo natural, las relaciones, las causas, en fin todo cuanto nos rodea es un fenómeno natural, el ser humano es un fenómeno natural, y todos susceptibles de ser estudiados.

En este contexto, y para la formación de licenciados en ciencias naturales y “Educación Ambiental” un eje de integración es definitivamente la dimensión ambiental, porque es en esta donde se hace realidad la posibilidad de estudiar los fenómenos naturales desde una perspectiva integradora y sistémica, con la posibilidad de vincular una serie de aspectos fundamentales tales como los sistemas políticos, económicos, culturales y religiosos, solo para mencionar algunos.

Las problemáticas ambientales, no solo por la importancia que revisten hoy en día, sino por su absoluta relación con los desarrollos científicos y tecnológicos abren un abanico de posibilidades de contextualización y de interdisciplinariedad, es en este escenario donde desde las miradas de las disciplinas, se podría construir un conocimiento al servicio de la humanidad y al estar definitivamente ligado a la vida de quien aprende, en este caso de los mismos licenciados en formación, se pueda generar un currículo con significado y sentido, llevando efectivamente la interdisciplinariedad al plano didáctico.

El saber y el saber hacer tendrían entonces la posibilidad de construir un saber ser, que busca la transformación de la realidad educativa, social y ambiental que responda a las exigencias y requerimientos de la actualidad. Enseñar ciencias naturales para y desde la educación ambiental, para y desde las problemáticas ambientales, desde su prevención,

mitigación e intervención. Además, en otro campo, la pedagogía ambiental cada vez se fortalece como una alternativa de trabajo.

La interdisciplinariedad en las ciencias naturales constituyen un espacio privilegiado que potencializa el aprendizaje significativo, desde la posibilidad de asumir el conocimiento desde distintas perspectivas pero con un tinte de completariedad, ya que no son excluyentes sino por el contrario inclusivas y pertinentes, se ajustan de una manera más directas a la realidad y a los objetos de conocimiento.

Es necesario que quienes construyen la posibilidad de la interdisciplinariedad en la formación de licenciados, realicen procesos de fundamentación en el campo a través de la investigación y la pedagogía, Agazzi (2002) especifica *“en esto consiste la dificultad quizá más serie del trabajo interdisciplinario, en cuanto que se requiere que se alcance una cierta familiaridad con campos de conocimiento diferentes del propio”*.

Lo que plantea Agazzi se constituye en un doble reto, por una parte en lo que concierne a la formación de licenciados, es necesario no solo la creación de los espacios de interdisciplinariedad sino además la posibilidad de que los docentes que participan de esta formación de futuros docentes, entiendan y asuman la interdisciplinariedad desde sus propias disciplinas.

La consolidación de una macroestructura, tal como en esta reflexión se plantea, con lleva la urgencia de articular el saber disciplinar con la formación pedagógica y el trabajo interdisciplinar dentro del campo de las ciencias naturales, donde la dimensión ambiental, contemplada desde una perspectiva sistemática, donde los fenómenos naturales son objetos de conocimiento, ligados a problemas, no ambientales, sino de conocimiento, de investigación y de transformación.

Conclusiones

La intención de la formación de licenciados en ciencias naturales y educación ambiental basada en la interdisciplinariedad en ciencias naturales requiere de cambios significativos a nivel pedagógico y especialmente epistemológico, toda vez que se requiere responder a una nueva concepción de ciencia como proceso y no como resultado.

No todo puede estar dentro de la interdisciplinariedad es necesario respetar las fronteras conceptuales de las disciplinas, de ahí la necesidad de clarificar cuales son los puntos de

encuentro y donde efectivamente se va a dar esa relación dialógica de los saberes, para garantizar resultados didácticos y conceptuales aceptables.

Se requiere de la implementación de un lenguaje común, en el que los docentes tengan la posibilidad de construir juntos no solo un discurso de aula, sino un saber que sea pertinente para la formación de licenciados en el contexto de un nuevo currículo. Esto requiere de un cambio de actitud que corresponda con las nuevas dinámicas científicas y requiere reflexionar y conocer sobre la naturaleza de la ciencia,

La educación ambiental es la vía por la cual los seres humanos comprenden la dependencia con el mundo que les rodea, las implicaciones de su relación con el entorno y es donde surge la posibilidad de transformación y la conciencia ética del papel que como ser cumple en la naturaleza. La educación ambiental es social, es política, es económica no solamente natural, por tanto requiere de todas las miradas.

Las ciencias naturales tienen como campo de estudio los objetos y fenómenos naturales, las leyes que rigen y la forma de predecir cambios y transformaciones de ahí que los problemas ambientales se constituyan en un espacio privilegiado para la contextualización y la interdisciplinariedad.

Para finalizar, un punto sobre el cual los planes de estudio encuentran una dificultad, es la repetición de contenidos, desde esta perspectiva se puede minimizar dicha repetición no solo por la planeación conjunta, sino porque al romper los límites de las disciplinas no se trabaja sobre conceptos, sino sobre procesos.

Los requerimientos actuales obligan a los docentes de la educación básica en Colombia a tener una visión interdisciplinaria y a trabajar en torno a ella, las pruebas de estado han sido planteadas ya no desde las disciplinas específicas de biología, química y física sino desde la perspectiva de un área de conocimiento como lo es las ciencias naturales.

Bibliografía

AGAZZI, Evandro, *Texto oral del seminario de profesores impartido en el Departamento de Filosofía de la Universidad de Navarra el 14 marzo 2002 en el marco del proyecto de investigación "Interdisciplinaridad desde la filosofía de la ciencia".* <http://www.unav.es/gep/DesafioInterdisciplinaridad.html>. Consultado 8 de noviembre de 2014.

FOLLARI, R (1993) *Posmodernidad, filosofía y crisis política*. Bs.As. Aique.

FOLLARI, R (1995) *Práctica Educativa y Rol Docente*, Aique. Bs.As

MORIN, E (1995) *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.

MORIN, E (1995) *Epistemología de la complejidad" en SCHMITMAN,D.F.* (comp.)
Nuevos paradigmas: cultura y subjetividad. Bs. As. Paidós.

MORIN, Edgar. *La cabeza bien puesta*. Buenos Aires: Nueva Visión. 1999.

MORIN, Edgar. *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Buenos Aires:
Nueva Visión, 2001.

PORLÁN, R y MARTÍN, J. (1994b). El saber práctico de los profesores especialistas.
Aportaciones desde las didácticas específicas. *Investigación en la Escuela*, 24,
49-58.

PORLÁN, R. y RIVERO, A. (1998). *El conocimiento de los profesores*. Sevilla: Díada
Editora.

PORLÁN, R.; RIVERO, A. y MARTÍN DEL POZO, R. (1997). Conocimiento profesional y
epistemología de los profesores I: Teoría, métodos e instrumentos. *Enseñanza de las
Ciencias*, 15(2), 155-173.

PORLÁN, R; RIVERO, A y MARTÍN DEL POZO, R. (1998). Conocimiento profesional y
epistemología de los profesores II: Estudios empíricos y conclusiones. *Enseñanza de las
Ciencias*, 16(2), 271-289.

PORLAN, Rafael. Principios para la Formación del Profesorado de Secundaria, Revista
Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 17(1), (2003), 23-35

PORLÁN, R. (1993). *Constructivismo y escuela. Hacia un modelo de enseñanza
aprendizaje basado en la investigación*. Sevilla: Díada Editora.



LIBRO MEMORIAS SIMPOSIO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA: INNOVACIONES Y EDUCACIÓN PARA LA PAZ, realizado en la Universidad de Cartagena, 5-7 de mayo de 2015 ISBN: 978-958-58932-3-8, Editorial REDIPE- UNIVERSIDAD DE CARTAGENA, 2015

ROS, Delcia y otra, La construcción de la interdisciplinariedad en la educación universitaria con perspectivas a la transdisciplinariedad. Revista Pilquen • Sección Psicopedagogía • Año XIV • N° 8, 2012

14.

“LA FORMACIÓN EN LIDERAZGO EDUCATIVO: UN RETO PARA EL SISTEMA EDUCATIVO MEXICANO”.

Ma. Guadalupe Villaseñor Amézquita
Luis Roberto Valero Berrospe
Roberto Carlos Sánchez Estrada

Resumen

Hasta antes de la última reforma educativa (2013), los líderes educativos formales en México eran seleccionados y asignados por medio de un modelo de escalafón (Navarro, Cordero & Torres, 2011). Lo anterior se modifica radicalmente al aprobarse la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD) en donde se señala que los puestos de dirección y supervisión serían otorgados por medio de concursos de oposición (DOF, 2013). Bush (2008,2011) sugiere que los puestos de liderazgo formal al igual que cualquier otro trabajo en donde se requiere de competencias idóneas para su funcionamiento eficaz, requiere de una formación o preparación especializada previa. En Inglaterra es altamente recomendado, y en EE.UU. es obligatorio que los aspirantes a estos puestos cuenten con una preparación formal previa para poder ser candidatos a estas posiciones (Brundrett, 2001). En México, la LGSPD prevé preparación en una fase post-contratación (no definitiva).

Atendiendo el panorama anterior, se desarrolló un estudio en cinco escuelas normales del estado de Baja California, para dar cuenta de qué manera, si fuese el caso, se desarrolla la competencia docente de liderazgo educativo en los estudiantes normalistas durante sus estudios profesionales, debido a que se sugiere que serán algunos de estos estudiantes los candidatos a ocupar puestos formales de liderazgo en el sistema educativo nacional, y es necesario conocer cuan preparados están para el reto, y las implicaciones que esto envuelve para la evaluación inicial o de ingreso.

La investigación se desarrolló en el ciclo escolar 2013-2014 mediante una metodología mixta; encuesta, entrevista, investigación documental. Se encuestaron a 150 estudiantes normalistas del último año de su escolarización (8vo semestre), se entrevistaron a diez profesores normalistas y se analizó el curriculum oficial.

Palabras clave: Educación, Formación, Evaluación, Liderazgo Educativo,

Introducción

En el México de hoy se viven momentos históricos en materia de evaluación educativa en lo que respecta a docentes, directores y supervisores, así también en relación a los aspirantes a ocupar estos cargos. Por primera vez en nuestro país se tiene contemplado realizar concursos de oposición para la asignación de plazas de liderazgo formal en educación básica, lo que implica el estudio y revisión de procesos y elementos que habían sido escasamente atendidos. De la situación anterior existen dos cuestiones que más llaman nuestra atención; los sujetos que van a concursar para ocupar una plaza de liderazgo formal, y los procesos de preparación, formación y capacitación por los cuales pasan.

Para ser líder educativo formal en México, no es necesario contar con grados académicos especializados en el campo de la gestión, administración, o liderazgo, tampoco se requiere de una preparación previa para entrar en funciones, la reforma (2013) le apuesta a la preparación in situ de los seleccionados (post-examen). La LGSPD (2013) en su artículo 27 señala *“En la Educación Básica la promoción a una plaza con funciones de dirección dará lugar a un nombramiento, sujeto a un periodo de inducción con duración de dos años ininterrumpidos, dentro del cual el personal de que se trate deberá cursar los programas de desarrollo de liderazgo y gestión escolar determinados por la Autoridad Educativa Local” (p.15).* Vale la pena reflexionar sobre el planteamiento anterior, si bien la ley considera la “preparación, formación o actualización” en el campo del liderazgo educativo durante los dos primeros años de función, existen algunos escenarios que deben ser reflexionados. Primero, los programas de desarrollo que han ofertado las autoridades educativas locales en el pasado han demostrado ser insuficientes para confrontar las necesidades y problemáticas educativas. Segundo, en México son escasas las instituciones que ofrecen programas específicos de liderazgo y gestión. Tercero, los líderes en “prueba” ejercerán funciones que tendrán impacto en las comunidades, las escuelas, los maestros, los padres de familia y los estudiantes, si su desempeño resulta ser no apto, el siguiente aspirante que ocupe un lugar tendrá doble responsabilidad, el de revertir las acciones de su antecesor y el de hacer que la institución educativa marche hacia adelante y sea exitosa.

En nuestro país las escuelas normales siguen produciendo la mayor cantidad de maestros, lo que hace altamente probable que sean los mismos maestros egresados de estas escuelas los que van a concursar por los puestos de liderazgo formal. Por esta razón se decidió realizar una investigación para estudiar de qué forma se desarrolla la competencia docente de liderazgo educativo durante la formación de los futuros maestros de México, que a su vez arroja un panorama de qué tan preparados están para ejercer estas funciones de acuerdo con las percepciones de los profesores y estudiantes normalistas.

Después de triangular los resultados obtenidos de cuestionarios, entrevistas y revisión de documentos oficiales, en donde participaron maestros, estudiantes y planes de estudios de las normales, surgieron algunos hallazgos interesantes. Uno de ellos es que, aunque los estudiantes en su mayoría reconocen que en sus escuelas normales no se les forme para ser líderes, el (30%) se consideran competentes para ejercer estas funciones. Destaca que los maestros normalistas coinciden en que no están formando a sus estudiantes para ser líderes, sin embargo consideran que ésta es una competencia docente indispensable para la práctica pedagógica.

Los resultados de la presente investigación ofrecen un diagnóstico interesante de lo que sucede en las escuelas normales en relación a la formación de liderazgo o líderes educativos. Esto a su vez da cuenta de algunas de las implicaciones que esta situación tiene para la evaluación de ingreso de líderes educativos en México.

Desarrollo

¿Por qué formar o preparar líderes educativos?

El liderazgo efectivo no es resultado de la casualidad, para lograrlo es necesario de una formación adecuada (Bush, 2008). Al igual que cualquier otro campo de conocimiento que se trabaja en las escuelas normales, como lo son la pedagogía, la didáctica, y los conocimientos disciplinares, el liderazgo educativo requiere de una atención especializada.

Bush (2008, 2012) identifica y comparte una serie de argumentos que sustentan la importancia y relevancia del desarrollo de liderazgo. Estos argumentos son: a) La función ampliada de los líderes escolares, b) La creciente complejidad de los contextos escolares, c) La preparación de liderazgo como una obligación moral, d) La preparación de liderazgo efectivo hace la diferencia. A continuación se discuten con mayor detalle cada uno de los puntos anteriores.

A) La función ampliada de los líderes escolares. Conforme pasa el tiempo, la dinámica y las relaciones sociales se vuelven más complejas. Los problemas y las situaciones que emanan de esta condición social permean las escuelas (Morin, 1994). Dada la condición anterior, los líderes escolares y miembros de la escuela tienen que hacer frente, superar y vencer retos y situaciones variadas en aras del bienestar de los estudiantes. Brundrett et al. (2006), citado en Bush (2012), argumentan que el desarrollo del liderazgo es una "necesidad estratégica", debido a la intensificación del rol del líder educativo (p. 90). Bush (2012) comparte que hay dos cuestiones principales en las que se ha ampliado el papel de los líderes escolares. La primera es la rendición de cuentas, ya que en la actualidad, los líderes escolares son más responsables de lo que pasa en las escuelas que dirigen, un ejemplo de ello son las pruebas estandarizadas nacionales e internacionales (Ball, 2013). El segundo tema es "La devolución de responsabilidades a los centros escolares", por ejemplo, en México, después de la última reforma educativa, ahora las escuelas deben trabajar un modelo de autogestión, lo que implica más trabajo para los líderes formales de las escuelas. Bush (2008) sugiere que las funciones y deberes de los líderes escolares se están ampliando y seguirán creciendo en los próximos años. La literatura muestra que una buena preparación en liderazgo puede ayudar a los líderes a enfrentar estas realidades.

B) La creciente complejidad de los contextos escolares. Este punto es muy importante debido a la naturaleza donde se llevó a cabo este estudio; México. Bush (2008, 2012) Bush y Oduro (2006) y Harber y Davies (1997), señalan que hay seis dimensiones de las experiencias que se producen en los países en vías de desarrollo, algunos de ellos afectan a México, tales como:

- Muchos niños no reciben educación escolarizada y muchos de ellos también abandonan la escuela debido a las presiones económicas y sociales.
- Las economías de los países en desarrollo son frágiles.

- Los recursos humanos y materiales son muy limitados.
- Muchos niños y escuelas están marcadas por la violencia.
- Existe nepotismo y una corrupción generalizada en muchos países.

(p.29)

Frente a estas condiciones y situaciones se requiere de líderes con conocimientos especializados y competencias que son más probables a desarrollarse por medio de una formación pertinente.

C) Liderazgo como una obligación moral. Rodas y Brundrett (2006) afirman que "los líderes deben aprender a hacer su trabajo lo mejor posible para que puedan hacer frente a la ruta de mejoramiento escolar, y así jugar un papel clave en el servicio de las necesidades de sus alumnos (p.364). Bush (2012) establece que "En el siglo XXI hay una creciente conciencia de que el liderazgo formal es una función especializada que requiere una preparación específica" (p.665), esta declaración obedece al principio de que cualquier tipo de trabajo o actividad que implica la necesidad de altas capacidades, habilidades y destrezas, requerirá de una formación, preparación o capacitación especializada para desarrollar dicha tarea.

D) La preparación de liderazgo efectivo hace la diferencia. Bush (2012) cita una cantidad considerable de literatura que apoya el argumento que sostiene que, la preparación de liderazgo efectivo hace la diferencia en el funcionamiento y desempeño de las escuelas. Los diferentes estudios realizados en el campo sugieren que los líderes que han pasado por una preparación adecuada tienden a desarrollar de manera más efectiva su función.

Metodología

Durante el ciclo escolar 2013-2014 se realizó una invitación a ocho escuelas normales del estado de Baja California, para formar parte de este estudio. De las escuelas invitadas, únicamente cinco accedieron a colaborar. Primeramente se trabajó con una encuesta impresa que se aplicó a 150 estudiantes que cursaban el último año de su formación profesional en una de las escuelas participantes (8vo semestre). Mediante este instrumento se aborda la percepción de los educandos en relación a su formación como líderes educativos, el instrumento obtuvo un .92 de confiabilidad en el SPSS 17. Por medio de muestreo de bola de nieve (Cohen et al. 2007) se trabajó con diez maestros de

las mismas cinco escuelas formadoras de docentes, en cada institución hubo un enlace quien invitó a dos compañeros que tuvieran más de 10 años de servicio, que contaran con posgrado y que estuvieran frente a grupo, los maestros participantes no requerían impartir asignaturas relacionadas con el tema de estudio de esta investigación. Con estos sujetos se desarrollaron entrevistas semiestructuradas por medio de Skype (Baja California-Inglaterra) en donde se aborda la percepción de los maestros sobre su rol en la formación de líderes educativos. Para complementar los métodos anteriores, paralelamente, se trabajó una investigación documental, para ello se analizaron los planes y programas de estudio de las escuelas normales (SEP, 1997,1999,2011) de las licenciaturas en preescolar, primaria y secundaria. Los resultados obtenidos se analizaron de manera individual, y posteriormente se hizo un ejercicio de triangulación que contribuyó significativamente a la discusión de la investigación.

Hallazgos

¿Cuáles son las percepciones de los estudiantes en relación a su formación en liderazgo educativo?

La mayoría de los estudiantes perciben que tienen una formación limitada en el campo del liderazgo educativo como consecuencia de su plan de estudios y la intervención de sus profesores. Un 72% de los estudiantes, difieren de manera significativa, que sus profesores de las escuelas normales les enseñan cómo convertirse en buenos líderes educativos, sin embargo casi la mitad (48.1%) se conciben a sí mismos como líderes en formación, aun cuando reconocen que no se les ha formado para desarrollar tal función. 86% de los estudiantes, están de acuerdo que no han abordado el tema de liderazgo educativo durante su formación docente, sin embargo un 30% se siente lo suficientemente competente para desarrollar la tarea de líder, aun cuando comentan que no han aprendido a desarrollar prácticas claves como coaching, mentoría, administración y organización escolar. De todos los participantes, el 77.9% también coincide con la percepción de que el liderazgo educativo no es un tema prioritario en sus centros educativos, sin embargo están de acuerdo en que es una práctica de suma importancia para su función docente (74%).

¿Cuáles son las percepciones de los profesores de las escuelas normales en relación a su papel como formadores de líderes educativos?

Los profesores de las escuelas normales reconocen la importancia del liderazgo educativo en la futura práctica de sus estudiantes. Un maestro menciona “Creo que es algo muy importante porque tiene que haber una cierta conducción que lleva a los estudiantes hacia la mejora” (Maestro 7). Los maestros consideran que sus estudiantes deben aprender sobre el liderazgo educativo durante su licenciatura, sin embargo, reconocen que no lo están haciendo. En relación a esto un maestro comenta “Bueno, francamente no, por varias razones dentro de la escuela, usted debe tener una idea de cómo funcionan estas escuelas. Esta es mi percepción personal, el problema aquí es que los estudiantes no adquieren un liderazgo en términos de confianza en sí mismo, o que pueden ser capaces de dominar una situación o que de forma independiente, dentro de su grupo que pueden ser capaces de influir en la transformación o la formación de sus estudiantes, porque su formación no es de calidad por muchos factores” (Maestro 2). Los profesores reconocen que deben aprender bastante sobre el tema con el fin de ayudar a sus estudiantes. Los profesores comparten la percepción de que uno de sus papeles como formadores de docentes es el formar a futuros líderes educativos, a pesar de que reconocen que no están capacitados para hacerlo, y que por el momento no están adoptando este papel. Al respecto un maestro comenta “No, no me siento capaz, ya que me falta un entrenamiento formal y profesional en el tema” (Maestro 1). Los maestros de las escuelas normales, los cuales en su mayoría son egresados de las mismas escuelas normales, reconocen debilidades significativas de su formación en este campo. Para el desarrollo de liderazgo o de líderes es necesario la intervención de personas especializadas en el tema (Bush, 2009).

¿Cuál es la posición oficial en el plan nacional de estudios de las escuelas normales, en materia de formación de liderazgo educativo o de desarrollo?

La posición de la currícula o de los programas y planes de estudios de las escuelas normales en materia de desarrollo de liderazgo educativo es limitada. Existe solamente una asignatura en donde se aborda un tema relacionado con el liderazgo, y dentro de este curso, sólo hay un contenido explícito que se refiere a una serie de cuestiones teóricas, dejando de lado los elementos prácticos. El resto del contenido en el curso se

refiere a la gestión escolar. De acuerdo a los estudios en relación a gestión y liderazgo, la primera es más limitada debido a que su función es mantener, mientras que los beneficios de la segunda son más, debido a que su naturaleza es la de desarrollar y transformar (Bush, 2008)

Conclusiones

En México se carece de grados académicos específicos para el liderazgo educativo escolar, a diferencia de Estados Unidos, en donde las grandes Universidades; Harvard, Stanford, Berkeley, UCLA, cuentan con doctorados para este fin. En nuestro país se sigue apostando a las habilidades innatas de los aspirantes, a su buena disposición y a su preparación post-contratación, arriesgando la formación pertinente de miles de estudiantes de educación básica.

Este estudio plantea la existencia de limitaciones importantes, en relación a la formación en liderazgo educativo de los que son potencialmente aspirantes a dichos cargos. La presente investigación aporta información útil para el área del desarrollo de liderazgo educativo, debido a que no existen estudios similares en el campo.

Una de nuestras preocupaciones radica en la limitada oferta de formación o actualización en el campo de liderazgo escolar específico en educación básica. Así también en la modesta regulación y precisión de este tema dentro de la reforma actual, que representa un reto para la evaluación inicial de líderes educativos formales. Aunque la LGSPD (2013) señala que serán las autoridades estatales las responsables de formar a los líderes formales seleccionados. Sin embargo no precisa ni qué, ni cómo, ni cuándo, será este tipo de formación. También debe remarcarse que los procesos de formación que han ofertado las autoridades estatales en el pasado no han sido suficientes para enfrentar las problemáticas educativas actuales.

Retos e implicaciones a los que nos enfrentamos:

- Desarrollar políticas educativas en relación a la formación de liderazgo educativo.
- Revisar el currículum de las escuelas normales para dar mayor atención a este tema.

- Trabajar programas para la formación de liderazgo educativo desde la preparación profesional en las instituciones de formación docente.
- Desarrollar criterios mínimos de formación en liderazgo para quienes aspiren a concursar a estos puestos.
- Desarrollar cursos que abarquen tres áreas: a) formar a los aspirantes para el concurso de oposición, b) preparar a los seleccionados para las funciones, c) actualizar a los líderes formales actuales.

Bajo las condiciones que se mencionan a lo largo de este trabajo es que se va a desarrollar la evaluación inicial, para concursar las plazas para directores y supervisores en el sistema educativo nacional, lo que sugiere un simple reemplazo de un sistema obsoleto de escalafón por un sistema de concurso. Sin embargo ninguno de los sistemas garantiza la colocación de personas idóneas y pertinentes para los puestos y para su funcionamiento eficaz, como lo afirma la reforma educativa.

Bibliografía

Ball, S. (2013) *Education, justice and democracy: The struggle over ignorance and opportunity*. The Centre for Labour and Social Studies; London.

Brundrett, M. (2001) '*The development of school leadership preparation programmes in England and the USA: a comparative analysis*', *Educational Management and Administration*, 29(2): 229–45

Brundrett, M., Slavíková, L., Karabec, S., Murden, B., Dering, A., & Nicolaido, M. (2006) *Educational leadership development in England and the Czech Republic: comparing perspectives*, *School Leadership & Management: Formerly School Organisation*, 26:2, 93-10

Bush, T. (2008) *Leadership and Management Development*. Sage; London.

Bush, T. (2009) *Leadership development and school improvement: contemporary issues in leadership development*, *Educational Review*, 61:4, 375-389,

Bush, T. (2012) International perspectives on leadership development: making a difference, *Professional Development in Education*, 38:4, 663-678.

Bush, T. and Jackson, D. (2002) 'Preparation for school leadership: international perspectives', *Educational Management and Administration*, 30(4): 417-29

Cohen, L., Manion, L. and Morrison, K. (2007) *Research Methods in Education* (6th Edition). London: Routledge

Day, C., Sammons, P., Hopkins, D., Leithwood, K. & Kington, A. (2008) *Research into the impact of school leadership on pupil outcomes: policy and research contexts*, School Leadership & Management: Formerly School Organisation, 28:1, 5-25

Diario Oficial de la Federación (2013) Ley General del Servicio Profesional Docente. México.

Harber, C. and Davies, L. (1997) *School Management and Effectiveness in Developing Countries*. London: Cassell. Day (Eds) *Successful School Leadership in times of change* (Toronto; Springer), pp.189-203

Morin, E. (1994) *Introducción a pensamiento complejo*. Gedisa; Madrid

Navarro, C., G. Cordero y R.M. Torres. (2011). Trayecto laboral en el magisterio: Los caminos para llegar a ser director escolar. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*. 13 (12): 147-175

15.

La influencia de las TIC en la Educación superior: un apoyo en el proceso de Enseñanza – Aprendizaje

Clara Lucia Burbano González²⁵.

Diana Carolina Burbano González²⁶

Jaime Alvares Soler²⁷

Centro de Trabajo

Corporación Universitaria UNICOMFACAUCA

Universidad del Cauca

Universidad Cooperativa de Colombia

Eje Temático

Enseñanza, Aprendizaje y Evaluación en la Formación de Docentes en Educación CTS²⁸

La influencia de las TIC, en la Educación superior, un apoyo en el proceso de Enseñanza – Aprendizaje

*“Las aptitudes para el acceso y uso de la información
Constituyen la base para el aprendizaje continuo a lo largo de toda la vida.
Son comunes a todas las disciplinas,
a todos los entornos de aprendizaje y a Todos los niveles de educación”
Pontificia universidad católica de Valparaíso (PUCV, 1999), p 51.*

Eje Temático

²⁵ Formación Académica: Ingeniera de Sistemas y Telemática Universidad Santiago de Cali, 2002. Colombia. Especialista en Sistemas Gerenciales de Ingeniería, Pontificia Universidad Javeriana, 2007. Colombia. Magister en Educación Superior, Universidad Santiago de Cali, 2013. Colombia. Afiliación Institucional Docente Investigadora, programa de Ingeniería de Sistemas, Corporación Universitaria Unicomfauca. Grupo de Investigación: TIC-UNICOMFACAUCA, Línea Informática Educativa Correo electrónico: cburbano@unicomfauca.edu.co

²⁶ Formación Académica: Odontóloga, Colegio Odontológico Colombiano, Sede Cali, 2002. Colombia. Especialista en Periodoncia, Colegio Odontológico Colombiano, Sede Bogotá, 2004. Colombia. Especialista en Administración en Salud con énfasis en Seguridad Social, Pontificia Universidad Javeriana, 2007. Colombia. Magister en Educación Superior, Universidad Santiago de Cali, 2013. Colombia. Correo electrónico: caritoburg@yahoo.com

²⁷ Formación Académica: Medico y cirujano. Especialista en Anatomía y Patología. Magister en Salud Ocupacional. Universidad del Cauca.

²⁸ CTS. Ciencia, Tecnología y Sociedad, desarrollo y construcción de conocimiento a través de las TIC, en la sociedad del Conocimiento.

Enseñanza, Aprendizaje y Evaluación en la Formación de Docentes en Educación CTS (Ciencia, Tecnología y sociedad)

Descripción del Problema

En la Educación las prácticas pedagógicas son una **“Práctica de Saber”** o práctica de enseñanza a través de la cual se realiza la reproducción o producciones culturales, desde esta perspectiva, la **práctica pedagógica** es una noción metodológica, apoyada con el recurso de TIC²⁹ que se amplía o se articula a realidades tanto teóricas como prácticas conceptuales que hacen parte activa del quehacer de las Instituciones de Educación Superior.

La práctica pedagógica como mediación y mediatización en el proceso docente, apoyado en las tecnologías relaciona el aprendizaje que se genera en las aulas de clases entre el docente y el estudiante, esto converge en el proyecto educativo, donde el saber, se materializa en la generación de ambientes de aprendizaje basados en las necesidades de los estudiantes y los profesores, mediados por procesos de interacción e interactividad soportados por las TIC.

La construcción de dichos ambientes requiere aspectos relacionados con aprendizaje, educación, comunicación e informática de ahí que en los programas de Pregrado, se reconocen aspectos que contribuyen a clarificar el complejo proceso de análisis, desarrollo, implementación y gestión de ambientes de aprendizaje interactivos tomando como referente un contexto particular, articulado con la educación, y como fundamento en la investigación, esto se orienta a enriquecer el modelo pedagógico de la Institución.

Por lo tanto el objetivo general es contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación mediante la cualificación del profesional en el campo pedagógico para mejorar las prácticas pedagógicas orientadas al uso y conocimiento pedagógico de las nuevas tecnologías como instrumento de desarrollo de ambientes virtuales de aprendizaje.

Metodología

²⁹ El término de Tecnologías de la Información y comunicación, será sustituido en todo el documento por el acrónimo TIC, como recursos tecnológicos que permiten acceder a la información, el conocimiento y las comunicaciones a través del computador ya sea en red o localmente. La UNESCO (2008:5) menciona que las TIC son motores de crecimiento e instrumentos para el empoderamiento de las personas que tienen hondos repercusiones en la evolución y el mejoramiento de la Educación.

La Corporación Universitaria UNICOMFACAUCA, hace extensiva a otras instituciones, la Unidad académica virtual la cual está dirigido a todo tipo de profesionales que se encuentren en diferentes campos disciplinares al de la educación y estén interesados en cualificar su práctica educativa con el uso de TIC, a través de la formación de competencias pedagógicas y didácticas que permitan potenciar el aprendizaje de los estudiantes.

La Metodología de Formación y Capacitación que en Planes TIC, con la “**Escuela para la formación en TIC**”, tiene como modalidad: la presencialidad B-Learning y la virtualidad E-Learning, que se desarrollara a través de la metodología de módulos; los cuales presentan una modalidad teórico - práctica, a través de la cual se busca que los docentes expongan, conceptualicen, genere debate, reflexiones alrededor del concepto de TIC y los estudiantes reciben asesoría personalizada a través de sus tutores.

El estudiante podrá acceder a los contenidos modulares diseñados a través del Campus Virtual, desde cualquier punto de Internet, contando con:

- *Contenidos modulares en formato web.*
- *Acompañamiento permanente de tutores virtuales.*
- *Acceso al Aula Virtual de las Programas de Pregrado.*

La formación en investigación en los programas de Pregrado aborda la comprensión del concepto de la **Sociedad del conocimiento** buscando la integración por la innovación, la creatividad y la formación.

En tal sentido la **investigación** sugiere una mirada multidimensional de los problemas, fenómenos, situaciones, eventos, teorías y prácticas del camino investigativo que se desarrolla con cada uno de los Módulos, como resultado final se refleja en el proyecto que el profesional alcanza para desarrollarlo en su vida laboral. Esta mirada de la investigación en **Planes TIC** con la “**Escuela para la Formación en TIC**”, se aproxima a la construcción de una **cultura investigativa** con el uso apropiado de las TIC, como espacio para la transformación y conceptualización del campo de la educación mediada por tecnologías de la información y comunicación con condiciones propias para la

integración del profesional en la Sociedad del conocimiento, tal como se observa en la gráfica N°1.



Grafica N°1. Desarrollo de Investigación aplicado al proceso de enseñanza-aprendizaje

En consecuencia, la investigación en la formación y capacitación por **Planes TIC**, está concebida como parte integral del proceso de formación del docente - estudiante. De ahí que la metodología de la investigación se plantea desde el inicio para que el estudiante refleje los conceptos y experiencias a través del trabajo por modulo que entregara como resultado del aprendizaje obtenido en el desarrollo de cada asignatura por medio de módulos y unidades temáticas, para ello se plantea un acompañamiento permanente del profesional en la investigación.

1. Plan de Capacitación docente para el periodo 2013 - 2014

Es importante destacar como referencia el “Plan Decenal de Educación 2006 -2016”, Lineamientos en TIC, Pacto social por la Educación, donde se establecen los lineamientos temáticos que deben ser la base de los procesos de formación y capacitación para las IES³⁰.

Parágrafo III. Renovación Pedagógica en el uso de las TIC en la Educación

- Dotación e infraestructura
- Fortalecimiento de los procesos lectores y escritores
- Fortalecimiento de procesos pedagógicos a través de las TIC
- Innovación pedagógica e interacción de los actores educativos

³⁰ Plan Nacional Decenal de Educación 2006 – 2016. Lineamientos en TIC, Pacto social por la Educación. www.plandecenal.edu.co

- Fortalecimiento de los proyectos educativos y mecanismos de seguimiento
- Formación inicial y permanente de docentes en el uso de TIC
- Estándares y competencias
- Evaluación

Parágrafo IV. Ciencia y Tecnología

-Política Pública

- Ciencia, tecnología e innovación
- Cultura de la investigación y el conocimiento
- Educación formal, informal y formación para el trabajo y desarrollo humano
- Experiencias Exitosas
- Arte, ciencia, tecnología y etnocultura
- Talento humano
- Educación técnica y tecnológica.

Propone: << Consolidar las TIC como plataforma tecnológica de los procesos educativos mejorando con ello la cobertura, calidad, pertinencia y la generación de contenidos educativos para fortalecer el desarrollo en conocimiento y uso de las TIC como una herramienta en el contexto externo, empresarial de ahí la importancia de las Instituciones Educativas en fortalecer las Practicas Pedagógicas de los docentes y estos a su vez lo impartan a sus estudiantes>>.

En éste contexto la **“Escuela para la Formación en TIC”**, que propone **Planes TIC**, está orientado a capacitar, formar y desarrollar un trabajo investigativo: que explore, profundice y contribuya a fomentar el **uso** y construir un **conocimiento** sobre el sentido que está teniendo la creciente utilización de las TIC, para la modalidad del B-Learning, en las Practicas Pedagógicas (PP) de docentes en las instituciones educativas en todos los niveles desde el preescolar hasta la universidad; enfocándose en los siguientes aspectos de los usos de TIC:

1. Utilización de las TIC como instrumento de mediación, entre los estudiantes y el contenido o la tarea de aprendizaje, en su búsqueda y selección de información.

2. Uso de las TIC como instrumento de representación y comunicación de significados sobre contenidos o tareas de aprendizaje para el profesor y/o estudiantes, como sentido Pedagógico Metodológico.
3. Papel de las TIC como instrumento de seguimiento, autorregulación y autocontrol de la actividad conjunta profesor/estudiante alrededor de los contenidos o tareas de la Enseñanza - Aprendizaje.
4. Sentido de las TIC como configuración de entornos de aprendizaje y espacios de trabajo: estudiante/contenido, profesor/contenido, como apoyo a la transformación del proceso enseñanza/aprendizaje³¹.

El Área de Planes TIC, con la Escuela de Formación en TIC, propone el plan de capacitación para los docentes de la Fundación Universitaria de Popayán, en el manejo de la Plataforma de gestión de aprendizaje Moodle, haciendo referencia al conocimiento y uso que se enmarcan en las Políticas que Maneja el Ministerio de las TIC y el Ministerio de Educación.

El plan de la capacitación docente estipulado para el año 2013 se fundamenta en la oferta del curso: **“Diseño y Mediación Pedagógica Virtual”**, donde los participantes encuentran un espacio de reflexión, análisis, comprensión y práctica de los distintos elementos pedagógicos, didácticos y técnicos necesarios para el diseño y elaboración de cursos virtuales en el sistema de gestión de aprendizaje institucional Moodle.

La educación mixta o bimodal **B-Learning**, obedece a procesos intencionales en los cuales no es necesaria la confluencia de cuerpos, espacios y tiempos de los participantes en el proceso, situación posible gracias a la incorporación de las TIC. El uso de **B-Learning** combina la enseñanza presencial con la tecnología no presencial, produciéndose un aprendizaje mixto o educación flexible en un campo virtual determinado.

³¹ Universidad Santiago de Cali, Maestría en Educación Superior, documento base de la Línea sociedad del conocimiento, Dr. Fernando Giraldo, Luis Hernando Rincón, Alfonso Paz.

En este marco, con el **B-Learning** como forma de Educación semipresencial se provocan cambios metodológicos que obliga a aprender no solo de forma diferente, sino que además con capacidad para sintetizar y seleccionar mayor cantidad de información con una calidad superior, para producir conocimiento de forma colaborativa.

El objetivo del curso de “Diseño y Mediación Pedagógica virtual” está en consolidar las modalidades de B-Learning y E-Learning en la Fundación Universitaria de Popayán, apoyándonos para ello en el sistema de gestión de aprendizaje institucional Moodle.

Ver Anexo 1, curso: “Diseño y Mediación Pedagógica Virtual”.

Marco Teórico

Sociedad del conocimiento, sus necesidades educativas y TIC

*Términos “sociedad de la Información”, “sociedad Multimedia”
y más recientemente
“sociedad documentaria”, “sociedad en Red”
Por lo que es innegable su utilidad e impacto social*

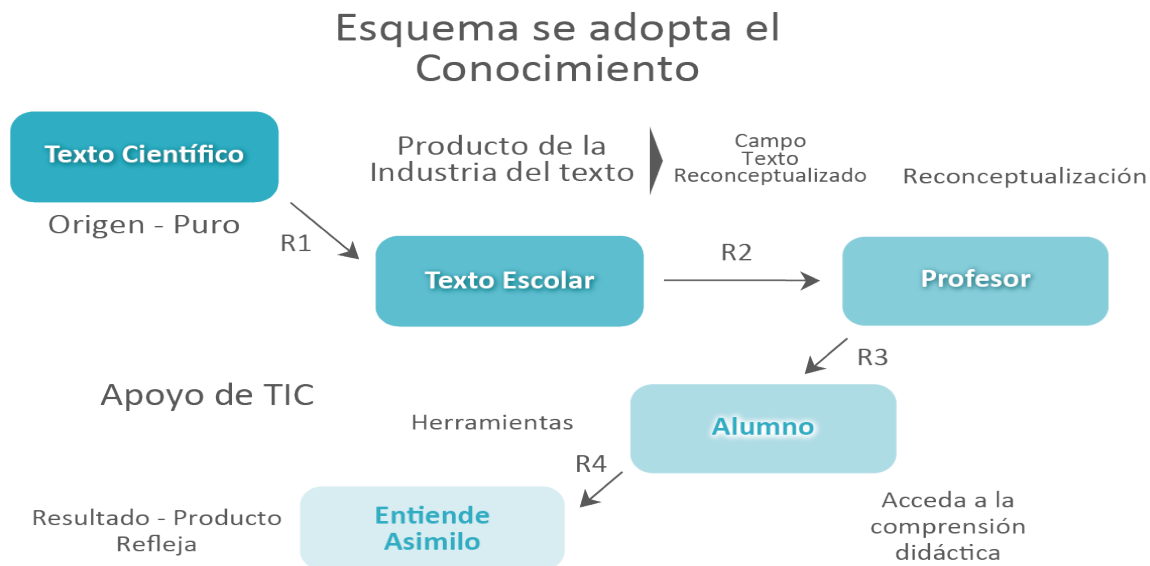
Las Organizaciones y las personas en la Sociedad del Conocimiento y la Creatividad

Es importante destacar los términos para poder comprender el concepto de sociedad del conocimiento que nos refiere desde el ejercicio de la Práctica Pedagógica Universitaria en el campo de las TIC, a vislumbrar el uso de internet como parte de las metodologías para impartir cursos de actualización permanente, esto nos lleva a reconceptualizar el rol del Docente frente al estudiante en las aulas de clase, para tener una retroalimentación del proceso. De ahí que nos generemos un primer cuestionamiento como punto de partida:

¿Cuál es el reto que nos enfrentamos como docentes en el manejo de TIC?

Desglosando el término podemos decir que una de las características más contundentes de la civilización moderna es la rapidez con la que se producen los cambios. Las economías (incluyendo también la estructura del mercado laboral y las calificaciones

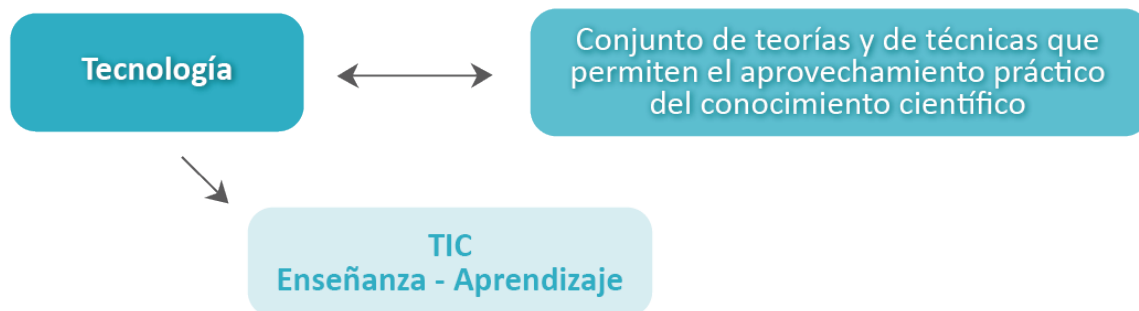
profesionales que este exige). Se transforma radicalmente en el periodo de una sola generación. El impacto que esta situación produce suele denominarse “shock del futuro”, debido a las enormes dificultades con las que las sociedades procesan, analizan, comprenden e incluso sobreviven al constante estado de cambio. Aun así estos cambios estructurales no surgen de la noche a la mañana, sino que son parte de una evolución histórica, directamente vinculada al desarrollo tecnológico. (Alvin Toffler, 1970).



Gráfica: N°2. Adopción del conocimiento

De ahí que se genere la afirmación de que el desarrollo de las TIC será una herramienta fundamental para favorecer un cambio positivo, siempre y cuando se utilicen de forma creativa y con vistas al bien común.

El trabajo del conocimiento no constituye simplemente un nuevo sector, sino un eje transversal, un factor común, presente en todas las actividades económicas contemporáneas. Se ha hablado de la nueva economía de la mente del siglo XXI, una economía que supone un constante aprendizaje dentro de sistemas muy complejos que combinan agentes humanos con maquina inteligentes basadas en las TIC.



Grafica N°3. Significado de la Tecnología. TIC. Proceso Enseñanza-Aprendizaje.

Esto refleja el afán de las instituciones educativas acelerada donde se genera una transformación sin un punto de vista clara en temas. Económicos, organizativos, administrativo y educativo. Se pueden señalar como la razón principal de este cambio vertiginoso experimentado por las TIC, lo que se manifiesta en la tendencia hacia la globalización, la generalización y la expansión del conocimiento y la evolución hacia un mercado laboral. Esto nos genera la siguiente reflexión “El avance de la Tecnología ha posibilitado la interconexión de computadoras que se encuentran en diferentes ubicaciones generando una red de intercambio de información, conocimientos y comunicaciones” (Doue 2003).

La Globalización y las TIC

Una de las principales tendencias de la economía global es el traslado a los países en vías de desarrollo de las industrias materiales que antes se encontraban en los países desarrollados, proceso que también afecta la industria de la información, si bien este cambio aspectos positivos, la distribución de la riqueza continua siendo desigual y la mayor parte del mundo aún enfrenta graves problemas de pobreza, hambre y analfabetismo. Al mismo tiempo la nueva sociedad de la información o del conocimiento cuya visión del mundo es más multicéntrica y multicultural, ofrece a un mayor número de países la oportunidad de asumir un papel activo en la economía mundial.

Las TIC pueden ayudar a los Educadores a construir este tipo de sociedad dado que permiten:

- Fomentar el éxito personal, sin ensanchar la brecha entre los más pobres y los ricos.

- Apoyar modelos de desarrollo sostenible.
- Ayudar a que una cantidad mayor de países construyan y utilicen un espacio de información, y no que unos pocos países, y monopolios de los medios de comunicación masiva dominen la transmisión de información y la difusión de patrones culturales.

No se podrán resolver los problemas más graves del mundo actual – la creciente demanda de alimentos, vivienda, salud, empleo y calidad de vida- sin recurrir a la eficiencia de las Tecnologías. Las TIC que tienen la ventaja adicional de no dañar la naturaleza, no contaminar el ambiente, consumir poca energía y ser fáciles de usar, se están convirtiendo en una parte, indispensable de la cultura contemporánea y están llegando al mundo entero por medio de la educación general y profesional.³²

Concepto de Ciencia (TIC), como actúa y cuál es su papel

Si bien el concepto de ciencia no constituye el centro de reflexión en el proyecto de Investigación de los Modelos, es necesario abordarlo, porque en la contemporaneidad, trabajar los conceptos de Técnico – Tecnología e Ingeniería solo es posible a partir de la mutua relación que existe entre estos. Según **“Núñez Jover”**. Es difícil ofrecer una caracterización breve y precisa de lo que entendemos por Ciencia, es decir:

“Se le puede analizar como sistema de conocimientos que modifica nuestra visión del mundo real y enriquece nuestro imaginario y vuestra cultura; se le puede comprender como proceso de investigación que permite, obtener nuevos conocimientos, los que a su vez ofrecen posibilidades nuevas de manipulación de los fenómenos; es posible atender a sus impactos prácticos y productivos, caracterizándola como fuerza productiva que propicia la transformación del mundo y es fuente de riqueza; la ciencia también se nos presenta como una profesión debidamente institucionalizada portadora de su propia cultura con funciones sociales bien identificadas. La razón por la cual es posible apreciar tantas facetas diferentes de la ciencia es porque ella constituye un fenómeno complejo

³² Las tecnologías de la Información y la comunicación en la enseñanza. Organización de las naciones Unidas para la Educación la ciencia y la Cultura. Autor. Alexey Semenov, Instituto de Educación Abierta de Moscú (Federación Rusa).

*cuyas expresiones históricas han variado considerablemente. Por eso las definiciones de ciencia resultan escurridizas y a veces inalcanzables”.*³³

En la cita precedente se alude a diversas tentativas teóricas de definir la ciencia. Una importante tesis que gravita, en torno a estas es la de que la ciencia es uno de los conceptos científicos, que más cambios ha experimentado en el curso de la historia. La ciencia ha sido entendida como:

1. Sistema de conocimientos
2. Método
3. Actividad
4. Institución
5. Ideología
6. Fuerza Productiva

Si a finales del siglo XIX la penetración de la ciencia en la producción se produjo, mediante la materialización del conocimiento científico, es en el siglo XX, que este proceso recibe un fuerte estímulo, con la realización técnica lograda por la ciencia, para el perfeccionamiento del proceso productivo y para la intensificación de la práctica social. La técnica creada sobre esta base no simplemente transforma la producción, sino que esta deviene en una cadena de interrelaciones sociales e interpersonales, entre la conciencia social e individual, entre los medios de satisfacción de las necesidades materiales y espirituales.

Es importante resaltar que a partir del siglo XX tiene lugar toda una serie de procesos y cambios que generan una vertiginosa evolución en los puntos de vista y representaciones sobre ciencia, a saber:

1. Aparecen nuevas ciencias que se ocupan de fenómenos que antes compartían o más ciencias particulares, de la bioquímica, la biotecnología, la cibernética, etc.
2. Se produce un aceleramiento del progreso técnico.
3. Tiene lugar un cambio sustancial en la correlación entre ciencia y práctica.

³³ Engels, F.: *Dialéctica de la Naturaleza*, Ed. Grijalbo México, 1961, p.6.

4. El desenvolvimiento de la ciencia pasa a ser el punto de arranque para revolucionar la práctica, para crear nuevas ramas de la producción.
5. Tiene lugar el desarrollo de máquinas, procesos y productos nuevos como resultado directo de la investigación científica.
6. La ciencia se convierte, a mediados del siglo XX, en un eslabón decisivo del sistema Ciencia – Técnica –Producción.
7. Se acelera la conversión de la ciencia en fuerza productiva directa (aparecen las relaciones científico- técnico).
8. Se produce por primera vez, el vínculo consiente de la Ciencia y la Tecnología.
9. Tiene lugar la “Institucionalización” de la Ciencia y la Tecnología.
10. El papel de la ciencia en la actividad práctica se incrementa no solo al proceso del conocimiento, si no al proceso productivo como factor de desarrollo, en tanto esta penetra en la producción a través de la Tecnología.

Existen intentos de caracterizar la Ciencia, además, como un estilo de pensamiento específico, un mito, una cultura, una tradición acumulativa de conocimientos, una creencia, un prejuicio. Todo ello permite conceptualizarla, como un fenómeno muy complejo.

Filosofía de la Tecnología Ingenieril

Mitcham denomina Filosofía de la Tecnología Ingenieril a una primera etapa de la filosofía de la Técnica que consta de dos manifestaciones concretas: La Filosofía Mecánica y La Filosofía de los Manufactureros.

- a. **Filosofía Mecánica:** su nombre proviene de la mecánica Newtoniana, y consiste en un filosofar que tenía como objetivo utilizar los principios de la mecánica, para explicar el mundo, como una maquina extraordinaria. Entre los llamados mecanicistas se encuentran: el Químico Ingles “Robert Boyle” y el propio “Isaac Newton”, quienes deseaban poder derivar el resto de los fenómenos de la naturaleza a partir de los principios mecánicos con el mismo tipo de razonamiento.
- b. **Filosofía de los Manufactureros:** En 1835 el ingeniero químico escoces Andrew Ure acuñó el nombre de filosofía de los manufactureros para designar su exposición de lo que consideraba como los principios generales que debían regir la

conducción de la industria productiva por máquinas automáticas. La obra de Ure contiene principios conceptuales que continúan hoy en día siendo parte de la Filosofía de la Tecnología, entre estos: distinciones entre la artesanía y la producción industrial, los procesos mecánicos y químicos, la clasificación de las máquinas, la posibilidad de reglas para la investigación y las implicaciones socioeconómicas de la maquinaria automática³⁴. Carlos Marx definió a Ure en “El Capital”, como el filósofo de la Fábrica.³⁵

Otro continuador de esta tendencia fue el ingeniero ruso P.K. Engelmeir según el cual: *“los tecnólogos creen, generalmente, que han cumplido su cometido social cuando han elaborado productos buenos, baratos. Pero esto es sólo una parte de su tarea profesional. (...) Nuestros colegas profesionales están escalando a lo más alto de la escala social (...) Esta ampliación de la profesión técnica parece no solo ser bienvenida, sino que es la consecuencia necesaria del enorme crecimiento económico de la sociedad y es buena señal de su futura evolución. La pregunta surge, entonces, en torno a si el tecnólogo moderno está suficientemente preparado, para responder a las nuevas demandas. Esta pregunta difícilmente puede ser respondida afirmativamente, porque ella no solamente incluye el manejo de nuestra especialización en el sentido de Tecnología Práctica, sino que también alude a una visión de gran alcance, las interacciones entre tecnología y sociedad (...) tenemos que investigar lo que representa la Tecnología, los principales objetivos, que persiguen sus distintas ramas, que tipo de método usa, donde termina su ámbito de aplicaciones, que áreas de la actividad humana le rodean, su relación con la ciencia, el arte, la ética, etc.”*³⁶

Modelos Influencia en una IES de Formación

Albert sangra, en su artículo “Enseñar en la virtualidad genera una reflexión sobre el desarrollo que se tiene en los Modelos Pedagógico orientado hacia la virtualidad y el Modelo Pedagógico Tradicional”

La educación en la virtualidad, es decir la no presencia en entornos virtuales de aprendizaje, no se sitúa necesariamente en ninguna orientación educativa concreta. Al

³⁴ Mitcham, C.: ¿Qué es la filosofía de la Tecnología?, Ed. ANTROPOS, Barcelona, 1989, Pp 13-14; 23,30.

³⁵ Marx, C: El Capital, t.1, Ed. De ciencias sociales, La Habana, 1971, p.370.

³⁶ Mitcham, C: ¿Qué es la filosofía de la tecnología?, Ed. ANTROPOS, Barcelona, 1989, Pp. 33, 35, 42,48.

igual que en la Presencialidad existe la convivencia entre orientaciones y didácticas diversas, siempre que estas actúen de forma coherente, con las finalidades educativas, y con los fines de la educación, de la misma forma sucede en la virtualidad. El aprendizaje en ambientes virtuales es el resultado de un proceso, tal y como valoraríamos, desde la perspectiva humanista, en el que el alumno construye su aprendizaje. También puede ser el producto realizado a partir de la práctica, como puede ser el caso del trabajo a partir de simuladores.

Y evidentemente la acción resultante de un trabajo de análisis crítico. Es decir que de la misma forma que la Presencialidad permite diferentes perspectivas de análisis o de valoración de la educación, estas también son posibles en la virtualidad.

La diferencia más importante entre la Educación en la Presencialidad y en la Virtualidad reside en el cambio de medio y en el potencial educativo que se deriva de la optimización del uso de cada medio. No podemos hacer lo mismo, en medios distintos, aunque nuestras finalidades, educativas, y por tanto, los resultados que perseguimos, sean los mismos, pero debemos saber de antemano, que el camino que debemos recorrer es distinto. En la aceptación de esta diferencia de medio de comunicación reside el éxito o el fracaso de la actividad educativa.

En este sentido cabe la reflexión sobre el hecho que los Modelos Virtuales no tendrán éxito si se basan en intentar replicar los Modelos Presenciales. La clase magistral es una clase presencial, y suponiendo que sea un buen recurso, que a veces lo será, no puede “Copiarse”, en otro medio. Será necesario una adaptación que aproveche lo mejor que ese medio ofrece y que, de esta forma, al alcance los mismos objetivos formativos que se plantearía una acción presencial.³⁷

Incorporación del Concepto de Escuela y Alumnos en proceso de formación

Existen ambientes de estudio enriquecidos con estilos de aprendizaje que han abandonado la centralidad del profesor, el programa, la disciplina, para centrarse más en

³⁷ En definitiva el proceso de aprendizaje, así como la educación, es un planteamiento global, que tiene concreciones diversas, según el medio a través, del cual se vincula. Actualmente gracias a las nuevas tecnologías de la información aplicadas a la educación, podemos comprobar hasta qué punto el replanteamiento pedagógico, que hacemos del uso educativo, de los espacios de no Presencialidad o asincrónicos es el mismo que para los espacios convencionales presenciales de educación y aprendizaje. En este sentido es interesante la aportación de Alain Tait y Roger Mills (eds.). The convergence of distance and conventional education. Londres. Routledge, 1999.

el estudiante, en la formación integral y multidisciplinaria, a la que los estudiantes pueden acceder según su propio interés y motivación dentro del marco de un modelo distributivo de aprendizaje mediado por TIC que vincula el aula con el centro de trabajo. De ahí que se destaca el estudio de una forma autónoma, y el autoaprendizaje ocupa un papel primordial al trabajar con modelos virtuales ya sea en el B-Learning o en el E-Learning, creando un estilo de enseñanza-aprendizaje que permita a cada docente desarrollar y obtener logros acordes con su especialidad, aprovechando las facilidades diferenciadoras de la tecnología en el proceso de la formación. Esto permite que cada estudiante profundice en las áreas de conocimiento que a él más le interese. Esto ayuda a que cada alumno logre los objetivos mínimos del currículo básico común válido para el conjunto, cuyos ejes son: educación, investigación, ciencia y tecnología³⁸.

Curso: “Diseño y Mediación Pedagógica Virtual”

Justificación

Hoy es considerable la información que se puede hallar sobre TIC y educación, son muchos las investigaciones que tratan sobre la importancia de las TIC en la de enseñanza y aprendizaje, lo que ellas potencian, de las facilidades que permiten y de muchos otros aspectos los cuales son importantes conocer cuando se implementan TIC en procesos educativos, es por esto que la teoría y su apropiación por parte del talento humano involucrado es un elemento imprescindible cuando se diseñan, elaboran y ofertan programas virtuales.

La teoría fundamenta el uso y apropiación de TIC en procesos de enseñanza y aprendizaje, da claridad sobre el fin que se persigue, la formación, contribuye a la calidad de los procesos virtuales y permite construir significados entre las necesidades de aprendizaje de los estudiantes y los espacios virtuales educativos, apoyados y potenciados por distintas herramientas tecnológicas. Igualmente, ayuda a una elección pertinente de los recursos tecnológicos para fomentar el aprendizaje, teniendo en cuenta que el uso de las TIC es cuestión de medios y no se puede volver un fin, posibilita otros entornos donde la educación es posible y necesaria ya que los entornos virtuales de

³⁸ Cristóbal Suarez Guerrero. Informática Aplicada a la Gestión de la Educación. Compilación. Unidad de Post Grado de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, segunda Edición: Lima, 2008. Serie: Textos de la Maestría en Educación. Capítulo 3. Confluencia: Gestión Educativa con nuevas Tecnologías. Tema: El currículo y la enseñanza de un colegio <<moderno XXI>> numerales 2.1, 2.4.

aprendizaje fomentan el desarrollo de las competencias del siglo XXI, las cuales son muy importantes en lo que hoy se conoce como la “Sociedad de la información” o la “Sociedad del conocimiento”.

Es claro que la mediación tecnológica en la enseñanza y aprendizaje, no puede ir sola, pues no se trata de diseñar e implementar cursos virtuales sin un objetivo claro, tampoco de virtualizar lo presencial, ni de solo disponer contenidos para los participantes de un curso, es importante el reconocimiento de un contexto, de elementos fundamentales que solo el conocimiento teórico puede dar para que lo que se ofrece a las personas que buscan otras alternativas para su formación sea de calidad.

Por otro lado los Sistemas de Gestión de Aprendizaje (LMS, por sus siglas en ingles), como Moodle, permiten realizar el diseño y mediación de cursos, seminarios, módulos en modalidad b-Learning o e-Learning. Para interactuar con este LMS, se requiere que los participantes (estudiantes) tengan unas competencias tecnológicas básicas, para navegar por internet y editar documentos digitales. No obstante, deberá contar con un dominio sobre alguna temática que le permita realizar la planeación de su proceso didáctico para llevar a la práctica el diseño virtual, producto de este proceso de capacitación.

La importancia de los ambientes virtuales en los procesos formativos, es que flexibilizan el tiempo y el espacio, fomentan la comunicación sincrónica y asincrónica, para que se pueda dar la interacción con el facilitador, sus pares, los contenidos y las herramientas digitales, con las cuales el participante accede a la información, la analiza y participa en la construcción del conocimiento.

Por lo tanto se requiere de una capacitación, que permita la comprensión y apropiación de estos saberes, para diseñar espacios virtuales que conlleven a la innovación educativa y al logro de los propósitos de formación de cada propuesta académica de la Fundación Universitaria de Popayán.

1. OBJETIVO GENERAL:

- Capacitar a un grupo de participantes de la Corporación Universitaria UNICOMFACAUCA en los aspectos técnicos y pedagógicos para el diseño de

espacios virtuales de aprendizaje, mediados por el sistema de Gestión de Aprendizaje Moodle.

2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Analizar las características de la Educación virtual y su aporte a los procesos educativos.
- Contribuir en la incorporación de algunas herramientas de la web 2.0 a los procesos de enseñanza y aprendizaje de la institución.
- Comprender los distintos elementos didácticos para el diseño de un curso virtual en el sistema de gestión de aprendizaje institucional.
- Configurar el espacio virtual de un curso con base en las necesidades de la temática.
- Diseñar recursos digitales en el Moodle institucional para socializar contenidos que permitan un acceso pertinente y oportuno a la información.
- Diseñar actividades digitales en el Moodle institucional para fomentar la comunicación, la comprensión de las temáticas y la valoración de los desempeños.

3. CONTENIDOS:

Tema	Tiempo (horas)	Modalidad
Las TIC en la Educación. Características Pedagógicas de la Educación Virtual. La planeación didáctica del proceso de enseñanza. Modelo didáctico para el diseño de espacios	14	4 horas presenciales y 10 horas Virtuales

virtuales de aprendizaje. Características básicas del Sistema de Gestión de Aprendizaje Moodle.		
Aprendizaje 2.0 Formulación de los Objetivos de Aprendizaje Diseño didáctico de Recursos digitales para la socialización de información: • Etiquetas de información • Gestión de archivos • Enlaces a recursos • Diseño de páginas y libros digitales (Hipertextos)	14	4 horas presenciales y 10 horas Virtuales
Herramientas web 2.0 para la detección del plagio. Diseño didáctico de Actividades para la aprehensión y construcción del conocimiento: • Sincrónicas • Asincrónicas • Para el trabajo individual y/o colaborativos • Diseños de Cuestionarios, Encuestas y Consultas • Valoración de las actividades	14	4 horas presenciales y 10 horas Virtuales
Total	42	

4. Metodología

El curso se compone de tres sesiones presenciales de cuatro horas cada una y una dedicación de diez horas de trabajo virtual en el sistema de gestión de aprendizaje institucional, por cada sesión presencial. Por lo tanto, para aprobar el curso se debe cumplir con los siguientes requisitos:

4.1. Aspectos de participación

- Asistencia al 80% de las horas presenciales
- Navegación y revisión de al menos el 80% de los distintos recursos de aprendizaje dispuestos en el curso virtual.
- El cumplimiento de las distintas actividades de evaluación diseñadas en el curso virtual, como los foros y las tareas. Cada una presenta sus criterios de evaluación.

4.2. Diseño de un curso Virtual

- Al finalizar el curso, resultado de un proceso progresivo y sistemático en planeación, diseño, elaboración y práctica en su espacio virtual y teniendo en cuenta el **modelo didáctico para el diseño de cursos virtuales**, los participantes deberán terminar un producto virtual en el Moodle institucional, con las siguientes características:
- El curso a presentar debe tener diseñado y elaborado la sección cero (Introducción) y dos secciones (o unidades temáticas), es responsabilidad del Docente completar el curso (estándar) en la modalidad B-Learning o E-Learning para tener la certificación.

4.2.1. Sección Introductoria. Debe tener diligenciada los siguientes elementos:

Nombre de la Facultad.

Nombre del programa.

Nombre del curso.

Modalidad.

Semestre.

Docente(s) orientador(es).

Presentación y Objetivo general.

Competencia general.

Foro novedades.

Contenido programático.

4.2.2. Unidades temáticas. Deben incluir los insumos necesarios para que el proceso de enseñanza y aprendizaje a través de la plataforma sea posible, también es importante

ajustarse al modelo didáctico visto en las distintas sesiones presenciales y virtuales, por lo tanto se deben gestionar los siguientes aspectos:

- **Título de la sección.** Es el elemento que permite identificar textualmente el número secuencial de la sección.
- **Titulo unidad temática.** Titulo de los temas, subtemas y una breve introducción a la temática.
- **Objetivos** Se deben diseñar al menos tres objetivos en cada una de las dos unidades temáticas del curso que están diseñando.
- **Recursos de aprendizaje.** Bajo esta etiqueta se deben presentar los materiales necesarios para el cumplimiento de los objetivos propuestos. Para cada unidad temática incluir al menos tres recursos diferentes, por ejemplo: directorios, archivos, videos y enlaces a otras páginas.
- **Actividades de evaluación.** Bajo este nombre se diseñan los distintos elementos que nos permitirán revisar el logro de los objetivos por parte de los estudiantes, para ello contamos con tareas, foros, chat, cuestionarios, glosarios, encuestas, consultas, wikis y diarios. Deben incluir en cada sección dos actividades distintas.

5. RECURSOS:

- Sistema de gestión de Aprendizaje institucional Moodle. Garantizando su plena funcionalidad y operatividad.
- Sala de microinformática con conexión a internet.

6. REQUERIMIENTOS:

- Un computador con conexión a internet por participante.
- Asignación de un espacio virtual en el sistema de gestión de aprendizaje institucional a cada uno de los participantes.
- Navegador Mozilla Firefox
- Audífonos (Opcional)

- Micrófonos (Opcional)

Resultados

Método utilizado El proyecto surge bajo el concepto de Investigación Tecnología Emergente y Educación.

En el Marco de desarrollo del área de Planes TIC, con la “Escuela para la formación en TIC” se diseña el plan de Capacitación y Formación a Docentes y Administrativos para el año 2013, pertenecientes a la Fundación Universitaria de Popayán, con el objetivo de propiciar en la comunidad universitaria el desarrollo de competencias en el uso y apropiación de las TIC para fomentar la participación, el trabajo colaborativo e independiente, el auto aprendizaje, el seguimiento y evaluación de los procesos pedagógicos.

Curso: “Diseño y Mediación Pedagógica Virtual”

Evaluación, componentes de las Actividades de Trabajo.

Valor porcentaje asignado:

- **Asistencia:** valor de 30% (Sesiones presenciales, representadas en los días sábados duración 12 horas).
- **Navegación y Exploración de Recursos:** Valor de 10%, representado así: 4% Nav.M1, 4% Nav.M2, 2% Nav.M3.
- **Obligatorias:** Valor de 10%, representado así: 5% (Foro: Importancia de las TIC en los proceso de enseñanza y aprendizaje) y un 5% (Tarea de subir archivo: Planeación Didáctica).
- **Diseño y Elaboración del Curso:** Valor del 50% representado así: 2% Título, 2% Resumen de Presentación, 4% Perfil del docente, 2% contenido programático, 10% Temas, 10% Objetivos, 10% Recursos, 10% Actividades. Ver Tabla1. Relación de actividades y porcentaje de cada docente.
- Estas cuatro categorías representan el 100% del curso, para que un docente apruebe debe de **tener un 80% de las actividades realizadas**

Es importante resaltar que los docentes participaron de todas las sesiones presenciales, navegaron, exploraron y presentaron las actividades obligatorias en la plataforma Moodle, “Foro: Importancia de las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje” y la “planeación didáctica”; en el diseño del curso virtual, les faltó poco para cumplir los requisitos establecidos, no obstante se evidencia un esfuerzo en la elaboración del curso virtual de cada uno de ellos.

Nº de Estudiantes	Valor Porcentaje	30%			10%			10%			50%								Total%	Resultado	Programa
	Categorías de trabajo en el curso	Asistencia			Navegación y exploración de recursos			Obligatorias			Diseño y elaboración del curso										
	Actividades de Trabajo: conocimiento y uso	Sesión 1 24/06/2013	Sesión 2 02/07/2013	Sesión 3 08/07/2013	Nav. M1	Nav. M2	Nav. M3	Foro: Importancia de las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje	Tarea subir archivo: Planeación didáctica	Sección Introductoria	Resumen de presentación	Perfil del docente	Contenido programático	Temas	Objetivos	Recursos	Actividades				
		Distribución de porcentajes	10	10	10	4	4	2	5	5	2	2	4	2	10	10	10	10			

Tabla N°1. Representa criterios de evaluación cuantitativa del docente LMS Moodle

Discusión crítica de resultados

En el momento la universidad ha generado un apoyo para los docentes al vincularlos al proceso con la primera capacitación denominada “Diseño y Mediación Pedagógica” en los componentes esenciales de TIC, conocimiento y estructuración de la Teoría en consecuencia se genera un acercamiento al conocer la plataforma y como esta puede ayudar a mediar sus procesos de enseñanza con los tiempos en los cuales el estudiante se encuentra por fuera del aula de clase.

Es importante destacar que durante el proceso de formación del docente en cuanto al diseño de unidad de aprendizaje redunda en mejorar la competencia en el cuanto a la variable de conocimiento y uso de TIC del profesorado, y por tanto en una mejora del proceso de enseñanza aprendizaje, en nuestro proceso de formación los docentes presentan un 12% logrando cumplir satisfactoriamente con las competencias digitales básicas en el curso de diseño y mediación pedagógica virtual. Espinosa et al, 2009 refiere en relación a la selección, adquisición y uso del recurso TIC cabe destacar que un

32% del profesorado participante considera que posee un conocimiento nulo o superficial del manejo de LMS con el diseño y construcción de contenidos digitales³⁹.

En relación con la variable de brecha digital⁴⁰ la fundación universitaria cuenta con los servicios de conectividad presentando dificultades técnicas en el momento que el docente ingresa a la plataforma, presentando un 70%, en consecuencia presenta dificultad en el momento de navegar en la plataforma. En cuanto a los conceptos básicos asociados a TIC (conexión, ADSL, velocidad de acceso) en Colombia según el informe CONPES presenta deficiencias en conectividad del 53,3%.

En referencia a los factores motivacionales están dirigidos a incentivos económicos que mejoran su calidad formativa, coincidiendo con lo expuesto con R Sosa Sánchez-Cortes, 2005, quien demuestra como la motivación del aprendizaje es algo muy cuestionado y puesto en tela de juicio en otras teorías pedagógicas, es incentivada, ampliada formando parte del desarrollo mismo de la disciplina, erigiendo como un valor añadido.

Evaluación del Aprendizaje en espacios Virtuales

La evaluación del aprendizaje virtual del alumno, en un sentido genérico o en un sentido específico, requiere, por tanto de procesos de evaluación de todas las estructuras de organización, sus procesos, insumos, resultados y funciones. La evaluación se puede hacer a través de acciones de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, las cuales a nivel integral y sistémico deben evaluar todo el sistema educativo de la IEV (Institución educativa virtual). Es importante mencionar que en los procesos de heteroevaluación existen los procesos de acreditación de instituciones educativas virtuales.

Evaluación del Aprendizaje en procesos de formación en espacios virtuales

Los procesos de formación en espacios virtuales integran dos áreas del conocimiento humano: la educación y la informática. La educación aporta al proceso las teorías del aprendizaje y la informática soporta el medio que sirve de apoyo a la acción conjunta de

³⁹ Competencia Tic en la docencia universitaria, María Paz Espinosa, España, 2020, pág. 136.

⁴⁰ Comunicación Oral en la Metodología tradicional. Libro de las Organizaciones de las Naciones Unidas para la educación, ciencia y cultura. Autor: Alexey Semenov. Institución Educación Abierta de Moscú (Federación Rusa).

enseñar-aprender en la relación comunicativa de doble vía, docente-medio virtual-alumno.

Teniendo en cuenta la interrelación profesor-alumno a través del medio mencionado, la evaluación del aprendizaje del alumno en un espacio virtual es el acto de valorar el desarrollo del pensamiento, habilidades y valores de este, a través de un conjunto de indicadores cualitativos o cuantitativos representativos del grado de desarrollo alcanzado por el sujeto al interactuar con el espacio virtual.

Un sistema de formación que utiliza espacios virtuales como sistema educativo debe estar relacionado con un proyecto educativo de formación virtual (e-Learning); y es válido aplicarle tanto el sistema de evaluación del proyecto educativo como las etapas de evaluación del proceso de aprendizaje, contextualizándolos en los espacios virtuales.

Contextualizar el proceso de formación virtual, y concretamente la evaluación del aprendizaje virtual con TIC, necesita de una base teórica, a partir de la cual se logre no solo entender mejor el proceso de evaluación, sino diseñar estrategias pertinentes y fiables para garantizar la evaluación.

Estado de arte de la evaluación del aprendizaje en espacios virtuales

Los procesos de formación en espacios virtuales apoyados por TIC son alternativas de educación relativamente nuevas cuya consolidación teórica y práctica está en sus inicios. Relativamente son pocos los países que en la actualidad ofrecen a la sociedad el servicio de programas de enseñanza completos de educación virtual acreditados, de cuyo accionar se puedan derivar procesos curriculares virtuales conducentes a títulos de pregrado, postgrado o doctorado completos.

La formación virtual es un proceso educativo reciente en la sociedad, y tiene problemas estructurales por solucionar, entre los cuales, y sin hacer una enumeración exhaustiva, se encuentran: Primero, la autenticidad de la evaluación, para asegurar que la IEV tenga la plena seguridad de que realmente el alumno que aplica a la educación virtual no suplante su identidad; segundo, la construcción de espacios virtuales, porque se integra la educación, la informática y el diseño gráfico en el diseño de la clase virtual; tercero, la

construcción de currículos virtuales, por la organización de espacios y tiempos curriculares de los actores; que estando en zonas geográficas distribuidas a nivel mundial.

El análisis bibliográfico y la documentación al uso de la evaluación del aprendizaje en espacios virtuales apoyada por TIC es de por sí un problema de investigación, justificado por las siguientes razones: En primer lugar, no hay una única identidad en el término de educación virtual; lo que en el lenguaje español es formación virtual, educación en línea, formación bajo la Web, o educación apoyada por TIC, en inglés es e-Learnig, Web education, Online Education, Virtual Education. En segundo lugar, por la falta de identidad no hay una clasificación taxonómica en educación virtual; o bien se interpreta fundamentada en la Educación, o bien se entiende fundamentada en la informática, o finalmente se lo asocia con procesos económicos y entrenamiento dentro de una organización.

Modelo de evaluación de ambientes virtuales a partir del marco conversacional

El modelo denominado Marco conversacional pertenece al área de la educación y fue desarrollado por Laurillard (1993) teniendo como base la teoría de la conversación, realizada por Gordon Pask (1976). El marco conversacional se usa como una metodología para evaluar ambientes virtuales de aprendizaje, teniendo en cuenta en flujo de comunicación entre el profesor y el estudiante durante el proceso de enseñanza-aprendizaje a través de la plataforma virtual. El marco de evaluación del ambiente virtual se construye basándose en el modelo conversacional y tiene dos categorías: las herramientas de la plataforma virtual y la estructuración del proceso comunicativo entre profesor-estudiante. En tal sentido, la estructura de la comunicación utilizando las herramientas de la tele formación es empleada para evaluar el aprendizaje del alumno.

Referentes

- Técnicas de la Gerencia del conocimiento aplicadas a los espacios de producción de saber (Ps) en las empresas y en las instituciones de Educación superior. En Gerencia del conocimiento: potenciado el capital intelectual para crear valor. Albornoz, O. Caracas FONCIED 2000.

- The Evolution of Technology. Oxford University Press. Oxford [(1991): La Evolución de la Tecnología. BASALLA, G. Critica. Barcelona 1998.
- The social construction of Technological/systems: New Directions in the sociology and History of Technology: Cambridge (MA): MIT, Press BIJKER, W., T.P. Hughes y T. Pinch (Eds.). 1987.
- “Technology as Applied Science”, Technology and culture, Bunge, M. (1967) 7: 329-347.
- The Rise of the Network society, Blackwell Castell, Londres. (1996).
- The Internet Galaxy: Reflections on the Internet, Business, and society. Castell, M Oxford, Nueva York Oxford University Press, (2001).
- The first year Implementation of the Technology Literacy challenge Fund in Five states. Characteristics of case study states, Department of Education. U.S. (2000).
- “Structural crises of adjustment business cycles and investment behaviour”. En G. Dosi et al. (Eds): Technical change and Economia Theory. Freeman c. Y Pérez C London Pinter (1998), p. 38-66.
- “Sistemas de Información ejecutivos (EIS): Un estudio descriptivo sobre la situación en España”. La empresa del siglo XXI: Finanzas, Tecnologías y sistemas de Información. Roldan, J.L. Cádiz. (2000). Vol. II, pág. 237-254.
- <<Los docentes e Internet: Expectativas, desconocimiento y perplejidad>>, en A. Bautista Vera: Las Nuevas Tecnologías en la Enseñanza. Temas para el usuario, Pérez Gómez, A, Madrid, (2004): cap. 11, PP. 255-2,
- UNESCO: Informe sobre la Educación, Santillana, Lima, 1998
- Comunicación Oral en la Metodología tradicional. Libro de las Organizaciones de las Naciones Unidas para la educación, ciencia y cultura. Autor: Alexey Semenov. Institución Educación Abierta de Moscú (Federación Rusa).
- Evaluación del aprendizaje en espacios virtuales-TIC, José Rafael Capacho Portilla, Ediciones COE, Barranquilla, Bogotá, Colombia, 2011.

16.

“LA MUSICA, HERRAMIENTA PEDAGOGICA PARA EL DESARROLLO DE SENSACIONES, EMOCIONES Y SENTIMIENTOS DE UNA POBLACIÓN ESPECIAL”

Patricia Casas Fernandez
Laura Marcela Martínez Moreno
Lina Marcela Díaz Márquez

Resumen

La música posibilita el desarrollo de aptitudes y actitudes de la comunidad en general, logrando expresiones y socialización de los mismos a través de actividades artísticas, que puedan responder a necesidades e intereses y la formación pedagógica musical, ofrece la posibilidad de diagnosticar problemas y necesidades; por esto el conocimiento de los estudiantes permite plantear soluciones específicas, posibilitando un aporte al mejoramiento de la calidad de vida de la población con Síndrome de Down, Retardo Mental, Déficit Atencional, Hipotiroidismo, Hipoxia perinatal y desnutrición intrauterina.

El beneficio que obtienen los estudiantes con discapacidades, parte de conocer el cómo afecta la música al cerebro y el conocimiento del desarrollo de ciertas áreas del mismo, que se entrenan regularmente y repercuten en la mejoría de otras zonas, facilitando la estimulación de las potencialidades expresivas que contribuyen con el desarrollo de habilidades rítmicas, auditivas y de entonación. Por ello trabajar con la música como herramienta en la población especial mejora su socialización a través de actividades musicales, comprendiendo que son sujetos a los cuales se les debe otorgar una educación especial, así la música y su implementación son una excelente estrategia para trabajar con población con discapacidad.

Palabras clave:

Discapacidad, memoria, música, comunidad especial, ritmo, oído musical, expresión, actitudes, experiencias, habilidades.

Mediante la música, se pretende obtener una herramienta de comunicación, que permita el desarrollo de aptitudes y actitudes de una comunidad especial, logrando así que estas se expresen a través de una actividad artística, que pueda responder a sus necesidades e intereses. La música afecta la actividad cerebral y el desarrollo de ciertas áreas del cerebro que se entrenan regularmente y repercute en la mejoría de otras zonas. Por ello se busca el desarrollo de las potencialidades expresivas, de habilidades rítmicas, auditivas y de entonación, pretendiendo el beneficio de los estudiantes con necesidades especiales, que viva nuevas experiencias a través de la música, planteando alternativas a problemas y necesidades específica, haciendo un aporte al mejoramiento de la calidad de vida al hacer de la música una herramienta de comunicación y expresión.

También pretende descubrir y/o aprovechar al máximo cualquier habilidad sensorial o motriz de los estudiantes con discapacidades para fortalecer los procesos mentales de los pacientes, relacionándolos con el sonido y el movimiento, donde la sensorialidad y el desplazamiento se hagan con acompañamiento de instrumentos de percusión menor, que despiertan el placer de escuchar y reproducir sonidos con la práctica individual y de conjunto como medio para fomentar el trabajo cooperativo, la solidaridad y el respeto por los aportes de los demás compañeros. Así tenemos una forma de comunicación y expresión que explora las capacidades mentales, auditivas, habilidades y destrezas de expresión musical, que permite visualizar la carencia o el nivel de discapacidad en pro de estimular a esta población y desarrollar la psicomotricidad, la socio-afectividad.

La educación musical facilita el acceso de las personas con necesidades especiales a estas posibilidades promoviendo la creación de un entorno atractivo, que utiliza los recursos sonoros de los instrumentos musicales, para posibilitar el desarrollo de habilidades como: el contacto visual, la capacidad de concentración, la imitación verbal, la memoria, habilidades motrices finas y gruesas y la discriminación auditiva. Igualmente una forma de comunicación y expresión y vivir experiencias musicales que buscan acrecentar la autoestima frente a un mundo amenazador, que pretende el comunicarse e integrarse social y emocionalmente, favoreciendo la actitud hacia el juego y el trabajo, consigo mismo y con los demás. “El cerebro responde al entrenamiento musical, de la misma forma que los músculos aumentan con el ejercicio físico”⁴¹ y cualquier actividad en

⁴¹ IBARRA OVANDO, Raúl. Neuroanatomía y neurofisiología del aprendizaje y memoria musical [en línea]. En: Boletín Electrónico de Investigación de la Asociación Oaxaqueña de Psicología A.C. Volumen 5. Número 1. México, D.F., 2009.

la que está implicada la música genera diversos sentimientos relacionados con la vida afectiva, fomenta valores interpersonales, mejora la asimilación de la información sensorial y optimiza su relación con el entorno y sus aprendizajes, que son fuente de alegría.

LA POBLACIÓN ESPECIAL

Síndrome de Down. Esta es una de las anomalías más frecuentes y constituye la principal causa congénita de retardo mental por la existencia de un cromosoma extra en el par 21. “Los genes son normales, pero en número excesivo y no es posible que exista un solo cromosoma cuyos genes no intervengan en el mantenimiento del desarrollo equilibrado del cerebro”⁴². **Retardo mental:** es un desarrollo mental incompleto o detenido que produce el deterioro de las funciones completas de cada época del desarrollo, tales como las cognoscitivas, lenguaje, motrices y socialización; es catalogado como Retardo Mental Leve, considerado como “educables” y Retardo Mental Moderado. **Déficit atencional y trastorno de ansiedad:** poca habilidad para centrarse en la información e ignorar otros estímulos irrelevantes próximos y al no mantenimiento de la atención durante todo el tiempo. “A medida que el niño crece y acumula cierto retraso en el aprendizaje, pueden aparecer una baja autoestima, desmotivación y abandono fácil de cualquier actividad académica”.⁴³ **Hipotiroidismo congénito:** es un desorden congénito del metabolismo de la glándula tiroidea. “El hipotiroidismo congénito es una de las causas más comunes de retardo mental prevenible”.⁴⁴ **Hipoxia perinatal, distonía mioclónica:** es la falta de oxígeno general o en diversos órganos en el recién nacido, que “contribuye a la aparición de parálisis cerebral y retraso mental que van a condicionar sus posibilidades de adaptación”⁴⁵. **Distonía Mioclónica,** trastorno del movimiento

p. 39-51. [Consultado el 20 de octubre de 2012, 9:00 a.m.] Disponible en Internet:

<URL:http://www.conductitlan.net/65_neuroanatomia_neuro_fisiologia_aprendizaje_musical.pdf>

⁴² ARREGI MARTINEZ, Amaia. Síndrome de Down: necesidades educativas y desarrollo del lenguaje [en línea]. Mayo de 1997. [Consultado el 2º de octubre de 2012, 9:33 p.m.]. Disponible en Internet: <URL:http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net/r432459/es/contenidos/informacion/dif7/es_2082/adjuntos/libros/%288%29%20Down/CAST/SINDOWN.pdf>

⁴³ PSICODIAGNOSIS. T.D.A.H. [en línea]. Octubre de 2012. [Consultado el 29 de octubre de 2012, 7:25 p.m.]. Disponible en Internet: <URL:<http://www.psicodiagnosis.es/areaclinica/trastornosdeconducta/trastornodeficitatencionconhiperactividad/default.php>>

⁴⁴ ORTIZ PICÓN, Teresa y LAVERDE DE ARBELÁEZ, Gladys. Hipotiroidismo congénito, una responsabilidad de todos [en línea]. En: CCAP n Volumen 7 Número 2. P. 19-25. [Consultado el 20 de octubre de 2012, 9:10 p.m.]. Disponible en Internet: <URL:http://www.scp.com.co/precop/precop_files/modulo_7_vin_2/19-27%20Hipotiroidismo.pdf>

⁴⁵ BUENAS TAREAS. Hipoxia perinatal [en línea]. Febrero de 2011. [Consultado el 25 de octubre de 2012, 6:03 p.m.]. Disponible en Internet: <URL:<http://www.buenastareas.com/ensayos/Hipoxia-Perinatal/1616804.html>>

caracterizado por contracciones musculares sostenidas, que generan movimientos repetitivos de torsión, o posturas anormales acompañadas de dolor. **Desnutrición intrauterina por infarto placentario:** es la degeneración y muerte de un tejido, y su reemplazo con tejido cicatrizal desde el embarazo. “En la mayoría de los casos son el resultado de la obstrucción o reducción del calibre de los vasos útero-placentarios maternos”⁴⁶

BENEFICIOS DE LA MUSICA PARA EL CEREBRO

Se ha llegado a comprobar que la música afecta la actividad neuronal: “la armonía, la melodía y el ritmo tienen diferentes patrones de actividad cerebral que implican tanto al lado derecho como al izquierdo del cerebro”,⁴⁷ así la melodía favorece a ambos hemisferios del cerebro.

El Ritmo. Se ha utilizado como tratamiento terapéutico, ya que incide en la rehabilitación neurológica mediante la estimulación ritmo auditiva. **La Memoria y Música.** Se memoriza más información a partir de los mensajes cantados que de la información hablada, así con el canto se facilita la rehabilitación cognitiva en personas con demencia y pérdida de memoria. **La Percepción Musical.** La música estimula una región en el hemisferio izquierdo que se relaciona con el Lenguaje, así motivamos el reconocimiento de las dinámicas del sonido, el tempo y la letra. **Las Emociones, Sensaciones y Sentimientos** responden a la música como una secuencia de tonos, y su percepción depende de reunir las relaciones entre los sonidos. Muchas áreas del cerebro están involucradas en procesar los diversos componentes de la música; “el Tono incluye tanto la Neuroanatomía y neurofisiología del aprendizaje como la memoria musical”⁴⁸. Al escuchar música en un tiempo rápido y en tonalidad mayor, se produce alegría, por el contrario, escucharla en un tiempo lento y un tono menor, produce tristeza.

LAS ACTIVIDADES MUSICALES

⁴⁶ BBMUNDO. Enfermedades de la placenta: infarto placentario [en línea]. [Consultado el 29 de octubre de 2012, 7:39 p.m.]. Disponible en Internet: <URL:<http://www.bbmundo.com/article/enfermedades-de-la-placenta-infarto-placentario>>

⁴⁷ LÓPEZ BLANCO, Myriam. Neurociencia [en línea]. Madrid, España. [Consultado el 29 de octubre de 2012, 7:41 p.m.]. Disponible en Internet: <URL:<http://www.elmundo.es/salud/1998/317/00158.html>>

⁴⁸ Boletín Electrónico de Investigación de la Asociación Oaxaqueña de Psicología A.C. [en línea]. Volumen 5. Número 1. 2009. 31-51 p. Disponible en internet:<URL:http://www.conductitlan.net/65_neuroanatomia_neurofisiologia_aprendizaje_musical.pdf>

- LA PRESENTACION

CANCIÓN - RONDA: El Pajarito.

Practicar el eco como Pregunta – Respuesta.

Se enseña la letra de la canción, se canta repetidas veces y a su vez se va diciendo el nombre de cada estudiante.

- DE MOTRICIDAD, RITMO, PULSO Y ACENTO

CANCIÓN - JUEGO: Agua de limones.

Juego de ronda en el cual se canta, se lleva el pulso y se marca el acento al pasar los objetos de diferentes tamaños, con un ritmo propuesto.

- DE AFINACIÓN BÁSICA Y ENTONACIÓN

RONDA INFANTIL: A la ronda.

Cantar teniendo en cuenta la afinación básica que permite tener en cuenta el nivel de iniciación musical, y la afinación básica que tiene cada estudiante.

Para la práctica de pulso, ritmo, lateralidad y concentración

RONDA - CANCION CON MOVIMIENTO:

Bartolo: Practica del pulso; cantar y realizar la imitación de los gestos corporales e ir marcando el pulso con manos, pies y palmas sobre muslos.

CANCION: San Serafín.

Memorizar las diferentes acciones teniendo en cuenta la lateralidad; caminar al ritmo de la pandereta y detenerse al parar el ritmo; la canción va acompañada de expresiones corporales según la letra.

JUEGO: El Ritmo.

Practicar el pulso estable, improvisar y coordinar por medio del obstinati rítmico y establecer un pulso realizando un obstinati rítmico con las palmas contra muslos y golpe de palmas entre sí; a su vez ir recitando nombres de personas, animales y cosas que permitan la coordinación motriz.

LA IMITACIÓN DE SONIDOS, Y LA SENSIBILIZACIÓN POR MEDIO DE LA PERCEPCIÓN AUDITIVA Y VISUAL DE LA MÚSICA

RONDA - JUEGO: La Granja.

Practicar el pulso estable e imitar sonidos.

Caminar al ritmo de las claves, y cuando estas dejan de sonar todos deben imitar al animal propuesto, tanto su sonido, como su postura corporal.

RITMO - JUEGO: La orquesta.

Percutir los instrumentos musicales formando dos grupos uno al frente del otro; cada uno inventa un ritmo y lo toca, y cuando se encuentran, intercambian instrumentos y se devuelven al punto de partida creando y tocando su propio ritmo.

DE LA PERCEPCIÓN AUDITIVA POR MEDIO DEL CUENTO MUSICAL Y PRÁCTICA DE LA MOTRICIDAD FINA Y GRUESA

CUENTO MUSICAL: El Flautista de Hamelin.

Escuchar el audio del cuento musical e imaginar y recrear la historia para desarrollar la creatividad, despertar la fantasía y la imaginación.

CANCIÓN: Ya Lloviendo está.

Sentados en círculo los participantes imaginan que el cielo se nubla y empieza a llover, cae una gota, se golpea un dedo, después caen dos gotas, se golpean dos dedos y así sucesivamente. Imaginar y acompañar el ritmo con los dedos.

DIBUJO: El espacio en donde habito.

Desarrollar la psicomotricidad a través de la realización de dibujos que permiten reflejar el espacio y el entorno pintando tres dibujos. 1-como me veo, como soy y como es mi físico; el 2- en donde estudio, como es mi colegio, quienes estudian conmigo; y 3- como es mi casa y quienes viven en mi hogar.

CANCIÓN: Mis manitas.

Ejercitar el habla, cantando y exagerando la pronunciación y gestualización; emitir sonidos de garganta y boca para ejercitar los aparatos fonadores.

LOS TIMBRES DE LOS INSTRUMENTOS MUSICALES Y LAS EMOCIONES Y EXPRESIONES QUE GENERAN

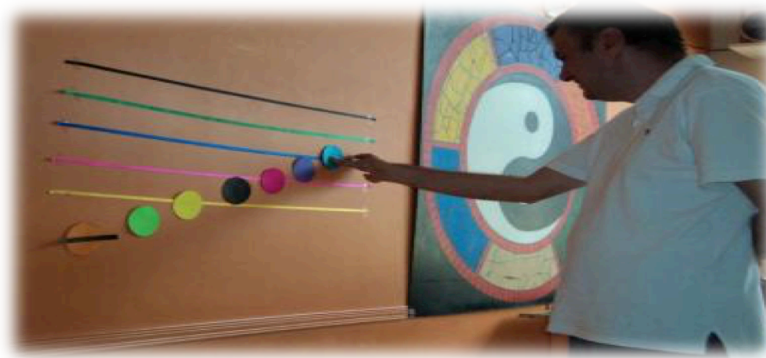
AUDICIÓN DE OBRAS Y CANCIONES: Only Time, New World Symphony, Schindler's List, Le Printemps; audición de pequeños fragmentos de las diferentes obras y canciones, que destacan varios tipos de instrumentos como el violín, la flauta, el piano, entre otros.

El alumno repite patrones rítmicos sencillos hasta llegar a interpretar piezas de conjunto con un xilófono, y demás instrumentos de percusión menor (claves y la caja china); esta actividad musical fomenta el desarrollo y aprendizaje en cada uno de los participantes que interactúan con un instrumento, trabajando la coordinación motriz fina, el sentido auditivo, la comparación de tamaños y el reconocimiento de los colores primarios y secundarios, permitiendo que los estudiantes afinen su oído y reconozcan entre una nota y la otra.

Para lograr un mejor aprendizaje en el xilófono, se asocia con colores, cambiando los nombres de los sonidos musicales, por un color y se empieza por ubicar cada color en la línea y el espacio correspondiente del mismo. DO: Naranja, RE: Verde, MI: Amarillo, FA: Negro, SOL: Fucsia, LA: Morado

El xilófono





Aprendiendo a interpretar el xilófono

Conclusiones

Por medio de actividades musicales la población especial expresa ideas, sentimientos, emociones y fortalece sus relaciones sociales, de tal manera que favorecen el desarrollo de sus capacidades creativas y personales. Estas actividades permiten ofrecen un mejor medio de comunicación a esta población y un mayor desenvolvimiento con su entorno. Así en la medida en que se promuevan espacios para el desarrollo de actividades lúdicas, se logra que tengan la posibilidad de emplear su tiempo en labores que ofrezcan nuevas oportunidades, que aumenten su autoestima y su capacidad para trabajar en grupo.

Concluimos que la música facilita el aprendizaje, la expresión, la organización y otros objetivos terapéuticos relevantes, con el fin de lograr cambios y satisfacer necesidades físicas, emocionales, mentales, sociales y cognitivas en la población especial.

La población.



Bibliografía

ARREGI MARTINEZ, Amaia. Síndrome de Down: necesidades educativas y desarrollo del lenguaje [en línea]. Mayo de 1997. [Consultado el 2 de octubre de 2012, 9:33 p.m.]. Disponible en Internet: <URL:http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net/r432459/es/contenidos/informacion/dif7/es_2082/adjuntos/libros/%288%29%20Down/CAST/SINDOWN.pdf>

BUENAS TAREAS. Hipoxia perinatal [en línea]. Febrero de 2011. [Consultado el 25 de octubre de 2012, 6:03 p.m.]. Disponible en Internet: <URL:<http://www.buenastareas.com/ensayos/Hipoxia-Perinatal/1616804.html>>

GONZALEZ RODRÍGUEZ, Víctor Manuel; GONZÁLEZ UTRILLA, Alfonso Joaquín y MARTÍN JIMÉNEZ, Juan A. Guía de Buena Práctica Clínica en Trastornos del Movimiento [en línea]. Organización Médica Legal de España y Ministerio de Sanidad y Consumo. Editorial: International Marketing & Communication, S.A., Madrid. 2005. [Consultado el 25 de octubre de 2012, 8:43 p.m.]. Disponible en Internet: <URL:https://www.cgcom.es/sites/default/files/guia_movimiento.pdf>

IBARRA OVANDO, Raúl. Neuroanatomía y neurofisiología del aprendizaje y memoria musical [en línea]. En: Boletín Electrónico de Investigación de la Asociación Oaxaqueña

de Psicología A.C. Volumen 5. Número 1. México, D.F., 2009. p. 39-51. [Consultado el 20 de octubre de 2012, 9:00 a.m.] Disponible en Internet: <URL:http://www.conductitlan.net/65_neuroanatomia_neurofisiologia_aprendizaje_musical.pdf>

ORTIZ PICÓN, Teresa y LAVERDE DE ARBELÁEZ, Gladys. Hipotiroidismo congénito, una responsabilidad de todos [en línea]. En: CCAP n Volumen 7 Número 2. P. 19-25. [Consultado el 20 de octubre de 2012, 9:10 p.m.]. Disponible en Internet: <URL:http://www.scp.com.co/precop/precop_files/modulo_7_vin_2/19-27%20Hipotiroidismo.pdf>

PSICODIAGNOSIS. T.D.A.H. [en línea]. Octubre de 2012. [Consultado el 29 de octubre de 2012, 7:25 p.m.]. Disponible en Internet: <URL:<http://www.psico-diagnosis.es/areaclinica/trastornosdeconducta/trastornodeficitatencionconhiperactividad/default.php>>

TILLEY, Pauline. El arte en la educación especial. GRUPO EDITORIAL CEAC, Barcelona. 1991.

17.

“LOS IMAGINARIOS DE LA EVALUACIÓN DE LOS DOCENTES DE MATEMÁTICAS DE LA ESCUELA DE CIENCIAS TECNOLÓGICAS DE LA FESAD”.

Juan Carlos Montoya Ramirez⁴⁹

Resumen

Esta propuesta muestra el avance del trabajo de investigación que se está adelantado producto de un estudio que se enfoca a los imaginarios de la evaluación que utilizan los maestros ya que la evaluación no se puede considerar como un tema nuevo para investigar puesto que varios educadores han dedicado tiempo para investigar desde diferentes campos del saber entendiendo como un proceso que se requiere reflexionar sobre lo que ocurre en el proceso de enseñanza aprendizaje. El tema que convoca a esta investigación los imaginarios de la evaluación nos permite comprender lo que el docente entiende sobre lo ¿Qué es evaluación? Que imaginario a través de su labor educativo ha configurado y esto genera que utilice diferentes estrategias para evaluar. El interés de esta propuesta de investigación surge a partir de entender qué imaginarios prevalecen y construyen los docentes de Matemáticas de la Escuela de Ciencias Tecnológicas a partir de las diferentes disciplinas entendiendo que los maestros tienen diferentes campos de formación profesional.

El proceso de identificar los imaginarios de la evaluación que usan los docentes, se encuentra apoyado por los Ovas y las diferentes herramientas de la plataforma virtual, estrategia adoptada por la Facultad de Estudios a Distancia. Es importante y oportuno que en los docentes se dé el desarrollo de coherencia en los procesos evaluativos lo consignado en los documentos como el Proyecto Académico Educativo (PAE), reglamento estudiantil y las guías de aprendizaje son los diferentes parámetros estipulados en esta modalidad a distancia, los encuentros tutoriales es otro elemento para tener en cuenta en el proceso de enseñanza aprendizaje.

En el proyecto de investigación los imaginarios de la evaluación de los docentes de matemáticas permite reflexionar sobre el proceso de evaluación, el que hacer docente,

⁴⁹ Especialista en Didáctica de la Matemática para la Educación Básica, UPTC, Licenciado en Matemáticas UPTC. **Docente investigador** de la Escuela de Ciencias Tecnológicas, Área: Matemáticas. Facultad de Estudios a Distancia – Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, contacto : jcarlosmontoya@gmail.com

las creencias de la evaluación y desde luego los imaginarios que utilizan los docentes de la evaluación en esta modalidad y la escuela en específico.

Palabras claves: Imaginarios de la Evaluación, Evaluación de aprendizajes, El docente en la Educación a Distancia.

Introducción

En el proceso de evaluación en la escuela de ciencias tecnológicas existe una preocupación constante como los docentes conciben la evaluación desde donde ellos construyen las ideas e imaginarios de la evaluación y como esto se ve permeando en el proceso de enseñanza aprendizaje en los estudiantes de modalidad a distancia. Los docentes desde sus convicciones utilizan la evaluación como una estrategia para verificar lo que ha aprendido el estudiante desde lo enseñando a partir de los contenidos programáticos de cada asignatura, la educación a distancia cuenta con una particularidad y es que cuenta con herramientas tecnológicas (plataforma virtual, moodle 2.8 , Ovas entre otros) que aportan en la enseñanza aprendizaje, los discursos las estrategias que los docentes utilizan se han convertido en imaginarios que ellos utilizan de la evaluación.

A partir de los imaginarios que se instauran en el quehacer pedagógico y desde allí se deslumbran en los diferentes criterios que se imparten al momento de evaluar se detecta que los docentes aplican las diferentes evaluaciones a partir de concepciones ya adquiridas y las imaginan como verdaderas. Las políticas educativas recientes enfatizan la importancia de las evaluaciones como elemento que permite conocer el grado de aprendizaje de los estudiantes al final de cada semestre, para establecer la calidad de la educación que ellos reciben, Los modelos de calidad aplicados al sector educativo generan una nueva cultura, en la que la evaluación se instala como parte fundamental de todos los procesos y se da paso a nuevas formas de enseñar y aprender que responden a estándares medidos por pruebas externas.

La evaluación aparece en todos los ámbitos del quehacer educativo y tal vez no se ha revisado cuidadosamente los imaginarios que permean la labor educativa del docente en el campo de la universidad puesto que los docentes tienen diferentes profesiones y esto hace que desde allí se construyan los diferentes imaginarios e ideas de evaluación. Es importante resaltar que la evaluación aparece en todas las dimensiones del quehacer docente por eso se hace necesario conocer y analizar los imaginarios que se hacen presente en el proceso evaluativo. Así mismo se debe resaltar como el enfoque docente y la disciplina que cada uno imparte permean el actuar pedagógico y por ende la construcción de sus propios imaginarios de la evaluación.

Es importante resaltar que la investigación quiere llegar a encontrar la coherencia entre los procesos de evaluación por medio de los imaginarios revisando el PAE, Modelo pedagógico de acuerdo a los diferentes recursos y estrategias utilizadas para evaluar.

Objetivos

Objetivo General

- Identificar los imaginarios de la evaluación que tienen los docentes de matemáticas de la Escuela de Ciencias Tecnológicas de la Facultad de Estudios a Distancia.

Objetivos Específicos

- Describir los imaginarios de la evaluación que utilizan los docentes de Matemáticas de la Escuela de Ciencias Tecnológicas de la Facultad de Estudios a Distancia.
- Analizar los diferentes imaginarios de evaluación de los docentes de matemáticas de la Escuela de Ciencias Tecnológicas de la Facultad de Estudios a Distancia.
- Establecer las ideas y creencias que construyen de imaginarios los docentes de matemáticas de la Escuela de Ciencias Tecnológicas de la Facultad de Estudios a Distancia.

Marco teórico

Para el desarrollo de este trabajo de investigación se tendrán en cuenta el desarrollo de las siguientes categorías: Imaginarios de la evaluación, Evaluación de aprendizajes, El docente en Educación a Distancia.

1. Imaginarios de la evaluación

Los imaginarios en la evaluación son creencias que se han constituido como verdades que subjetiva al individuo, son las ideas, concepciones que se forman en un grupo de personas son sus pautas que encaminan una ordenación al comportamiento. La evaluación se establece en el aula de clase siguiendo imaginarios quizás por tradiciones o desde la misma experiencia. ¹Según Moscovici (1968)

Percibimos categorías generales de la realidad desde las cuales nos formamos una imagen, que inicialmente es particular, pero que luego, al compartirla con otras personas que tienen la misma imagen, vamos formando una especie de modelo de totalidad, de universalidad. Los imaginarios comprenden una amplia gama de fenómenos que puede entenderse como un sistema referencial, permite dar significado a los hechos o circunstancias que involucran a un grupo social. (p. 45)

Establecen formas de mirar las realidades dentro de un contexto particular, maneras de interpretar los discursos que se establecen en lo que se refiere a la evaluación Entre quienes proponen una profunda reflexión sobre lo simbólico se inscriben autores como Cassirer (1971) y Todorov (1992)

“Al referirse a las funciones simbólicas en la relación el signo - simbólico, coincidiendo en que, pese a que existe un mundo social construido desde los signos que son reproductivos de la realidad, el mundo social es básicamente simbólico, puesto que incluso a los signos e imágenes las cargamos de

espiritualidad, las pregonamos de simbolismo, desde la historicidad misma de nuestras vidas sociales.”

En el contexto educativo se configuran ideas, creencias de construcción que se ubican los imaginarios que asumimos en el estudio como construcciones que se dinamizan entre lo social e individual, articulando propuestas como las de Shotter (2001), en términos de la construcción social del imaginario desde las realidades conversacionales, Castoriadis (1996)

Para quien el imaginario es una constitución activa; o sea, es una creación de los sujetos donde el interés no está en el descubrimiento sino en la constitución de nuevas formas de entender y explicar las realidades, construcción que es apoyada por lo social pero que a la vez ayuda a definirlo. (p. 63)

Las diferentes vivencias en el proceso educativo en torno a las experiencias relacionadas con la evaluación determinan la forma como se realiza los diferentes discursos y saberes del proceso evaluativo, modifican las diferentes metodologías que llevan a cabo para cumplir con los diferentes contenidos programáticos designados para cada asignatura, Según Pintos (2001) para quien los imaginarios se construyen socialmente a partir de las estructuras que dinamizan los puntos marcados de la realidad.

El imaginario radical es el imaginario individual, también llamado imaginación radical, es lo que el individuo es capaz de producir sin instituciones, son fantasmas privado (Castoriadis, 2003). El ser humano va creando imaginarios colectivos que le permite comprender el ámbito social desde lo que el vivencia y va transformando. Un imaginario se constituye a través de lo social de las realidades que se vivencia y se reflejan, las instituciones educativas generan en sus procesos académicos símbolos que se convierten en lenguajes que se van configurando en la vida social de cada ser humano.

Según (Castoriadis, 1975)

Los imaginarios tienen un carácter dinámico, incompleto; además, tienen la capacidad de tener atributos “reales” a pesar de que no son localizables ni en el espacio, ni en el tiempo. Su conocimiento nos pone en la necesidad de indagar las prácticas de la gente, los intersticios, brechas, zonas y límites donde lo imaginario existe y el papel que en el discurso de las personas pueden desempeñar; así como también, en el reconocimiento del sujeto activo que a través del imaginario como fuente de creatividad y novedad, hace posible unas formas de vida, unos modos de ser humano. (P. 38)

La sociedad constituye imaginarios por ende las instituciones educativas, los docentes, las personas establecen creencias, tradiciones, ideas y concepciones. En su obra, Castoriadis proporciona numerosos ejemplos; dentro de ellos encontramos expresiones como esta: “El imaginario de esta época es el imaginario de la expansión ilimitada, es la acumulación de baratijas” (Castoriadis, 2005, p.86).

La evaluación establece imaginarios desde una diversidad de factores para lo que se utilizada, mide a los estudiantes, es formativa, sumativa y en ocasiones es utiliza como

un instrumento como juicio de valor. Como señala Carretero (2001, p. 4), la teoría de los imaginarios sociales ha presentado diferentes perspectivas y aportes que van desde la hermenéutica antropológica y cultural hasta los ámbitos de la idiosincrasia relacionados con “el orden de lo racional, pero vinculándolo al dominio de los arquetipos trascendentales fundantes de la cultura”.

2. Evaluación de aprendizaje

La evaluación se puede abarcar desde diversos ámbitos, no solo está presente en la escuela para dar respuesta a los estándares de calidad, para cumplir con los logros propuestos, objetivos y metas, para medir la calidad, la eficiencia y la eficacia. A partir de estos requisitos se visibiliza como los aprendizajes están permeados por la preocupación incesante de cumplir con unos requisitos de calidad.

No obstante, desde tiempos atrás, a cada labor realizada por diferentes personas se le asigna una escala valorativa y unas puntuaciones al dar cumplimiento con los requisitos o los procesos propuestos. No se ha observado una diferencia trascendental en el campo educativo, la evaluación debe permitir diagnosticar, evidenciar los procesos de enseñanza aprendizaje y proponer estrategias de superación para las dificultades.

En 2007, Santos menciona como se debe entender la evaluación: Entender la evaluación como un camino para el aprendizaje. Un camino que, al ser recorrido de forma inteligente y responsable, nos ayuda a entender lo que sucede y por qué, nos facilita la rectificación del rumbo, el reconocimiento de los errores y la mejora de la práctica (p. 3).

La evaluación se ha embebido en la sociedad como la estrategia necesaria para alcanzar rasgos de calidad educativa, como requisito para lograr el cumplimiento de objetivos en las escalas nacionales e internacionales y ha inducido a la escuela en los roles de rendición de cuentas, imitando modelos de empresa y de marketing. Los diálogos que se manejan en la escuela privada están orientados hacia el dar respuesta a las necesidades actuales de la sociedad para la competitividad, en el sector público se pretende establecer un buen índice de cobertura, por ello han adoptado modelos propios del mercado. La Francesco (2004, p. 22) menciona “Evaluar el aprendizaje no significa, como siempre ha ocurrido, saber de los temas vistos en clase y cuánto de ellos han aprendido los estudiantes”.

3. El docente en educación a distancia

La cultura que maneja un maestro en educación a Distancia se debe caracterizar por ser un apoyo, acompañante, orientador, diseñador de situaciones de aprendizaje que propone al alumno, y que lo ayuda a obtener los conocimientos y a realizar actividades que faciliten el logro de su propio aprendizaje autónomo, el docente debe incorporar en su práctica el manejo de las Tics.

Las competencias que manejen los docentes del siglo XXI, vinculados en formar en modalidad de educación a distancia, demandan de una preparación idónea y de tener una cualificación acorde al área que orienta y al uso de las tecnologías, Según Lozano (2011, p.19) “es imposible no comunicar, todo lo comunica, y toda la comunicación tiene

múltiples significado. En conocimiento de tal realidad, a partir de una serie de rasgos propuestos por Fernández de Buján (2001, p. 43) para el profesor universitario a distancia, se trató de precisar cuáles eran las características que en cuanto a perfil académico reunían los profesores que se desempeñan en esta modalidad.

El término educación a distancia ha sido objeto de múltiples consideraciones conceptuales en las cuales, independientemente de elementos comunes como la separación entre maestro y aprendiz, es posible evidenciar el papel tan relevante que para su definición han jugado las estrategias y los métodos empleados a lo largo del tiempo para conducir la enseñanza. Según Recio (2001, p.4) serían: persona integral, domino del saber específico, pedagogo, orientador, profesional, con excelentes relaciones interpersonales, actitud de compromiso y espíritu de servicio, un visionario, un verdadero líder y autentico investigador de su contexto que contribuya a la generación de conocimiento y transformación social de su entorno y de sus estudiantes.

Diseño metodológico

Intentar la construcción de un tipo de conocimiento que permite captar el punto de vista de quienes producen y viven la realidad social y cultural, y asumir que el acceso al conocimiento de lo específicamente humano se relaciona con un tipo de realidad epistémica cuya existencia transcurre en los planos de lo subjetivo y lo intersubjetivo, expone la necesidad de adoptar una postura metodológica de carácter dialógico, en la que las creencias, las mentalidades, los mitos, los prejuicios y los sentimientos, entre otros, son aceptados como elementos de análisis para producir conocimiento sobre la realidad humana;(Sandoval Casilimas, 2002), incluso que es capaz de crear una cultura, cuando dichas realidades se comparten con un colectivo y se generan experiencias de grupo frente a diversas realidades concretas.

De esta manera, la investigación se enmarca dentro del enfoque cualitativo en un plano que no es la renuncia a lo numérico o cuantitativo, sino más bien, la reivindicación de lo subjetivo, lo intersubjetivo, lo significativo y lo particular, como prioridades de análisis para la comprensión de la realidad social. La investigación cualitativa resulta pertinente para la comprensión de los imaginarios de la evaluación, al reconocer en ella características, como las que señalan Taylor y Bogdan: La frase "metodología cualitativa" se refiere en su más amplio sentido a la investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable... Es un modo de encarar el mundo empírico. Los métodos cualitativos son humanistas, y están destinados a asegurar un estrecho ajuste entre los datos y lo que la gente realmente dice y hace. (Taylor & Bogdan, 2006)

Los métodos cualitativos no han sido tan refinados y estandarizados como otros enfoques investigativos; en ellos, los investigadores son naturalistas e inductivos; tratan de comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas; observan las cosas como si ellas estuvieran ocurriendo por primera vez; no buscan "la verdad" o "la moralidad" sino una comprensión detallada de las perspectivas de otras personas; para ellos, todos los escenarios y personas son dignos de estudio; el investigador ve al escenario y a las personas en una perspectiva holística. Los investigadores cualitativos son flexibles en cuanto al modo en que intentan conducir sus estudios, se convierte en un artífice. La investigación cualitativa es un arte; sigue lineamientos orientadores, pero no reglas. Los métodos sirven al investigador; nunca es el investigador esclavo de un

procedimiento o técnica...El científico social cualitativo es alentado a crear su propio método.

En el proyecto, la investigación cualitativa, también llamada interpretativa (Santana, 2010), nos permite comprender la realidad de los imaginarios de los docentes de Matemáticas de la Escuela de Ciencias Tecnológicas de la Facultad de Estudios a Distancia, teniendo en cuenta cada una de sus características y experiencias propias. Para esta investigación se considera los “Imaginarios de la Evaluación” como el diseño que nos permite leer inteligiblemente la subjetividad social acerca de esta práctica y la cultura que de ella se deriva desde su propia construcción.

Este enfoque nos permite abordar las realidades que tenemos en nuestras instituciones, reconocer y valorar todos y cada uno de los aportes de las personas seleccionadas para este trabajo, a partir de diferentes métodos de recolección de información, nos permite abordar a todos los grupos humanos, objeto de esta investigación, según sus características propias.

Se implementará un tipo de investigación *descriptiva*, la cual tiene como finalidad describir el objeto estudiado, por ello permite “registrar las características, las conductas y demás factores de hechos y fenómenos, (...) Busca fundamentalmente describir, su objetivo no es comprobar explicaciones, ni hacer predicciones” (Castillo, 2004, p. 15). Este tipo de investigación descriptiva permitirá determinar la concepción de evaluación y el uso de las prácticas evaluativas por parte de los docentes.

Población y muestra

Población

Para la presente investigación, la población está representada por los docentes de la modalidad a distancia del programa de Obras Civiles de la Escuela de Ciencias Tecnológicas. Dicha población está conformada por 56 profesores activos.

Muestra

En la investigación el muestreo seleccionado es el dirigido, a partir del cual la muestra se constituye por una parte de la población de los docentes del programa de obras civiles de la Escuela de Ciencias Tecnológicas. Del grupo de los 56 profesores se seleccionó una muestra representativa de 7 docentes, el primer criterio de selección son los docentes del área de matemáticas y segundo criterio ha sido selecciona por la antigüedad que llevan en la Escuela Ciencias Tecnológicas.

Bibliografía

Castillo, M. (2004). *Guía para la formulación de proyectos de investigación*. Bogotá: Ed. Magisterio.

Castoriadis C. (1996). *Ontología de la creación*. Bogotá: Colección pensamiento crítico contemporáneo, Ensayo – error.

Carretero, E. (2001). *Imaginarios sociales y crítica ideológica*. Santiago de Compostela:



Biblioteca Cervantes.

la Francesco, G (2004). *La evaluación integral y del aprendizaje: Fundamentos y Estrategias*. Colombia: Ed. Magisterio. MEN. (2005). *Evaluar para Valorar*. Bogota DC: ICFES

Moscovici, S. (1986). *Psicología Social II*. Barcelona : Paidos.

Lozano, R. A. (2005). *El éxito en la enseñanza*. 1ª ed. México: Editorial Trillas

Santos, M. (2007). *La evaluación como aprendizaje: Una flecha en la diana*. Buenos Aires: Ed. Bonum

Shotter, J. (2001). *Realidades conversacionales. La construcción de la vida a través del lenguaje*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu editores.

Searle, John. (1978) *Actos de Habla*. Madrid: Técnos.

Taylor & Bonga, (2006). *Introducción a los métodos cualitativos*. Buenos aires: Ed. Paidos

Todorov, T. (1992). *Simbolismo e interpretación*. Caracas: Monte Avila editores. Trad. Lemoine, C.& y Russotto, M.

18.

**“PARA EL TELAR DE LA PAZ, MUCHOS SON LOS HILOS”
[RELATO DE UNA EXPERIENCIA PEDAGÓGICA EN EL LICEO QUIAL]**

Jenifer Arango
Elizabeth Fernández
Gustavo Palacios
Sandra Janeth Rivera
Claudia Patricia Quintero A

PARA EL TELAR DE LA PAZ, MUCHOS SON LOS HILOS

Nosotros los que somos pequeños, nosotros que somos el futuro del país teniendo en cuenta las cosas que han pasado, debemos cambiar nuestra forma de ser para con la sociedad y también concientizar a la gente que aún tiene tiempo para cambiar, o sea nunca se es muy viejo para aprender que el narcotráfico y las drogas son algo malo y que las víctimas tienen también derechos como nosotros, entonces es importante que nosotros como pequeños humanos contribuyamos a un futuro donde haya menos violencia, más seguridad y más relación social entre nosotros, sin agresión, en paz. **Nicolás Cataño 7º**

1. Presentando el Telar

Contar esta experiencia no es un asunto fácil, y menos porque escribir a 8 manos y recoger lo que 100 o más de cien han podido hacer de forma coherente en 20 páginas es un gran reto.

Ocho manos, porque somos cuatro quienes hablamos, y quienes hilo a hilo fueron tejiendo este relato, que tuvo que inventarse una voz de afuera, un nosotros que permitiera ver el telar, el documento que ustedes tienen en sus manos.

Creemos que precisamente el documento es en sí mismo una apuesta por una construcción de ciudadanía, que se alimenta del reconocimiento del otro, y en este caso del trabajo en equipo y de un modelo pedagógico, que si bien no es perfecto se ha acercado a lo que cada uno una vez soñó respecto a lo que debería ser la escuela y por ende la educación. Por ello el objetivo que se buscó con esta experiencia y con lo que en día se realiza en el colegio es apoyar a los estudiantes en el desarrollo de una postura crítica que les permita asumirse como protagonistas del futuro del país y como colombianos con posibilidades de transformar la realidad. Partiendo de la formación de lectores críticos por medio de un modelo pedagógico de integración curricular por redes textuales que permitan reconocer o ampliar el universo de representaciones en cuanto a la realidad social del país desde todas las áreas del conocimiento.

Siendo consecuentes con los planteamientos anteriores, durante el segundo periodo del año lectivo 2013-2014 direccionamos dos proyectos que abordaron problemáticas actuales que afectan nuestro país; el primero tuvo como centro temático “La guerra” y se

abordó con los estudiantes de grado 4º; el segundo sobre “El narcotráfico” trabajado en grado 7º. En ambos proyectos se buscó ampliar las visiones fragmentadas y a veces manipuladas, que presentan los medios de comunicación sobre estos acontecimientos, para dar lugar a la memoria histórica de Colombia y el reconocimiento de las víctimas.

2. El Liceo Quial una gran Urdimbre

La llegada de los cuatro al Liceo Quial, aunque distintas, tienen en común la idea de habernos encontrado con un espacio en donde lo primero que llama la atención es el verde, el verde del mango viche, del árbol de pan, del aguacate, de la guadua, de la palma, del limonero, etc. Pues el colegio se encuentra ubicado en la zona sur de Pance, hasta hace pocos años un área donde la ciudad todavía no llegaba, hoy día el servicio de transporte masivo nos deja en las puertas de la institución.

Lo segundo que se constituye en un reto es la heterogeneidad de su población, y aquí queremos que sea nuestra compañera Elizabeth la que nos regale su voz:

Mi llegada al colegio fue hace ya dos años y lo primero a lo que me enfrenté es a un grupo estudiantil heterogéneo, conformado por una población de casi 300 estudiantes ubicados de preescolar a once. Digo heterogéneo porque pese a ser un colegio privado el modelo de inclusión escolar permite habitar en un mismo espacio estudiantes de diferentes grupos sociales y con diversos procesos de aprendizaje, siendo necesaria la creación de estrategias que faciliten la convergencia de multiplicidad de discursos, además de la implementación de tarifas diferenciales que permitan la estadía en la institución de cada uno de ellos.

Siguiendo con la diversidad descubrí que si bien en la universidad y mis experiencias anteriores me habían mostrado que la escuela está bombardeada por un sinnúmero de diagnósticos: Asperger o Autismo, Déficit cognitivo, Hiperactividad, etc. más allá de estas expresiones, fue en el colegio donde comprendí que todos somos personas con particularidades y el sentido de la educación es el de descubrir y potenciar capacidades, en lugar de cerrar puertas centrándose en déficits o dificultades.

La condición de diversidad vivenciada en los espacios del colegio no es producto solo de la buena fe, requiere de un trabajo que implica el diálogo y la construcción de estrategias conjuntas que apoyen procesos de inclusión partiendo de una idea clara “no existen los discapacitados, sólo contextos que incapacitan”. En este sentido, atender a una ruta de atención a la diversidad requiere de maestros sensibles dispuestos a capacitarse y, que constantemente se estén replanteando las formas de construir conocimiento, al tiempo que comprenden, que no todos aprendemos igual y por tanto los caminos para aprender deben ser diversos.

Recuerdo ahora ejercicios laborales en otras instituciones, en ellas, al igual que en cualquier lugar del mundo ocupado por lo humano, surgían múltiples inquietudes, angustias y confusiones; mi hacer como psicóloga era retomar por medio de intervenciones particulares los interrogantes de lo cotidiano para tratar de responderlos o por lo menos abordarlos. Sin embargo, el trabajo era solitario y la fila de estudiantes en el consultorio cada día más larga, mi deber se convertía en ser la mediadora entre los jóvenes y la realidad que habitan. La violencia, la tristeza, el miedo y la sexualidad eran temas vedados en la clase para ser tratados por el psicólogo.

De ahí una enseñanza que he ganado en el colegio, la posibilidad de responder a algunos interrogantes dejados por mi experiencia anterior ¿Cuál es el lugar de la

escuela? ¿Solo transmitir conocimiento para ser memorizado y a largo plazo conseguir un título? ¿Cómo acercar las enseñanzas de los maestros a las experiencias de vida de los estudiantes? ¿Cómo resignificar el acto educativo?

Ahora me doy cuenta que existen muchas formas de responder estas inquietudes. Una de ellas, el modelo pedagógico del Liceo Quial que se basa en el desarrollo de proyectos de integración curricular, permitiendo la participación de todos en la selección de los pretextos de aprendizaje, elección que incluye por supuesto a los estudiantes. La lógica de la propuesta, pareciera para quienes llegamos por primera vez, una apuesta pedagógica por fuera de la existencia de un currículo o plan de estudios estructuralmente definido. Me tomó algún tiempo comprender que el plan de estudios si existe, pero que se organiza de manera distinta, no por grados sino por ciclos, no por contenidos sino por procesos, no en 12 áreas o asignaturas sino solamente en cuatro⁵⁰. La educación por proyectos permite que en la planeación se hagan modificaciones y aportes al plan de trabajo inicial de cada maestro, quienes además de tener en cuenta los lineamientos del MEN, buscan responder las inquietudes de los estudiantes.

Empleando un currículo flexible nos negamos a unos lineamientos asépticos que no permitan al estudiante indagar en las inquietudes que realmente le generan las vicisitudes de su diario vivir. Intentando entonces ligar el conocimiento a lo práctico de la vida y no, el conocimiento como un abstracto que se mueve lejano a la realidad. Buscamos que el aprendizaje propenda por la formación de un sujeto social que respete y abra una puerta a la tolerancia, mediante la cual sea posible construir unos marcos para la paz y encontrar en la convivencia el camino para el desarrollo del estudiante y su felicidad.

Estas circunstancias transforman el lugar del docente y mi rol como psicóloga. Al tomar como pretexto de aprendizaje los intereses de los estudiantes se extiende el radio de acción de la escuela y se me abre una posibilidad de intervención más amplia, que incluye poder acompañar el proceso de formación llevado a cabo por los docentes, aportando una visión que desde mi disciplina amplía el conocimiento hacia el ámbito de lo humano, traspasando las discusiones que se viven en el consultorio al salón de clase. Por su parte, el maestro, vinculando a la enseñanza las inquietudes y dificultades que desde su propia vivencia afectan a los estudiantes, convierte el salón en el lugar en donde los niños y jóvenes se preparan para la vida misma

Solo un modelo pedagógico en donde el conocimiento se construye entre todos, entre maestros y estudiantes puede dar cabida a cada uno de los hilos que constituyen la gran urdimbre que es la comunidad educativa en el colegio.

3. Justificación: Eligiendo los hilos para crear la trama

Nosotros al principio teníamos un poco de ideas de proyectos que queríamos ver, pero nos impulsamos por ese, porque habla de los estereotipos de belleza, como influía el narcotráfico en los deportes... no sólo queríamos ver las armas, sino que queríamos ver las personas que terminaban afectadas como campesinos, personas inocentes, que están pasando por la calle y llega la balacera. **Juan Felipe Herrera, 7º**

Escogimos guerra fue porque queríamos ver ¿Qué era una guerra? ¿Por qué la guerra es mala o si la guerra era buena? ¿Por qué razones se causaba la guerra? ¿Cuál era el motivo de hacer guerras? **María Antonia Morante, 4º**

⁵⁰ Revisar anexo 1: Fragmento del PEI. Pág. 75-110.

Por ejemplo queríamos saber si la guerra aquí en Colombia se puede eliminar.
Juan Esteban López, 4º

¿Cómo se hace para escoger los hilos que irán en un telar y que puedan dar lugar a la trama? en nuestro caso la trama son los conocimientos que se quieren construir, las competencias, habilidades, etc. que se quieren desarrollar. ¿Cómo se llega a acordar con un grupo de 25 estudiantes y 7 u 8 maestros donde cada uno tiene un hilo distinto la trama del curso? Las cosas fueron diferentes con cada grupo.

Los estudiantes de 4º venían de un proyecto que había tenido como centro temático del aprendizaje el deporte y estaban pidiendo más ovillos. Ovillos que parecían más enredados, comenzaban a preguntarse ¿quiénes eran los buenos y los malos en la guerra?, otros simplemente querían conocer sobre las armas y los militares, la tecnología y la guerra atraían el interés de los niños, dentro de ellos, Juan Esteban López había visto un documental sobre la segunda guerra mundial y quería saber más al respecto, mientras Simón Restrepo hablaba de lo divertido que era cuando en las películas se daba “muchacha bala”. Después de largas horas de debate se acordó que el centro del aprendizaje del proyecto sería la guerra; concertar este entramado no fue difícil, lo difícil fue comenzar a tejer, por ejemplo construir el tópico generador, acordar el producto, planear el aporte de cada área, etc.

En cambio, para grado séptimo en principio parecía que existían tres tramas, tres diseños distintos. Algunos estudiantes querían fútbol como temática central, gracias a la cercanía del mundial, lo que representa este deporte para nuestro país y el deseo de algunos niños de ser como Falcao García. Sin embargo la negociación no lograba llegar a un conceso y el debate se alargaba (nos tomó más de cuatro clases); Mateo Restrepo, era una voz solitaria que apoyaba la idea de indagar sobre publicidad y estereotipos, mientras que Nicolás Cataño y otros estudiantes atrapados por las telenovelas y la imitación casi perfecta que Nicolás Barrera hacía de “el Capo”, aquel protagonista de una novela colombiana, exponían que el tema a tratar debía ser el narcotráfico.

¿Cómo resolver este entramado? Fue Juan Felipe Herrera el que propuso finalmente que estudiando el narcotráfico podrían verse de alguna forma todas las temáticas que les interesaban. Pues habló del problema del equipo de fútbol América con los Rodríguez, y dijo que en las telenovelas de los narcotraficantes, las mujeres tenían que ser muy bonitas, entonces Claudia, la maestra que guiaba la discusión, comenzó a dar cabida a la posibilidad al esbozar cómo el Narcotráfico y la violencia han tocado casi todos los ámbitos de la vida Nacional. Así, para la siguiente clase les propuso leer a los estudiantes dos artículos de la revista Semana que aterrizaron la idea; uno que hablaba sobre las víctimas del narcotráfico y otro, sobre los problemas del mismo frente a los páramos pues una especie de ave endémica de Colombia, estaba viendo afectado su hábitat y se encontraba en peligro de extinción, precisamente por la propagación de los cultivos ilícitos. Es así como el reto de la propuesta pedagógica consistió en desentronizar la imagen de un narcotraficante todopoderoso; líder de la sociedad a espaldas de lo cotidiano y de las fuerzas del estado. Nos propusimos desde el aula de clase trastocar esa visión de la realidad deformada por los medios de comunicación, darle vuelta a la cámara que tenía puesto el foco sobre el mafioso para colocarla encima del resto de la sociedad; el pueblo colombiano que se daña en su totalidad por un negocio que no ofrece oportunidades de desarrollo para el país, sino por el contrario sólo arrastra tras de sí la violencia.

Cuando se analizan los intereses de estudio de estos dos salones, surge un imaginario en común: la violencia. Si bien existe en los estudiantes un primer lugar de fascinación por sus protagonistas y sus “hazañas” esto fue visto precisamente como una oportunidad por el grupo de maestros (no sin preocupación) para construir con ellos otros referentes que permitieran un lugar crítico frente al fenómeno socio-político. Pues ante este panorama creemos que la escuela debe ser un referente, un polo a tierra que logre sensibilizar a los jóvenes y niños frente a una problemática cotidiana que carcome al país. ¿Pero cómo hacerlo? Es aquí donde los Proyectos de Integración Curricular (PIC), muestran su bondades.

Ya teníamos los primeros hilos para la trama, el centro temático de cada proyecto, debíamos continuar construyendo las preguntas problematizadoras y organizarlas para saber qué área del conocimiento destejía cada ovillo. En nuestro modelo a lo anterior lo llamamos matriz de preguntas⁵¹. Luego comenzamos a construir nuestro tópico generador, el tercer hilo, esa frase que nos iba acompañar a lo largo de todo el proyecto. En cuarto, fue el texto eje⁵² el que ayudó a determinarlo, en principio se tenía una idea con las banderas que representaban en la guerra los bandos que se enfrentaban, o el color blanco que era la bandera de la paz, por eso apareció como tópico generador: ¿De qué color es la guerra?, ¿es el rojo el color de la guerra?. Para grado séptimo la discusión estuvo en querer cambiar ese lugar común que se veía en las series televisivas, en donde los narcotraficantes eran vistos como héroes, y el tópico se constituyó en una pregunta: ¿Cuáles son las víctimas del narcotráfico?

Teniendo ya el centro temático, la matriz de preguntas, el tópico generador, el cuarto hilo de la planeación era el producto ¿al finalizar el PIC, mediante qué íbamos a dar a conocer a la comunidad educativa los aprendizajes? Grado séptimo todavía metido en el cuento de los actores y actrices, de la televisión querían una puesta en escena, en sus palabras “una obra de teatro, donde “Nicolás Barrera” fuera “El capo”. Lo interesante de este ejercicio fue acordar cambiar el esquema, pasar del narcotraficante a visibilizar las víctimas, por lo tanto en la obra “Barrera” quien interpreta al capo, lo hace de manera muda, sin voz, pues era una forma de quitarle fuerza a su personaje y darla a las víctimas que se representan mediante coros. En grado cuarto, la explosión de ideas fue inimaginable, al final se concluyó que con todo se iba hacer un salón interactivo que tuviera: un noticiero, juego de “Go”, conversatorio, una puesta en escena de una obra de teatro y un libro a manera de diccionario sobre la guerra.

Y el quinto hilo pero no por eso menos importante, la escogencia de la red textual...pero como para eso es necesario hablar del marco del telar, lo que le da soporte a los hilos, los organiza y permite que se vayan trenzando: La práctica textual, le dedicaremos un apartado más adelante.

Así surgió esta experiencia, como fruto una escucha activa, que permitió la negociación de los estudiantes, sentando así las bases para el desarrollo de cualquier proyecto de convivencia y paz: la participación y la negociación.

4. El marco del telar en los PIC: La práctica textual una integración a partir de redes

⁵¹ Revisar anexo 2: Matrices de preguntas 4° y 7°

⁵² MENESES, Gerardo (2013). *El rojo era el color de mamá*. Editorial Alfaguara Infantil.

En eso fue lo que pensamos en esas tardes, en el hilo que le debía dar la literatura a otra mirada del conflicto, al fin y al cabo es lo que buscamos con el modelo pedagógico del colegio, integrar desde las redes textuales las problemáticas sociales que nos rodean. Partimos de cómo el texto narrativo nos funciona para construir la subjetividad propia y del otro que muchas veces ignoramos. “Leopardo al sol” se convirtió en el puente que iba a mostrar el rol de las víctimas. En las lecturas en clase, los muchachos, podían ver cómo el protagonismo de la historia no lo llevaba Nando Barragán o el Maní Monsalve con su eterna guerra fratricida a muerte, sino que todos los personajes que los rodean, terminan por tejer un panorama completo del relato y le dan sentido a un juego en el que no gana el capo, terminan perjudicados todos. Allí agregamos los coros que tanto en la novela como en la obra, representaron las voces damnificadas del pueblo. Además funcionaron para dar una continuidad entre los cuadros planteados por la maestra de teatro. **Gustavo Palacios – Profesor de lengua materna.**

Los hilos dispuestos de forma paralela se trenzan a través de un marco cuadrado de madera formado por cuatro bastidores. Contar la experiencia y separarla de los marcos teóricos que la sustentan no nos fue posible, por eso en este aparte y continuando con la metáfora, hablaremos de los cuatro bastidores, los cuatro marcos conceptuales que dan vida a esta experiencia.

4.1. Nuestro primer Bastidor: La pedagogía por proyectos

¿Cómo acercar las prácticas educativas a la cotidianidad de los estudiantes? Una de las formas más viables que hemos encontrado para dar respuesta a esta inquietud es el aprendizaje por una pedagogía por proyectos, este enfoque funde sus raíces en los planteamientos de la pedagogía activa de Freinet⁵³, los movimientos progresista y pragmatista de John Dewey⁵⁴ y William Kilpatrick⁵⁵, y los modelos del aprendizaje significativo de Ausubel⁵⁶, cuyas propuestas optan por acercar los saberes a los intereses de los estudiantes promoviendo de esta manera un aprendizaje más significativo y vinculado a los conflictos de la cotidianidad. Estos autores fueron retomados en Colombia a través de la francesa Josette Jolibert⁵⁷ quien junto con Gloria Rincón⁵⁸ desde la cátedra Unesco no solo difundieron dicha pedagogía sino que sentaron las bases para una didáctica de dicho enfoque, que son los que igual se retoman para el Liceo Quial.

Este tipo de enseñanza busca promover que los estudiantes analicen los problemas desde diferentes áreas del conocimiento, logrando un mayor intercambio de saberes y de métodos para resolver los problemas a los que se enfrentan, esto a su vez, genera que no se vivan algunas disciplinas como aisladas o inútiles por su nivel de abstracción, pues su competencias terminan por aterrizar a problemáticas contextualizadas

⁵³ FREINET, Celestine (2005). *Técnicas Freinet en la escuela Moderna*. Siglo Veintiuno editores.

⁵⁴ DEWEY, John (2004). *Democracia y Educación*. Ediciones Morata.

⁵⁵ CHAVEZ, Andrea (2003). *El método de proyectos, una opción metodológica en primer grado de la educación básica primaria*. Universidad Pedagógica Nacional.

⁵⁶ POZO, J.L. (2006) *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Morata. Madrid

⁵⁷ JOLIBERT, Josett y SRAIKI Christine (2009). *Niños que construyen el poder de leer y escribir*. Editorial Manantial.

⁵⁸ RINCÓN, Gloria (2005). *El trabajo por proyectos y la enseñanza y aprendizaje del lenguaje escrito. No 3*. Escuela de ciencias del lenguaje. MEN ICETEX UNIVALLE.

culturalmente, facilitando la asimilación al crear conexiones acordes a las estructuras cognitivas de los estudiantes.

No obstante si bien el enfoque está hecho para ser abordado en cualquier grado de escolaridad, las experiencias de sus relatos, los de Jolibert y Rincón, se han centrado siempre en la básica primaria a partir de maestras unitarias, que tienen a cargo un grado y la responsabilidad de todas las áreas del conocimiento, por lo que se hizo necesario para el modelo del colegio preguntar más fuertemente ya no solo por un método para el desarrollo de proyectos, sino sobre cómo lograr una integración curricular, cuando en un mismo curso los estudiantes se enfrentan a distintas asignaturas, enseñadas por maestros especializados, formados cada uno de ellos en una disciplina particular, tantas como el MEN las ha dictaminado. Entonces tenemos la segunda pregunta para continuar construyendo el marco de madera que sirve de soporte a nuestros hilos

4.2. El segundo bastidor: la integración curricular

Y... ¿Cómo integrar el conocimiento cuando el currículo se sigue fragmentando en disciplinas y cada una de ellas es encarada por un maestro distinto? El trabajo por proyectos no es algo novedoso, muchas escuelas han optado por integrarlos a sus modelos pedagógicos como alternativa para responder a lineamientos requeridos dentro de los marcos legales propuestos por el MEN; sin embargo, los proyectos en el Liceo Quial se asumen además con una visión integradora promoviendo que todas las áreas del conocimiento aporten saberes desde su disciplina. La perspectiva de integración curricular la han expuestos teóricos como Carlos Vasco⁵⁹, Mario Díaz y Jurjo Torres⁶⁰. Es del primero que retomamos las cuatro de las cinco maneras, cuatro hilos, de la integración curricular, por medio de las cuales se planearon los proyectos anteriormente expuestos. El quinto hilo ha sido una creación propia que surgió de unir los presupuestos de la práctica textual, con la idea de la integración por relatos⁶¹, pero distanciándonos de la idea general que propone escribir un relato que de respuestas a los interrogantes que los estudiantes se plantean.

La práctica textual como herramienta creadora de subjetividad resulta de gran importancia, permitiendo la confrontación de discursos y una amplitud de perspectiva. En un medio en donde la información sin filtros ni sistemas de valores claros que la soporten es vivida diariamente por los estudiantes, debe existir una respuesta contundente por parte de la escuela, cuya labor obliga a pensarse la realidad convirtiéndose en un referente que posibilite o brinde estrategias, permitiendo pensar de manera crítica y sobre todo comprender que ante tal pluralidad de discursos es fundamental leer el mundo desde muchos contextos para evitar reproducir modelos nocivos, como los que empiezan a habitar en nuestros estudiantes; los de cuarto, una historia sobre la guerra que se divide en buenos y malos, y por parte de los de séptimo, un historia sobre el narcotráfico donde se legitima dicha cultura.

Construir paz, ciudadanía y valores que permitan la sana convivencia es labor de cada integrante de la comunidad educativa lo que implica a todas las áreas del conocimiento y no solo a una o dos cátedras (Ética y valores o Constitución). Por este motivo los textos que se trabajan desde cada asignatura sin importar su tipología contribuyen a la

⁵⁹ VASCO, Carlos (1999). Conversatorio sobre Integración Curricular. Bogotá. CINEP.

⁶⁰ TORRES, Jurjo (2006). Globalización e Interdisciplinariedad: el currículo integrado. Ediciones Morata.

⁶¹ PEI (2013). Liceo Quial. Pág. 105.

negociación de significados que se viven en cada clase, remitiendo a los niños a lugares de la cotidianidad distintos. Asumimos entonces que frente a la violencia, la Biología, las Matemáticas, la Psicología, la Lengua materna, etc. tienen algo que decir, algo que aportar a la comprensión y creación de dinámicas que transformen la sociedad.

En el Liceo Quial la integración curricular es mediada por la práctica textual, propuesta que surge de los planteamientos de Miralba Correa (Grupo de investigación en cognición y lenguaje Universidad del Valle), que desde la psicología cognitiva retoma los planteamientos conceptuales de Vigotski⁶², Jerome Bruner y Emilia Ferreiro, entre otros, teorías sobre el Análisis del discurso como los de Charaudeau⁶³ y de la Semiótica Discursiva de Greimas, Courtes, Genette Ricouer (didactizada por Eduardo Serrano). Por ello concebimos la lectura y la escritura como un proceso cognitivo complejo, al mismo tiempo que son medios culturales esenciales para la construcción de conocimiento y subjetividad, y el texto y los discursos como unidad de análisis.

Es así, como cada área del conocimiento cuenta con unas tipologías textuales propias de su disciplina⁶⁴ y que requieren del desarrollo de diferentes competencias, modalidades de pensamiento, habilidades y destrezas para ser comprendidas. Esto se puede observar como parte de los documentos finales⁶⁵ de cada proyecto donde se referencia los textos que leyeron desde cada área y asignatura

El acercamiento por parte de los estudiantes a diversas tipologías textuales permite el desarrollo de diferentes niveles de interpretación y análisis, así como la posibilidad de enfrentarse a discursos que abordan el conocimiento desde ángulos diversos. Por este motivo, durante el desarrollo del proyecto los maestros escogen para trabajar en clase una gran diversidad de textos que logren conectar la problemática a trabajar con las competencias que esperan ser desarrolladas. El compendio de estos textos y las relaciones que se van tejiendo a lo que se denomina red textual⁶⁶.

Desde este enfoque, los textos son escogidos como las unidades de sentido que enmarcan y guían la propuesta pedagógica, al ser los elementos con los que se interactúan en la negociación de significados que ocurre en el aula. En la propuesta pedagógica los textos circulan en tres formatos: eje (trabajado por todas las asignaturas), complementario (propio de cada disciplina) y regalo (se comparte al iniciar cada clase y tiene como sentido disponer la clase y crear un vínculo afectivo entre los sujetos y el conocimiento a desarrollar).

El texto eje cumplen la función integradora de enmarcar en gran parte el sentido del proyecto, es de carácter literario pues partiendo de los lineamientos propuestos por Bruner: la narrativa es una vía privilegiada para la comprensión de las diversas vicisitudes humanas, puesto que permite al lector la aproximación a las acciones, motivaciones y conflictos de otros, recreando mundos posibles o múltiples universos en los que es factible lograr nuevas explicaciones o comprensiones a los problemas que se presentan en el diario vivir, objetivo principal del trabajo por proyectos.

⁶² VIGOTSKI, L. S (2009). *La Imaginación y el arte en la Infancia*. Akal Básica de Bolsillo. Madrid.

⁶³ CHARAUDEAU, Patrick (2013). *Análisis del discurso e interdisciplinariedad en las ciencias sociales y humanas*. Centro de Análisis del discurso. Paris. En: *Le site de Patrick Charaudeau*.

⁶⁴ Como ejemplo de esto: las noticias, mapas, reportajes, documentales históricos, etc. son textos propios del área de sociales. Las gráficas, los textos expositivos, los sistemas, los modelos son textos propios de las ciencias exactas.

⁶⁵ Revisar anexo 3. Documentos finales. Son realizados por los maestros como un ejercicio de evaluación y Metacognición de la experiencia pedagógica.

⁶⁶ Revisar anexo 4 : Redes textuales 4º y 7º

4.3. El tercer bastidor: los textos ejes seleccionados para los proyectos

Los proyectos integrados con redes textuales posibilitan enriquecer los imaginarios e inquietudes que los estudiantes tienen producto de su relación con el diario vivir. El día que los niños expusieron que los inquietaba “saber por qué se creaban las guerras y si eran buenas o malas”⁶⁷, empezamos a enlistar posibles libros que mostraran perspectivas alternas de la guerra. Es bello ver cómo a partir de textos narrativos los niños fueron capaces de comprender la subjetividad de un otro desconocido que podía ser ellos mismos. Las historias que leímos los sensibilizaron al ponerse en el lugar de los personajes y elaborar reflexiones.

Jennifer Arango – Bibliotecaria.

De manera general el texto eje que se selecciona hace parte de las recomendaciones que hace el área de lenguaje, y eso implica que allí se discute entre seis o siete personas, los maestros de Lengua Castellana, la bibliotecaria, la asesora pedagógica, las dos maestras de lengua extranjera y en ocasiones hay otro que es el director de grupo del curso u otro maestro.

Para el proyecto de cuarto, teníamos en principio varios textos, de un lado El Visor⁶⁸, esta obra tan maravillosa en formato de libro-ilustrado nos sacaba de nuestro territorio⁶⁹, así que pensamos que sería mejor como complementario, además de ser un texto costoso y de difícil adquisición. También se pensó en una obra como La saga de los confines y su primer libro Los días del venado⁷⁰, pero nos preocupaba el tiempo y leer este texto implicaba construir un mundo fantástico, una estrategia de anticipación mayor que otros libros. Sobre el otro texto que se discutió, fue Los ejércitos⁷¹ pero este nos pareció que el universo que presentaba era más propio del mundo adulto, que de los niños de cuarto que rondan entre 9 y 10 años. También durante la discusión se presentó el texto Los agujeros negros⁷² y Mambrú perdió la guerra⁷³ y mientras íbamos y veníamos presentando textos, llegó uno que ninguno en el grupo conocía, pero que un amigo de una librería en Cali le recomendó a la asesora pedagógica mediante el envió de los primeros capítulos de la novela El rojo era el color de mamá y debemos decir que la narración en una voz en primera persona, el hecho de recrear un suceso nacional como la bomba del Nogal y que nos conectara con el texto de Marina Colasanti Leyendo en la casa de la guerra hicieron que nos decidiéramos por él, además de que era de fácil adquisición, en términos de costos y de que teníamos contacto con la promotora que nos garantizaba el libro en el colegio.

No obstante el criterio que más peso fue el valor estético del libro. Discutíamos que también el texto de Yolanda Reyes era muy potente, pero su consecución tampoco era fácil y el de Irene Vasco nos parecía de un menor juego metafórico, que un niño por accidente matara a su perro mientras lo perseguían hombres armados era una imagen fuerte, muy realista, pero sobre todo no encontrábamos en su lenguaje un tratamiento estético que no solo conmoviera sino que permitiera reconfortar, un lugar menor en

⁶⁷ Revisar anexo 5: Entrevista a los estudiantes de grado 4° sobre la experiencia. Video

⁶⁸ GREY, Gari y TAN, Shau (2012). *El visor*. Barbara Fiori Editores.

⁶⁹ El colegio maneja centros geográficos por ciclos, para el ciclo II (3°, 4° y 5°) es Colombia

⁷⁰ BODOC, Liliana (2011). La saga de los confines. Los días del Venado. Alfaguara Infantil.

⁷¹ ROSERO, Evelio (2011). Los ejércitos. Tusquets Editores.

⁷² REYES, Yolanda (2000). *Los agujeros negros*. Alfaguara Unicef. Colombia.

⁷³ VASCO, Irene (2013). *Mambrú perdió la guerra*. FCE.

cuanto a la sublimación propia del mundo simbólico que instaura la metáfora. En cambio en el libro de Meneses la metáfora cifrada en ese color rojo, haciendo que hechos tan duros como la muerte de una madre, de una tía, pudiesen elaborarse mediante el seguimiento de ese color rojo, que representaba un vestido, pero igual era el color del campanario del pueblo donde se exilian voluntariamente el padre y la hija para reconstruirse nuevamente, e igual el rojo como el color de la muerte. En fin a todos nos atrapó y cuando veíamos al curso que lo leería, pensamos que podría funcionar

Para el caso de séptimo también hubo varias opciones Noticia de un secuestro⁷⁴, La virgen de los sicarios⁷⁵, Comandante Paraíso⁷⁶, Rosario Tijeras⁷⁷, y fue la maestra de once la que recomendó *Leopardo al Sol*⁷⁸ el profe Gustavo dijo que le parecía, y comenzamos analizar los pro y los contra, mirábamos el itinerario lector del curso, (los estudiantes venían de leer Alicia en el País de las maravillas) la calidad estética, la posibilidad de trabajar otros textos como el reportaje, la intertextualidad con los coros de la tragedia griega, etc. Pero el argumento que más pesó a la hora de decidimos por él, además de que igual se podía adquirir fácilmente, era el hecho de que sacaba los estudiantes de ese imaginario de que el narcotráfico era un problema del Valle y de Antioquia, trasladaba el fenómeno a otras latitudes de Colombia que poco o nada reconocían nuestros estudiantes y maestros. Nos veíamos y veíamos a nuestros maestros y estudiantes leyendo estos textos, discutiendo con ellos y quienes iban a encarar la tarea de mediarlos, los profes de Lengua Castellana, se sentían a gusto con ellos, tenían un vínculo emocional con los mismos. Hoy sabemos que los textos escogidos fueron todo un acierto.

4.4. El cuarto bastidor: Leer y escribir una conversación constante⁷⁹

La visibilización quedó ubicada en la cancha del colegio, se dividía en 4 estaciones que estaban en las esquinas y en el centro, un tablero de Go de 19 x19 tamaño humano. Al iniciar se les asignaba un color a los visitantes (Rojo, amarillo, azul y verde) que correspondía a las estaciones por las que debían rotar...Luego sonaba el “extra” del noticiero, salía un estudiante y voceaba (como señal de rotación) una de las noticas construidas en lengua materna... Al finalizar la rotación los estudiantes visitantes jugaban al Go guiados por los niños de grado 4°. Después los niños simulaban una pelea por decir que su color era el mejor, Juan Esteban López hacía un alto, les preguntaba “¿Acaso no hay otra manera de resolver los conflictos?” y allí era que se ponían a bailar todos invitando incluso al público. El cierre lo hicimos con un debate que construimos a partir de las preguntas que le hicieron a los visitantes: “¿Es siempre el rojo el color de la guerra?” “¿Tiene la guerra cosas positivas?” “¿En las guerras hay buenos y malos?” y “¿Por qué las guerras se hacen siempre con hijos ajenos?”. **David Mazuera – Director de grupo 4⁸⁰**

⁷⁴ MARQUEZ, Gabriel (2005). *Noticia de un secuestro*. Editorial Norma. Bogotá.

⁷⁵ VALLEJO, Cesar (2006). *La Virgen de los Sicarios*. Punto de Lectura.

⁷⁶ ALVAREZ, Gardeazabal (2000). *Comandante Paraíso*. Letra Grande XL.

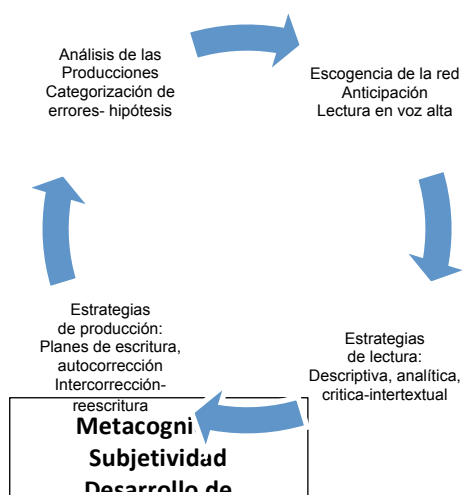
⁷⁷ FRANCO, Jorge (2005). *Rosario Tijeras*. Planeta Ediciones.

⁷⁸ RESTREPO, Laura (2010). *Leopardo al Sol*. Editorial Alfaguara.

⁷⁹ Revisar anexo 6: conversatorio entre maestros. Ejercicio de Metacognición.2014.

⁸⁰ Revisar anexo 7: galería fotográfica. Visibilización 4º.

¿Cómo se leen y se producen los textos en el marco del proyecto? Planear el proyecto es lo que va marcando el derrotero, y tener un norte siempre presente lo que llamamos, “el circuito de la práctica textual” (ver esquema) basado un poco en la idea de Isabel Solé⁸¹. Por ello en ambos cursos siempre hubo tres momentos: 1. La anticipación en la que se dialogaba sobre la expectativa que tenían los niños acerca de los textos y las nociones de guerra y narcotráfico 2. El durante la lectura en el cual se entabló una conversación constante sobre la manera como las historias y los personajes nos referían un contexto de guerra o narcotráfico y 3. Un ejercicio final de meta-cognición y reflexión acerca de lo



que representaron los textos para ellos. Pero el circuito nuestro, a diferencia de la propuesta de Solé, amplía su horizonte hacia la producción textual, pues en nuestro encuadre didáctico, se lee con ojos de escritor para poder luego producir textos que igual, pasan por diversas estrategias.

El circuito es el norte constante, pues en realidad los maestros hemos comprendido que se trata de acompañar a los jóvenes durante la lectura, crear retos cognitivos constantes que les permitan destejear y conversar desde muchas voces, a partir de

todas las disciplinas. Por eso es fundamental para nuestra propuesta que no solo los estudiantes compren y lean el libro, sino que todos los que entran al curso lo puedan hacer, por eso es que la psicóloga, el profe de biología, la profe de teatro, el de matemáticas, todos tenemos el mismo referente, lo que hace que el aula de clase se convierta en una conversación, en ocasiones disruptiva pero constante, un espacio permanente para el debate.

La conversación se nutre a través de los otros textos que van completando la red a medida que avanza el proyecto, y de acuerdo a las necesidades curriculares, conceptuales, pero ante todo didácticas que se hace necesario resolver en el día a día. Partiendo de textos expositivos, argumentativos y principalmente narrativos entablamos un diálogo entre maestros, estudiantes y padres de familia que enriquece el imaginario alrededor de ambas problemáticas, que multiplicó el sentido y las lecturas que realizábamos del contexto actual de nuestro país. A partir de la labor realizada con la red textual y las reflexiones que propiciaron las lecturas nos brindaron las bases para construir un marco para la paz desde el cual fue posible trabajar la convivencia tanto dentro del contexto de la comunidad educativa, como en el contexto de la participación ciudadana.

Por ejemplo, en el caso del proyecto de grado cuarto que se preguntaba sobre la guerra mostrada desde primer capítulo del texto eje, la anticipación del texto se hizo a través del título y la portada, donde algunos estudiantes podían intuir la muerte de la madre, por ese pasado que implicaba “era”, y la posibilidad de que el espacio fuera un pueblo por el campanario. También la estrategia logró aproximarlos al posible narrador, uniendo la imagen de la portada con el título. Que los estudiantes quedaran anclados a la lectura no fue difícil, luego del primer capítulo, pidieron el otro, y muchos lo terminaron de leer por

⁸¹ SOLÉ, Isabel. Estrategias de comprensión lectora. Editorial Grao. Barcelona. 2009.

su cuenta en casa, pero eso no fue obstáculo para que quisieran releerlo con sus compañeros en el salón de clase. La primera conversación desde la clase de Lengua Castellana tuvo como pretexto la idea de cómo eran afectados los niños por la guerra y para esto el maestro leyó textos complementarios como “Cuál es la estrategia de la guerrilla para reclutar a los niños”⁸² y “El Tolima sigue aportando niños para la guerrilla”⁸³ y luego les solicitó a los estudiantes que trajeran noticias que permitieran conocer acerca del asunto, fue así como llegaron noticias sobre secuestro de niños, niños que morían por balas perdidas, niños en la guerra, etc. El análisis de las noticias cobraba sentido con el reto del producto que se propuso desde esta área para la visibilización⁸⁴, realizar un noticiero, entonces se hizo necesario reconocer la estructura, intención, lenguaje, formas de circulación de este tipo de textos.

En consecuencia construimos la noción de cómo en la guerra los medios de comunicación juegan un papel importante, pues, son ellos quienes determinan en muchas ocasiones la noción de “bueno y malo” presentando el punto que favorece a uno u otro bando. En esta reflexión fueron los niños quienes llegaron a planteamientos como: En las guerras no hay buenos ni malos sino que todo depende del bando al que se pertenece⁸⁵.

Jugamos con los estudiantes a ser reporteros del pasado, elaborando textos informativos a partir de lecturas que nos mostraron la historia de Latinoamérica para ello trabajamos: La guerra florida del pueblo Azteca, tres versiones del “mito de InKarri” pertenecientes a la tradición oral Inca para estudiar la muerte del Inca Tupac Amarú: “Versión de Mateo Garriaso”, “Versión de Nieves Quispe” y la “Versión de Don Alberto Quispe Conde”. Seguimos nutriendo el imaginario con el texto “El primer viaje de Colón: Una candela lejana”⁸⁶ con este texto en comic recreamos el viaje de Colón, el descubrimiento de América y el inicio del periodo de la conquista. También partimos de la colección “Colombia 200 años de identidad 1810-2010” publicada por la Universidad Nacional y la revista Semana (16 al 23 de agosto, 2010) con la cual se trabajó de forma particular el Tomo III: “En busca del progreso” desde el que retomamos el concepto de Independencia y “Los años del ruido” y “Bogotá está semi-destruida” (Noticia periódico el Tiempo lunes 12/04/48) para abordar el Bogotazo. Todas estas lecturas compartidas y discutidas enriquecieron la comprensión sobre la forma como se redactan las crónicas y las noticias para los ejercicios de escritura planteados en las clases.

Desde las Ciencias Sociales la profesora pudo continuar esta conversación sobre los niños en la guerra y ver otra cara de la historia con el texto Pedro Pascasio el pequeño Prócer⁸⁷ retomando la idea de “prócer” de la Independencia desde la imagen de un niño que es el protagonista. Y siguieron apareciendo otros relatos que propiciaron el análisis, el debate y la toma de postura crítica frente a la reconstrucción de la memoria histórica del país: Los conquistadores⁸⁸ desde el que se analizó el periodo de la conquista. La Colonización y el período de independencia fueron abordados desde El periódico del

⁸² El país. Junio 18 de 2011.

⁸³ Nuevo día. 24 de marzo de 2014.

⁸⁴ La visibilización es el momento del ejercicio de evaluación en relación. En estos espacios cada curso presenta de manera creativa sus conclusiones.

⁸⁵ Daniel Echeverry estudiante de 7º.

⁸⁶ HERNANDEZ, Antonio. El primer viaje de Colón. Una candela lejana. Planeta

⁸⁷ REYES, Carlos José. Pedro Pascasio el primer prócer. Editorial Alfaguara. 2010.

⁸⁸ MCKEE, David. Los Conquistadores. Vincens Vives. 2004

Nadie gana o pierde en la guerra, por ejemplo si un equipo gana en la guerra pues su familia van a estar contentos o felices porque llegaron de la guerra pero la familia del perdedor esta triste porque perdieron, porque perdieron algunos de sus parientes y por eso en la guerra no hay

PIC.

Bicentenario⁸⁹ y Para finalizar desde el periódico El tiempo del lunes 12 de abril de 1948 que se encuentra en la hemeroteca del colegio trabajamos el inicio del periodo de la Violencia en Colombia y dialogamos sobre el proceso de la construcción del proyecto nación que se gestó desde la independencia y se prolonga hasta el actual conflicto armado. Todo ello para reconstruir la memoria histórica de nuestro país a medida que se elaboraban y diferenciaban los conceptos que aluden a la guerra como: enfrentamiento, lucha, conflicto, rebelión y batalla.

Desde el espacio de la biblioteca, programado una vez por semana, la bibliotecaria desarrolló dos estrategias de lectura con una red textual alterna. La primera fue la lectura colectiva en voz alta de seis textos que luego se comentaban. Lejos de mi país⁹⁰ con el cuál aclaramos el concepto de exilio; En el país de la memoria blanca⁹¹ para abordar el contexto del caos en una ciudad en guerra, el irrespeto a las diferencias en una ciudad en la que viven perros y gatos sin conciliar sus conflictos y la introspección de un personaje amnésico, solitario y deprimido que busca recuperar su memoria y comprender su razón de ser en medio el caos; El visor en el que realizamos un recorrido por la historia de la evolución e involución de una raza humana sumida en guerras interminables; del texto Fragatas para tierras lejanas⁹², leímos el capítulo “Leyendo en la casa de la guerra” carta en la cual Yolanda Reyes le pide consejo a Colasanti sobre los textos oportunos para trabajar la muerte de una niña víctima de la bomba del club el Nogal de Bogotá, suceso que los niños reconocieron y conectaron con la lectura simultanea de El rojo era el color de mamá; del nobel colombiano Gabriel García Márquez a propósito de su fallecimiento y vinculados con el proyecto leímos el cuento Un día de éstos y la conferencia Por un país al alcance de los niños⁹³.

La segunda estrategia de lectura desde el trabajo realizado por Jennifer, nuestra bibliotecaria, fue la rotación de cuatro libros que los niños llevaban a casa y que en algunas ocasiones leían en grupos de 3 o 4 estudiantes, los textos fueron: El sol de los venados⁹⁴, Los agujeros negros y Mambrú perdió la guerra. Al inicio de este ejercicio se realizó una muestra de los tres libros en la cual se presentaron las tres autoras colombianas, las historias de vida que detonaron la escritura de los tres textos y la sinopsis de cada historia como un ejercicio de anticipación a la lectura. Con este ritual inicial los niños escogieron los textos a leer y en cada sesión se abría un espacio para que los estudiantes comentaran con el resto del grupo sus apreciaciones acerca de los relatos trabajados. Vale la pena anotar que el cuarto libro fue La protesta⁹⁵ que nos trasladaba a otras latitudes, Italia durante la segunda guerra mundial, fue escogido y leído solo por una estudiante. Por último, las lecturas nos movilizaron a construir un “Palabrario”⁹⁶ a la manera del libro de Jairo Aníbal Niño que les gusta mucho y del texto: “Clasificados y no tanto” de Colasanti. Las palabras las redefinimos desde disrupciones poéticas más que técnicas y etimológicas. Hicimos la lista de las palabras que referían a la guerra y armaron definiciones como: “Un enemigo es como un antónimo de uno” y “Disparo es una bola llena de dolor y desgracia”.

⁸⁹ MEN Colección Bicentenario: Historia hoy aprendiendo con el Bicentenario de la independencia.2010.

⁹⁰FRANCOTTE, Pascale. Lejos de mi país. Editorial La Galera

⁹¹ NORAC, Carl y POULIN, Stéphanie. En el país de la Memoria Blanca. Editorial Barbara Fiore

⁹² COLASANTI, Marina Colasanti. Fragatas para tierras Lejanas. Editorial Norma

⁹³ GARCÍA MÁRQUEZ, Gabriel (1996). Por un País al Alcance de los niños. Villegas editores. Bogotá.

⁹⁴ DIAZ, Gloria Cecilia. El sol de los Venados. Editorial SM. Madrid.

⁹⁵ JIMENEZ, Guy. (1999) La protesta.FCE.

⁹⁶ Revisar anexo 8: “Palabrario sobre la guerra” Elaborado por los estudiantes de grado 4°.

Desde el área del cuerpo, en la asignatura de Educación Corporal trabajamos la relación que se establece entre cuerpo y guerra. Los estudiantes tenían dudas acerca de la manera en que se auxilian los heridos. Además analizamos la influencia que tienen las formaciones militares en las maneras en que se organizan los grupos sociales: las filas, hileras, columna y bloque. Igual fue importante abrir diálogos sobre dos juegos orientales como el Ajedrez y el Go, ambos representaciones de combates que se plasman en un tablero y que recogen el concepto de estrategia militar. Se hizo énfasis en el “Go” y los estudiantes aprendieron a jugarlo, pues lo interesante de este juego es que para poder finalizarlo, los contrincantes deben ponerse de acuerdo, como explica la estudiante Catalina Rada El Go significa que todo puede estar en guerra pero todo se resuelve porque siempre hay una manera pacífica o una reconciliación en ese juego, además lo que representa el juego son territorios, una noción que fue primordial para reflexionar alrededor de las causas de las guerras y los conflictos. Al respecto es fundamental anotar que durante las discusiones entre maestros se hizo muy difícil en principio comprender lo que el profe de esta área, además director de curso proponía para la Visibilización cuando hablaba de integrar este juego a la propuesta... con el tiempo fuimos jugando y entendiendo.

En la asignatura de Teatro la guerra se abordó desde una pieza teatral de Triunfo Arciniegas⁹⁷ que adapta la historia de la canción popular Mambrú se fue a la guerra⁹⁸. En esta versión el autor propone una tergiversación de la trágica historia de Mambrú convirtiéndola en una comedia llena de jocosidad trastocando el acto de la guerra en un evento deportivo o artístico. El montaje y presentación de la obra le permitió a los niños vivenciar una batalla en el plano de lo imaginario en el cual los personajes solucionan su conflicto a través del baile, como lo dijo Daniel Echeverry de 4° En la guerra siempre hay pelea entonces se supone que Mambrú en la obra de teatro agarra y en vez de pelear... sabe que la única manera de responder no es solo peleado, entonces nosotros le decimos que no, que esa es la única manera y él dice que no que es bailando y todo el mundo se pone a bailar. La obra fue presentada en la Noche Quial⁹⁹, las risas de los espectadores fueron un gran regalo.

En Ciencias Naturales y Exactas a partir de la inquietud que los niños tenían sobre los diferentes tipos de armamentos utilizados en las confrontaciones armadas durante varias épocas y en distintos lugares del mundo; desarrollamos un debate y una reflexión sobre un tipo específico de armas llamadas químicas o biológicas, con las que abordamos temáticas como: la clasificación de los virus, bacterias y agentes químicos usados para elaborar dichas armas. También analizamos las repercusiones que dichos artefactos tienen sobre la salud física y mental de las poblaciones afectadas por los conflictos armados. En esta clase “Wikipedia” y los documentales de “Discovery channel” fueron un gran aporte al igual que dos textos narrativos llevados como regalo, lograron conmoverlos: Mil grullas¹⁰⁰ y El destello de Hiroshima¹⁰¹

⁹⁷ ARCINIEGAS, Triunfo. Mambrú se fue a la guerra. Primer Acto. Editorial Panamericana. 2003.

⁹⁸ POPULAR. Mambrú se fue a la guerra. Ekarè. 1998.

⁹⁹ Evento anual en el que el colegio presenta una serie de muestras artísticas a toda la comunidad educativa y abierta al público de la ciudad en el teatro Jorge Isaacs.

¹⁰⁰ BORNEMANN, Elsa. No somos irrompibles. Alfaguara. 1996.

¹⁰¹ MARUKI, Toshi. El destello de Hiroshima. Miñon S.A. 1986.

Esta conversación que arrancó en cuarto aún hoy continúa a pesar de que el proyecto y el año lectivo ya terminaron.

Otras conversaciones fueron las de séptimo¹⁰². Si bien la novela que sirvió de texto eje retrata en parte la vida del narcotraficante, el centro de Leopardo al sol no es el capo y sus negocios ilícitos, sino la red que se teje entorno a ellos, como cada personaje se pervierte tras el contacto con un negocio que esconde tras de sí la muerte. La historia resultó vital para el desarrollo del proyecto, los estudiantes se vieron atrapados por la narrativa de Laura Restrepo, se conmovieron tras la muerte del Raca Barragán, desearon que el Maní Monsalve dejara las armas y pudiera regalarle su vida a su hijo y esposa, comprendieron que la guerra se perpetúa no solo por medio de las armas, sino también a través de la indiferencia, del silencio cómplice.

Recordamos que con el final de historia se generó un intenso debate sobre el personaje central Nando Barragán, quien muere de manera violenta en medio de un carnaval en el que sus vecinos celebran su extinción profanando su cuerpo en medio de fiesta y marimondas; la escena es fuerte y dolorosa, las personas parecen haber perdido la cabeza. De repente uno de los vecinos, quizá con el que Nando menos relación tuvo en vida, se acerca, lo limpia, y cuida de su cadáver mientras sentencia una frase que movilizó a los estudiantes hacia la comprensión de lo humano: Todo hombre merece una muerte digna, hasta usted ¿Cómo comprender este gesto? ¿Cómo asumir que alguien que ha causado tanto dolor no merezca desprecio y odio? El debate fue arduo, pero fue Juan Felipe Hernández el que terminó por señalar algo vital, todos merecemos dignidad... todos, porque si creemos que Nando merece la muerte o una mala muerte entonces somos como lo que criticamos, personas que odian de ahí en adelante todo cambió, los estudiantes comenzaron por asimilar el gesto del Bacan, el personaje que encarna con mayor claridad la dignidad y la fuerza que se debe tener frente a una realidad como la nuestra, poco a poco fueron entendiendo que para cambiarla es necesario resaltar al otro como persona digna, como ser humano. A un militar acá se le llama héroe cuando mata a un guerrillero, cuando un guerrillero mata a un militar se la llama asesino o terrorista, pero en los dos casos le están quitando la vida a alguien¹⁰³, Además de la lectura y el análisis de las problemáticas expuestas por el texto eje, desde sociales, se profundizó en el reconocimiento de la historia nacional para comprender que la realidad del narcotráfico no es algo ficcional. Indagamos en la formación de los grupos paramilitares que perpetraron masacres a lo largo del territorio Nacional y su posterior transformación en las bandas criminales conocidas como las BACRIM. Se realizó una investigación acerca del fenómeno de los falsos positivos: sus posibles causas y las consecuencias trágicas que dejó para muchas familias de nuestro país. Además vimos como este episodio de violencia marcó a nuestro departamento en el municipio de Trujillo-Valle, en palabras de Mateo Restrepo Leímos sobre la masacre de Trujillo Valle... que allá hubo una guerra por el territorio, porque allá era perfecto para cultivar la droga, desde 1986 hasta 1994, hechos en los que murieron 352 personas. Allá hubo una guerra entre policías y narcotraficantes, los narcotraficantes fueron los autores intelectuales de esta masacre utilizada no solo para el control de territorio, sino como también un símbolo territorial, las hacían en forma de pequeñas masacres para que no se pudieran establecer culpables.

¹⁰² Revisar anexo 9: Entrevista estudiantes 7º.

¹⁰³ Juan Felipe Hernández 7º

En ciencias naturales, se generó una reflexión de tipo ecológica con los estudiantes que llevó a reconocer como una víctima más de esta problemática a los ecosistemas. No sólo hablamos de laboratorios de procesamiento de sustancias ilícitas, sino también de la afectación de ecosistemas aparentemente distantes pero que guardan una estrecha relación con nuestro hábitat. Un ejemplo de lo trabajado en clase es el caso de Río Cauca y su problemática ambiental relacionada con los desechos industriales (en algunas oportunidades producto del procesamiento de Cocaína) que son arrojadas al Río Palo (Río tributario del Río Cauca).

Vimos la historia del narcotráfico y no solo estamos hablando de los capos como tal, sino que también hablamos de las víctimas afectadas por el narcotráfico, víctimas inocentes, como los falsos positivos y las regiones con mayores cultivos que es donde más se fumiga con glifosato, lo dicho por Juan Felipe Hernández es fruto del análisis de la problemática ambiental relacionadas con el uso del glifosato para la erradicación de los cultivos ilícitos, elemento de la cotidianidad que se constituye como un discurso político traspuesto ante una inminente devastación ecológica que afecta mayoritariamente la zona rural de Colombia.

Desde la asignatura de matemáticas se abordó el estudio de diferentes ecuaciones y su paso a tablas y gráficas que permitió el análisis de indicadores del conflicto y el narcotráfico en Colombia como víctimas, consumo de drogas entre otros. Mediante el estudio de las unidades de medición de superficie se evaluaron indicadores como la tendencia en las hectáreas de coca cultivadas entre diferentes departamentos; con estos aspectos se mostró una gráfica de hectáreas sembradas con coca en los últimos 10 años para tres departamentos en Colombia. Todo ello para demostrar el crecimiento exponencial de un negocio ilícito que se carcome a la nación poco a poco.

En educación corporal se aprendió sobre el fútbol, su historia, su llegada a Colombia y como se formaron los equipos colombianos. Comprendimos que el deporte fue tocado de alguna manera por el narcotráfico y que desafortunadamente ha dejado víctimas como Andrés Escobar.

Y de las conversaciones entre las áreas anteriores, los vericuetos nos fueron confirmando el arte como creador de conciencia social. La indagación fue profunda y tocó fibras sensibles de la realidad colombiana, muchos fueron los textos analizados por los estudiantes con el fin de conocer la otra cara del conflicto; pero ante el panorama desolador que se presentó a medida que avanzaba la investigación surgió una inquietud inminente ¿Qué hacer frente a esta realidad tan cruel? Los jóvenes comenzaron a plantear una pregunta vital ¿Qué hacemos con toda esta información? Es precisamente en este punto coyuntural en donde el arte y la creación se manifiestan como posibilidad de sanación, de reorganización del pensamiento, pero sobre todo como alternativa para mostrar a los otros nuestra propia conciencia. La mayoría de personas no cambian porque la otra mayoría no quiere, ese es un gran problema porque uno dice: hagamos de cuenta - yo cambio - y los demás no cambian, entonces uno se pregunta ¿para qué? y se vuelve parte de los demás. Pero hay una frase que dice: cambia tu para cambiar el universo¹⁰⁴.

¹⁰⁴ Juan Felipe Hernández. Estudiante de 7º

Me preocupa porque la gente está haciendo como si nada, les dicen narcotráfico y ellos dicen: ah si, narcotráfico. Ya estamos acostumbrados porque nos rodeamos de esto, vivimos en esto, crecemos en esto, jugamos a esto, los niños lo imitan quieren hablar como el narcotraficante este, tener las armas. Siempre son con los palitos jugando a la guerra...¹⁰⁵ Y es que indagar sobre la historia del país es reconocer la pertenencia de cada individuo a un grupo social que opta por el olvido y la ignorancia ante una realidad descarnada que ha llenado la vida nacional de una desolación abrumante ¿Cómo asumir una realidad tan dura sin perder la esperanza en el futuro o incluso en el mismo presente? Para ello se buscó sublimar lo trágico a través de una manifestación artística creada y pensada como movilizadora de conciencias, en la que los estudiantes encontraron la posibilidad de adquirir voz, de expresar, de agenciar su lugar en una sociedad que termina sumiéndose en la indiferencia ante la impotencia de lo que nos supera.

Poco a poco fue creciendo la idea de presentar una obra de teatro como producto final. Una obra que permitiera a los estudiantes comprometerse con lo aprendido, así como evidenciar la transformación de sus sentimientos e ideas frente a lo visto en clase y en esta medida elaborar una comprensión significativa.

Frente a este nuevo reto las premisas estaban claras: no se debía seguir haciendo una apología al narcotráfico y el objetivo sería hablar acerca de las víctimas que nos ha dejado este flagelo. No fue sencillo llegar a la idea que llevaría al producto final, pero en medio de la discusión se encontró que el teatro se podría conectar con el valor y la fuerza de lo simbólico como condensador de múltiples significados. Es en este lugar en donde el espectador no necesitaría ver lo evidente (la violencia sin máscara que se ve a diario en

"Para tener un país mejor tenemos que elegir mejor los presidentes"

Juan Felipe Herrera – grado 7

"Cada persona del pueblo piensa por su propia seguridad y la seguridad de su familia, entonces si el supuesto presidente dice: yo los protejo a ustedes, pero a cambio sacrificamos a todos los campesinos. No lo están diciendo así pero es lo que están haciendo y el pueblo piensa en la seguridad propia y no quiere salir lastimada votan por el que les dice eso"

Nicolás Cataño – grado 7

los periódicos, la televisión, el internet y los videojuegos), si no que a través de sus percepciones acerca del conflicto comprendería el lugar de las víctimas asumiendo un proceso de cambio y transformación que Colombia requiere.

A partir de las reflexiones realizadas se elaboró un guión de seis¹⁰⁶ cuadros usando algunas escenas importantes del texto eje Leopardo al Sol y cuatro coros que representaban la voz del pueblo tal como ocurre en las tragedias griegas.

La obra de teatro¹⁰⁷ diseñada por los estudiantes,

propuso reflexiones tales como:

- La impotencia y el dolor fruto de las desapariciones forzadas.
- La pérdida de los vínculos familiares a causa de la violencia como elección de vida.
- El lugar del dinero fácil como garante de una felicidad efímera.
- El recuerdo de la masacre de Trujillo y su lugar en la historia del país.
- La indiferencia de la población civil y la clase dirigente frente a la realidad de millones de colombianos.

¹⁰⁵ Nicolás Cataño. Estudiante de grado 7º

¹⁰⁶ Revisar anexo 10: guión de la obra teatral "De víctimas y violencia".

¹⁰⁷ Revisar anexo 11: Programas de mano de la Tarde y la noche Quial.

- La necesidad de la memoria, la reparación y el perdón como aspectos centrales para alcanzar la paz.

La preparación de la obra fue ardua, pero el recibimiento por parte de los espectadores caluroso supliendo con creces las expectativas de los estudiantes y maestros. El temor por el ¿qué dirán? los padres frente a una temática tan compleja se vio superado cuando los aplausos retumbaron en el lugar.

Teniendo en cuenta el éxito tenido en la presentación del teatro, se decidió repetir la obra durante las jornadas de visibilización¹⁰⁸ o muestra de proyectos planeadas por el colegio. En esta oportunidad se organizó un foro en el que todos los integrantes de la comunidad educativa podían discutir sobre lo apreciado en la representación. Además se complementó la muestra con algunas estaciones teóricas en las que se mostraron datos explícitos como cifras: la cantidad de desaparecidos en el país producto de la violencia o las zonas afectadas por cultivos ilícitos. También estaciones expositivas donde se aclararon conceptos como la formación de grupos paramilitares, las BACRIM y las guerrillas y la incidencia de estos grupos en el fenómeno del narcotráfico.

Finalmente tuvimos dos conversaciones distintas que convergieron en producciones teatrales, la de cuarto una puesta en escena de una obra de teatro infantil y la de séptimo una creación colectiva. La distancia de tres años entre un grado y otro nos confirma la bondad de un modelo institucional, pues son los estudiantes de séptimo los que logran construir y escenificar su propio relato, mientras que los de cuarto escenifican lo que otro, un experto, ha escrito.

5. Conclusiones: por fin el telar

El proceso nos permite ver el tejido que hemos concertado entre todos, para formar seres humanos integrales, que se muestran en:

Ciudadanos que piensan y cuestionan: las redes textuales que hilaron el trabajo investigativo en los proyectos permitieron el reconocimiento de las múltiples voces que conforman el relato de la historia política y social en Colombia. Cada texto que leímos nos encaminó a ponernos en el lugar de la otredad. Forjamos la subjetividad estableciendo puentes con las experiencias de los otros, acercándonos a sus dolencias, alegrías, miedos y reconociendo a través de sus relatos, una realidad compartida. En este sentido, el desarrollo de competencias cognitivas implicó la comprensión de nación como un texto hecho por diversidad de voces que deben ser escuchadas, leídas e interpretadas críticamente.

Por otra parte, los análisis que suscitaban los debates en cada clase y las interpretaciones desde las áreas, permitieron que los estudiantes se reconocieran como sujetos activos vinculados a las problemáticas del país, puesto que ellos a partir de las lecturas y discusiones no hacían parte de un público pasivo consumidor de los estereotipos propuestos por los medios, sino que antes de asumirlos se los replanteaban cuestionando el sentido de individuo y sociedad que proponen.

¹⁰⁸ Revisar anexo 12: galería fotográfica de la Visibilización 7º.

Ciudadanos que llevan el conocimiento a la práctica: en la propuesta por proyectos de integración curricular a través redes textuales, el mayor logro que obtuvimos es que simultaneo a la práctica educativa en la que negociamos el conocimiento, vivenciamos aquello que estamos aprendiendo. Al lograr que ellos se reconocieran como agentes de cambio no había lugar para un discurso vacío, el conocimiento aparecía intrínsecamente ligado a la experiencia. Esto fue posible cuando al realizar una lectura a nivel macro del país, podíamos trasladar las problemáticas analizadas a la cotidianidad de cada uno. Entendiendo así que las dinámicas sociales que generan conflicto no están por fuera ni desligadas de nuestro diario vivir, por lo que las decisiones que tomamos para transformar la macro- estructura tienen que pasar por el cambio de nuestras prácticas cotidianas y el sentido que le damos a las relaciones con los otros.

En palabras de Nicolás Cataño de 7° Hay una frase que dice, si no puedes con ellos únete, es como nadar en contra de la corriente pero hay que pensar que no necesariamente hay que ser demasiado fuerte a nivel político o algo así para cambiar, se puede empezar por la gente del barrio, por la gente cercana o por uno mismo.

En consecuencia con lo anterior los proyectos desembocaron en la revisión de las prácticas que promovemos en el colegio para llevar una sana convivencia. Desde el reconocimiento de agentes activos en su contexto puntualizamos la necesidad de ser sujetos autónomos que se responsabilizan de sus aprendizajes y de la forma en la que los ponen en acción, asumiendo un rol coherente con la idea de sociedad propuesta. La práctica educativa en el momento en el que convoca a todos a participar en una meta conjunta, facilita el desarrollo de competencias ciudadanas, pues requiere que el trabajo en equipo se fundamente en procesos democráticos en los que se acuerde los objetivos y los planes de acción.

Replicadores de consciencia: después de reconstruir durante las clases, la historia socio-política del país, los estudiantes se inquietaron por replicar los aprendizajes significativos que obtuvieron en ambos proyectos. Por medio de la obra de teatro y las visibilizaciones se llevaron las reflexiones finales a toda la comunidad educativa, con lo que los estudiantes lograron concluir que el conocimiento no es objeto exclusivo del salón de clase ni de una sola población. Y por eso para cerrar, la frase mejor tejida es de Mateo Restrepo: En el mundo en general la codicia humana no puede con todo, por ejemplo hay una frase que yo me leí, creo que era de Mahatma Gandhi que decía: “el mundo puede abastecer las necesidades del ser humano mas no su ambición” porque la ambición es siempre querer más y por eso mismo la gente vota por el que siempre le da más, sin pensar en los demás.



LIBRO MEMORIAS SIMPOSIO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA: INNOVACIONES Y EDUCACIÓN PARA LA PAZ, realizado en la Universidad de Cartagena, 5-7 de mayo de 2015 ISBN: 978-958-58932-3-8, Editorial REDIPE- UNIVERSIDAD DE CARTAGENA, 2015

19.

“PLANTEAMIENTO DE LAS COMPETENCIAS GENÉRICAS QUE LOS INGENIEROS EN FORMACIÓN DEBEN DESARROLLAR EN EL ÁREA DE LAS CIENCIAS BÁSICAS EN LA CORPORACIÓN UNIVERSITARIA DEL META”.

Paola Andrea Lindo Lozano¹, Edithson Andrés Reyes Lerma² y Roger Grisales Díaz

Resumen

La presente investigación se realiza con los docentes que imparten clases en programas de ingeniería de la Corporación Universitaria del Meta con el fin de identificar cuáles de las competencias propuestas por el proyecto TUNING Latinoamérica y la Asociación Colombiana de Facultades de Ingenierías (ACOFI) consideran de mayor relevancia en la formación de los nuevos profesionales de dicha especialidad. Para la presente investigación se adopta el modelo de investigación experimental, asumiendo un diseño cuasi experimental y un sistema de muestreo no probabilístico donde los elementos seleccionados cumplen de manera exclusiva la condición de ser maestros de programas de ingeniería únicamente. La información que se obtiene a partir de las diferentes percepciones emitidas por los docentes son recolectadas mediante instrumento diseñado por los investigadores y basado en la escala Likert, permitiendo de esta manera contrastar los resultados recabados. El análisis de la información obtenida se realiza mediante manejo estadístico univariado utilizando como parámetros básicos las medidas de tendencia central (media aritmética y moda) y de dispersión (varianza y desviación estándar). Dentro de los resultados obtenidos se observó que los docentes. Como resultado relevante se observa una coincidencia de criterio entre el concepto emitido por los docentes y las competencias propuestas por ACOFI.

Summary

This research is conducted with teachers who teach in engineering programs of the University Corporation of Meta order to identify which of the powers proposed by the Latin

TUNING project and the Colombian Association of Faculties of Engineering (ACOFI) considered most relevance in the training of new professionals in this specialty. For this research experimental research model is adopted, assuming a quasi-experimental design and a system of non-probability sampling where the selected items exclusively meet the condition of being masters of engineering programs only. The information obtained from the different perceptions issued by teachers are collected by instrument designed by researchers and based on the Likert scale, thus allowing contrast the collected results. The analysis of the information obtained is performed using univariate statistical management as basic parameters using measures of central tendency (arithmetic mean and mode) and dispersion (variance and standard deviation). Among the results was observed that the teachers. As relevant result coincidence of opinion between the concept delivered by teachers and proposed powers for ACOFI is observed.

Introducción

Debido a los múltiples cambios sé que presentan en una sociedad cambiante y nutrida de procesos no solo económicos, políticos, sociales sino educativos; surge la necesidad de que el proceso de enseñanza-aprendizaje (E-A) en las instituciones de educación superior (IES) sufran un cambio en el sentido en que se transforme el proceso de ser centrado en el docente, a ser uno en el cual el docente y la institución y todos sus entes activos se centren en el alumno y en su aprendizaje.

Específicamente este cambio de paradigma en el proceso de (E-A) es el que está comenzando la Corporación Universitaria del Meta, la cual educa a por lo menos 2800 ingenieros anualmente de la región del Meta en la región de los llanos orientales en Colombia desde hace 30 años, por medio del planteamiento de un currículo basado en competencias inicialmente para el área de las Ciencias Básicas que está conformada por 25 asignaturas entre las cuales se encuentran el área de matemáticas, Cálculos, Físicas, Estadísticas, Biologías, Químicas, Microbiologías, Termodinámica Básica, entre otras; que permean los programas de Ingeniería Industria, Ingeniería Ambiental, Ingeniería Civil, Ingeniería de Alimentos, Ingeniería Agroindustrial, Ingeniería Electrónica e Ingeniería de Sistemas.

Este proceso se inicia tomando como punto inicial las asignaturas de ciencias Básicas, ya que son estas las que comienzan el ciclo educativo del Ingeniero en Formación, ya que como lo indica (Jiménez, 2002 citado por Parra 2010 pág., 75) estas áreas permiten

descubrir realidades, construir conocimientos, transformar practicas o recrear saberes y discursos en un individuo que hace parte de una sociedad y complementada por (Camarena 1990) cuando indica que las áreas de ciencias básicas desarrollaran en el estudiante elementos cognoscitivos y herramientas que utilizaran en las asignaturas específicas de su carrera por lo que se considera que las ciencias básicas son la base del desarrollo de una ingeniería en particular y por lo tanto son áreas formativas para el alumno.

Es por esta razón que la presente investigación es de tipo etnográfico, donde se obtiene información sobre las competencias relevantes que un individuo debe desarrollar en su programa de ingeniería y en el área de ciencias básicas en general, por medio de la aplicación de un instrumentos de recolección de información a 33 docentes de diferentes asignaturas de ciencias básicas en el área de la Ingeniería y la triangulación como método de análisis de datos y como una alternativa para aumentar la calidad del estudio, como lo indica (Okuda y Gómez 2005).

Fundamentación teórica

La enseñanza basada en el desarrollo de competencias surge como respuesta al proceso de cambio y a las demandas actuales de la sociedad; ya que esta sociedad ya no necesita individuos llenos de conocimientos y conceptos sino requiere de individuos que sean capaces de aplicar esos conocimientos a diferentes procesos y fenómenos estudiados o abordados dentro del desarrollo de su perfil profesional. De esta manera, la Corporación Universitaria del Meta asume la formación de sus estudiantes en los diferentes programas académicos como la oportunidad de promover en los estudiantes una mayor conciencia y compromiso social para que estos coloquen dichas competencias al servicios de la sociedad, como lo indica Villa y Poblete (2007) o como lo indica el proyecto Tuning Latinoamérica (2004-2007) cuando infiere que la universidad ha sido el ámbito de creación y transmisión de conocimientos ayudando a la apropiación de dichas competencias.

De esta manera, se toma como base teórica el aprendizaje Basado en Competencias (ABC) el cual promueve un proceso de E-A centrado en el estudiante y en la capacidad, responsabilidad y desarrollo de su conocimiento y autonomía. Según lo anterior, el ABC describe las competencias necesarias a desarrollar en el entorno actual, clasificando

estas en transversales o genéricas y las específicas; siendo las primeras aquellas que son instrumentales, personales y sistemáticas; las segundas como su nombre lo indica son específicas para un programa o profesión determinado.

Debido a lo anterior, CONFEDI (2005) también clasifica las competencias que los ingenieros en formación deben desarrollar en los siguientes tipos:

a. Competencias básicas: deben ser requeridas a los aspirantes a ingresar a una carrera de ingeniería. Son lectura comprensiva y rápida, escritura, expresión oral y matemáticas básicas. En matemáticas se espera que posean las competencias para formular y resolver problemas de operaciones, de geometría espacial, de tratamiento de datos y situaciones aleatorias, de uso del sistema métrico.

b. Competencias genéricas: deberá poseer los conocimientos generales para realizar comportamientos laborales y habilidades que empleen tecnología.

c. Competencias específicas: deberá poseer los conocimientos especializados para realizar labores concretas propias de una profesión o disciplina que se aplican en determinado contexto laboral.

d. Competencias laborales: se incluyen en esta categoría a aquellas que son la articulación de conocimientos, aptitudes y actitudes en el mundo del trabajo. Estas competencias se refieren a la capacidad de una persona para aplicar sus conocimientos a la resolución de problemas relacionados con situaciones del mundo laboral, a su destreza para manejar ciertas tecnologías y para trabajar con información, así como relacionarse con otros y trabajar en equipo.

Por lo que para la presente investigación solamente se tomaran en cuenta las competencias genéricas que los ingenieros en formación de la Corporación Universitaria del Meta, deben desarrollar en el área de ciencias básicas.

Metodología

Considerando que la presente investigación tuvo como objetivo el identificar las competencias genéricas que los Ingenieros en Formación deben desarrollar en la Corporación Universitaria del Meta; el procedimiento metodológico se desarrolló desde un enfoque cualitativo con un diseño exploratorio y de tipo etnográfico.

Inicialmente se puede definir que los métodos cualitativos parten del supuesto básico de que el mundo social está constituido de significados y símbolos; esto lo evidencia Jiménez y Domínguez 2000, citado por Salgado (2007 pág. 1); lo que hace que la investigación cualitativa tenga una mayor predisposición a encontrar relaciones de esos significados y su repercusión en la sociedad; esto hace que se desemboque en que este tipo de investigación intente comprender profundamente las situaciones, acciones y procesos evidenciados en la realidad de cada uno por medio de la descripción de datos obtenidos en la intervención del Investigador como lo indica Taylor y Bogdan (1990) citado por Valenzuela y Flores (2012 pág. 89).

Seguido a esto se puede determinar que la investigación etnográfica es un proceso o forma de investigación que permite realizar un estudio descriptivo y su análisis orientado a una cultura o sus aspectos, como lo evidencia Serra 2003, postura que comparte Salgado 2007, cuando describe que este tipo de diseños busca describir y analizar ideas, creencias, significados, conocimientos y prácticas de grupos, culturas y diferentes comunidades.

De igual manera Inclán (1992, citado por Piña 1997, pág. 6) señala que la investigación etnográfica busca indagar en las diferentes situaciones cotidianas que se presentan en las escuelas; para que esto se pueda utilizar en el acercamiento real de los contextos de los estudiantes y así poder plantear métodos más eficientes para el quehacer de la E-A; de esta manera Rockwell (1991; 1994) citado por Piña (1997 Pág. 7) considera que el trabajo de campo en la investigación etnográfica es indispensable para que el investigador mantenga una relación prolongada con los actores que participan en el espacio social específico.

De esta manera en la tabla 1 se explica las fases llevadas a cabo en la investigación.

Tabla 1

Fases de la investigación educativa etnográfica desarrolladas en la Investigación.

Fase	Procedimiento.
Opinión de Expertos.	Comprende la autorización para la utilización de los datos que en ella se consignan por parte de la muestra analizada. Se realiza a 33 docentes del área de ciencias básicas.
Cuestionario de escala Likert.	Este cuestionario se realizó por medio de diferentes afirmaciones respecto a competencias que debe desarrollar el ingeniero en formación, de esta manera se

pide a los 33 expertos indicar cuales según sus criterios y experiencia deberían ser las de mayor importancia desarrollar por las asignaturas de ciencias Básicas en la corporación Universitaria del Meta.

Análisis de Resultados. Para el análisis de resultados se utilizó la técnica de triangulación de información, debido a las diferentes fuentes de recolección de datos utilizados para la investigación.

Fuente: Construcción Propia.

Población y Muestra: En la presente investigación se seleccionó una muestra de diferentes docentes debido a sus habilidades y ocupaciones frente a procesos de (E-A); esto concuerda con lo dicho por (Martínez 2011), cuando indica que cada unidad de una investigación cualitativa es intencionalmente seleccionada por sus habilidades de ofrecer información profunda y detallada sobre el tema de interés de la Investigación; lo que lleva a la comprensión de procesos culturales entre otros; de esta manera, para la elección de la muestra se realizó según la capacidad de reflexión que tiene cada uno de los docentes inmersos en el proceso de (E-A).

Reconociendo la importancia que requiere el diseño de la investigación educativa etnográfica la población del presente estudio estuvo formada por los 50 profesores de la Corporación Universitaria del Meta específicamente en el área de ciencias básicas, mientras que la muestra quedó definida por 33 docentes de pregrado que imparten diferentes cátedras como matemáticas, física, química, calculo, biología y microbiología; por lo que de esta manera se define que la muestra fue no probabilística y por expertos según (Fernández, Hernández y Baptista, 2010).

Opinión de expertos. En este instrumento de recolección de datos se aplicó un cuestionario a una escala tipo Likert a una muestra de personas consideradas expertas en el ámbito de la educación y su desempeño como docentes, ya que en este caso se hace necesario el criterio de estos expertos para seguir una estrategia de triangulación de los datos obtenidos por diferentes fuentes de información.

Según Ruiz e Ispizua 1989, citado por Bravo y Arrieta (2005 pág. 1) se considera que la opinión de expertos es una técnica grupal de análisis de opinión y que en general utiliza e investiga la opinión de expertos; de igual manera los mismo autores evocan a Parisca 1995, quien considera que con esta técnica se trata de lograr un consenso de opiniones

expresadas individualmente por un grupo de personas seleccionadas cuidadosamente como expertos calificados.

Según lo descrito anteriormente también se considera como un método de comunicación entre un grupo de personas que pueden aportar ideas o explicaciones valiosas para la resolución de una pregunta compleja.

Análisis de resultados: Para el análisis de los datos obtenidos por medio de la aplicación del instrumento descrito anteriormente, se hizo necesario la organizarlos de tal manera que permitiera tener un análisis más preciso que permitiera la obtención de resultados, para este análisis se utilizó la triangulación de datos debido a que se utilizaron diferentes fuentes de recolección de los mismos.

Triangulación de la Información: Debido a que en la presente Investigación es de tipo cualitativo y Etnográfico se utilizó la triangulación como método de análisis de datos, de esta manera la triangulación se define como la utilización de varios y diferentes métodos como fuente de datos o teorías para el estudio de un mismo fenómeno; desde esta perspectiva varios autores como Rodríguez, Pozo y Gutiérrez 2006 lo definen como un procedimiento heurístico orientado a documentar y contrastar información según diferentes puntos de vista.

De esta manera Denzin (1970) describe diferentes tipos de triangulación como pueden ser:

- Triangulación Teórica.
- Triangulación Metodológica.
- Triangulación de Investigaciones.
- Triangulación de datos. Ya que es la confrontación de diferentes fuentes de datos en un estudio determinado; esta se produce cuando existe concordancia o diferencias entre las fuentes analizadas; entre esta se puede triangular información, personas, espacios, contextos, entre otros; lo que lleva a que para la realización de este tipo de triangulación se deban utilizar instrumentos de observación de tipo cualitativo para que sean equiparables Okuda y Gómez 2005.

Resultados y discusión

Para dar inicio al proceso de análisis de los resultados obtenidos en los diferentes instrumentos aplicados se tienen en cuenta como lo indica Osses, Sánchez e Ibáñez

(2006), que el análisis cualitativo de los datos es el proceso no matemático de interpretación, llevado a cabo con el propósito de descubrir conceptos y relaciones y de organizarlos en esquemas teóricos explicativos; de esta manera la triangulación de información se da por medio de la comparación de las competencias que describe el Proyecto Tuning Latinoamérica realizado entre los años 2004 y 2007 el cual describe las competencias genéricas en este campo como aquellas capacidades integradas en diversos grados que la educación debe formar en los individuos para desempeñar como sujetos responsables en la sociedad y como aquellas que identifican los elementos compartidos comunes a diferentes y cualquier situación, de la asociación Colombiana de facultades de Ingeniería ACOFI (1996) y los resultados obtenidos por los expertos.

De esta manera a continuación se resumen las competencias genéricas enunciadas tanto por el proyecto Tuning Latinoamérica (2004-2007) como por la asociación Colombiana de facultades de Ingeniería ACOFI (1996)

Tabla 2

Competencias Genéricas en Ingeniería en el área de las ciencias básicas. (Proyecto Tuning Latinoamérica 2004-2007)

Competencia	Descripción
1	Aplicar conocimientos de las ciencias básicas y ciencias de la ingeniería.
2	Identificar, evaluar e implementar las tecnologías más apropiadas para su contexto.
3	Crear, innovar y emprender para contribuir al desarrollo tecnológico.
4	Concebir, analizar, proyectar y diseñar obras de ingeniería.
5	Planificar y programar obras y servicios de ingeniería.
6	Construir, supervisar, inspeccionar y evaluar obras de ingeniería.
7	Operar, mantener y rehabilitar obras de ingeniería.
8	Evaluar el impacto ambiental y social de las obras de ingeniería.
9	Modelar y simular sistemas y procesos de ingeniería.
10	Dirigir y liderar recursos humanos.
11	Administrar los recursos materiales y equipos.
12	Comprender y asociar los conceptos legales, económicos y financieros para la toma de decisiones, gestión de proyectos.
13	Abstracción espacial y representación gráfica.
14	Proponer soluciones que contribuyan al desarrollo sostenible.
15	Prevenir y evaluar los riesgos en las obras de ingeniería.
16	Manejar e interpretar información de campo.
17	Utilizar tecnologías de la información, software y herramientas para la ingeniería.

18	Interactuar con grupos multidisciplinarios y dar soluciones integrales de ingeniería.
19	Emplear técnicas de control de calidad en los materiales y servicios de ingeniería.

Fuente: proyecto Tuning Latinoamérica 2004-2007

Tabla 3

Competencias Genéricas en Ingeniería en el área de las ciencias básicas. (ACOFI 1996)

Competencia	Descripción.
1	Capacidad para formular modelos matemáticos de fenómenos y procesos a partir de los principios, métodos y leyes fundamentales de la ciencia.
2	Capacidad para analizar y resolver problemas matemáticos, lógicos, simbólicos y espaciales
3	Capacidad para diseñar sistemas, componentes o procesos que cumplan con especificaciones deseadas
4	Capacidad para identificar y formular problemas en ingeniería, así como, para planear, diseñar, evaluar y gestionar proyectos de solución a estos problemas en escenarios de incertidumbre.
5	Capacidad para analizar y evaluar el impacto (social, económico y ambiental) de las soluciones de ingeniería en un contexto geográfico e histórico y en relación con otras disciplinas.
6	Capacidad para comunicarse eficazmente en forma escrita.

Fuente: ACOFI (1996).

Tabla 4

Opinión de los expertos de las competencias relevantes a desarrollar por un ingeniero en formación. (APENDICE A)

Expe	AF1	AF2	AF3	AF4	AF5	AF6	AF7	AF8	AF9	AF10	AF11	AF12	AF13	AF14	AF15	AF16	AF17	AF18	AF19	AF20	AF21	AF22	AF23	AF24	AF25
A1	5	4	4	4	4	4	2	4	4	4	3	4	4	5	5	4	5	4	4	4	4	4	4	4	4
A2	5	4	4	4	4	3	3	4	5	4	4	4	4	4	4	3	5	4	4	5	5	5	5	4	5
A3	5	5	5	5	5	4	4	5	5	5	5	5	5	5	4	4	5	5	5	4	5	5	5	5	5
A4	5	4	4	4	4	4	4	4	4	5	5	5	4	4	4	4	5	4	4	5	5	5	4	4	4
A5	4	5	3	3	2	4	2	5	2	2	3	3	2	3	4	3	3	3	3	4	3	3	3	4	5
A6	5	3	4	4	4	3	3	4	4	4	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	4	4	4	5	4
A7	4	4	4	3	3	4	3	3	2	3	4	4	3	3	3	4	4	4	4	3	3	4	3	5	4
A8	5	5	5	4	5	5	5	5	4	5	4	5	4	5	5	4	5	4	5	5	5	4	5	5	5
A9	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	5	5	4	4	5	5	4	4	5	4	4	5	5	4	5

A1 5 4 4 5 4 5 5 5 4 4 5 5 5 5 5 4 5 5 5 4 4 5 4 5
0

A1 5 3 3 5 5 5 4 5 5 3 4 4 4 5 5 5 5 4 5 5 5 5 4 5
1

A1 5 3 4 5 4 4 4 5 5 5 5 4 3 4 4 5 5 4 4 5 5 4 5 5 4
2

A1 5 5 4 5 5 5 5 5 4 4 4 4 4 4 4 4 5 4 4 5 4 4 4 5 4
3

A1 5 4 4 5 3 4 3 4 4 4 4 4 3 4 4 3 5 3 4 5 4 4 4 4 5
4

A1 4 5 5 4 4 4 4 5 5 4 4 5 5 5 5 4 4 5 5 5 5 4 4 4 5
5

A1 5 5 5 4 4 4 4 5 5 5 4 5 4 5 5 4 5 4 5 4 4 4 3 4 4
6

A1 4 5 4 4 4 3 4 4 4 5 4 4 3 5 4 4 4 3 4 4 4 5 4 4 5
7

A1 3 4 5 5 5 5 4 4 5 5 5 4 5 4 5 5 5 5 5 5 4 5 5 5 4
8

A1 5 4 5 5 4 4 4 5 5 4 4 5 4 4 5 4 4 4 5 5 5 4 5 5 4
9

A2 5 5 5 4 4 4 4 3 3 5 3 5 4 4 5 4 3 3 4 5 5 5 5 5 4
0

A2 5 3 3 2 3 4 3 5 4 2 2 5 3 5 3 5 3 4 4 4 2 4 4 4 4
1

A2 5 5 5 5 5 5 5 5 5 5 5 5 5 5 5 5 5 5 5 5 5 5 5 5
2

A2 5 5 5 5 5 5 5 5 5 5 5 5 5 5 5 5 5 5 5 5 5 5 5 5
3

A2 5 4 4 4 4 4 4 4 4 4 4 4 3 3 4 4 5 5 5 4 3 4 4 4 4
4

A2 4 4 5 5 3 4 4 5 5 4 3 5 4 5 5 5 5 5 5 5 5 4 4 4 5 5
5

A2 5 4 5 4 4 4 4 4 4 3 4 4 4 4 4 5 5 5 3 3 5 4 4 5 5
6

A2 5 5 5 4 4 3 3 5 5 5 5 5 3 5 5 4 4 4 5 4 4 4 4 5 5
7

A2	5	5	5	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	5	3	5	5	4	4	4	3	5	5	5	4	8
A2	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	4	3	5	4	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	9
A3	4	4	5	5	4	5	5	5	5	5	4	5	4	5	5	5	5	5	4	4	4	4	4	4	4	0
A3	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	1
A3	5	4	4	5	5	5	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	2
A3	4	4	5	4	4	4	3	5	3	3	4	4	3	4	5	4	5	4	4	3	3	4	4	5	5	3
Medi	4.6	4.2	4.5	4.3	4.1	4.1	3.7	4.4	4.2	4.2	4.2	4.4	3.9	4.3	4.5	4.1	4.5	4.0	4.4	4.6	4.3	4.3	4.3	4.4	4.5	

Fuente: Construcción Propia.

De la tabla 4 se puede definir que las de mayor relevancia según la opinión de los 33 expertos (A1-A33) fueron en primera instancia la afirmación 1 (AF1) la cual indica la aplicación de conocimientos de las ciencias básicas y ciencias de la ingeniería; las afirmaciones 15, 17 y 25 (AF 15,17 y AF 25) descritas como el proponer soluciones que contribuyan al desarrollo sostenible, Manejar e interpretar información de campo y el desarrollo de la Capacidad para identificar y formular problemas en ingeniería, así como, para planear, diseñar, evaluar y gestionar proyectos de solución a estos problemas en escenarios de incertidumbre respectivamente y la afirmación 20 (AF20) como el emplear técnicas de control de calidad en los materiales y servicios de ingeniería.

Las competencias de mediana relevancia según la opinión de expertos tienen que ver con las que se describen en las afirmaciones (AF 4, 8, 12, 14, 19, 21, 22, 23 Y 24) como se describen a continuación respectivamente; Concebir, analizar, proyectar y diseñar obras de ingeniería, Evaluar el impacto ambiental y social de las obras de ingeniería, Comprender y asociar los conceptos legales, económicos y financieros para la toma de decisiones, gestión de proyectos, Abstracción espacial y representación gráfica, Interactuar con grupos multidisciplinarios y dar soluciones integrales de ingeniería, Capacidad para formular modelos matemáticos de fenómenos y procesos a partir de los principios, métodos y leyes fundamentales de la ciencia, Capacidad para analizar y resolver problemas matemáticos, lógicos, simbólicos y espaciales, Capacidad para

comunicarse eficazmente en forma escrita y Capacidad para diseñar sistemas, componentes o procesos que cumplan con especificaciones deseadas

De esta manera se puede evaluar las capacidades y destrezas desarrolladas por cada una de las competencias analizadas por el proyecto Tuning Latinoamérica, Por ACOFI y por los expertos, como se describe en la tabla 5.

Tabla 5

Capacidades y destrezas a desarrollar por las competencias trianguladas.

Competencias según Tuning Latinoamérica.	Competencia según ACOFI (1996)	Competencias según opinión de expertos.	Descripción de habilidades y destrezas desarrolladas.
Aplicar conocimientos de las ciencias básicas y ciencias de la ingeniería.	Capacidad para formular modelos matemáticos de fenómenos y procesos a partir de los principios, métodos y leyes fundamentales de la ciencia.	Promedio 4,65	Competencia de pensamiento sistémico, en donde se integran los conceptos y conocimientos. Permite realizar transferencia de conocimientos y tiene relación con el empleo de técnicas de análisis.
Proponer soluciones que contribuyan al desarrollo sostenible.	Capacidad para analizar y evaluar el impacto (social, económico y ambiental) de las soluciones de ingeniería en un contexto geográfico e histórico y en relación con otras disciplinas.	Promedio 4,5	Competencia Pensamiento Analítico. Permite al estudiante explicar y argumentar diferentes fenómenos evidenciados en su contexto; el cual desarrolla la capacidad de Abstracción, análisis y síntesis, la capacidad crítica y autocrítica y la capacidad para actuar en nuevas situaciones.
Manejar e interpretar información de campo.	Capacidad para analizar y resolver problemas matemáticos,	Promedio 4,5	Competencias resolución de problemas. Por medio del desarrollo de esta competencia el estudiante relaciona y aplica la

	lógicos, simbólicos y espaciales.		información y conocimientos adquiridos anteriormente para formular y argumentar una posible solución al problema evaluado o descrito en esa información de campo.
Capacidad para identificar y formular problemas en ingeniería, así como, para planear, diseñar, evaluar y gestionar proyectos de solución a estos problemas en escenarios de incertidumbre.	Capacidad para analizar y resolver problemas matemáticos, lógicos, simbólicos y espaciales	Promedio 4.5	Competencia resolución de problemas. Capacidad para Interpretar y evaluar los datos derivados de observaciones y mediciones. Capacidad para reconocer y analizar problemas y planificar estrategias para su solución.
Emplear técnicas de control de calidad en los materiales y servicios de ingeniería.	Capacidad para diseñar sistemas, componentes o procesos que cumplan con especificaciones deseadas	Promedio 4.6	Competencia de pensamiento práctico. Habilidad para utilizar, aplicar y desarrollar técnicas específicas. Conocimiento y aplicación de buenas prácticas de laboratorio y del aseguramiento de la calidad.
Concebir, analizar, proyectar y diseñar obras de ingeniería.	Capacidad para diseñar sistemas, componentes o procesos que cumplan con especificaciones deseadas	Promedio 4.3	Competencia de pensamiento lógico. Capacidad para actuar en nuevas situaciones. Capacidad de comunicación oral y escrita. Habilidad para buscar, procesar y analizar información procedente de diversas fuentes.
Evaluar el impacto ambiental y social de las obras de ingeniería.	Capacidad para analizar y evaluar el impacto (social, económico y ambiental) de las soluciones	Promedio 4.4	Capacidad de actuar con curiosidad, iniciativa y emprendimiento. Conocimiento, aplicación y asesoramiento sobre el marco legal del ámbito de las

	de ingeniería en un contexto geográfico e histórico y en relación con otras disciplinas.		ciencias básicas.
Comprender y asociar los conceptos legales, económicos y Financieros para la toma de decisiones, gestión de proyectos.	Capacidad para analizar y evaluar el impacto (social, económico y ambiental) de las soluciones de ingeniería en un contexto geográfico e histórico y en relación con otras disciplinas.	Promedio 4.4	Competencia pensamiento sistémico. Esta competencia permite comprender y trabajar en situaciones y contextos definidos. Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas. Capacidad para tomar decisiones.
Abstracción espacial y representación gráfica.	Capacidad para analizar y resolver problemas matemáticos, lógicos, simbólicos y espaciales	Promedio 4.35	Competencia pensamiento analógico. El desarrollo de esta competencia permite formular representaciones para explicar procesos o fenómenos determinados.
Interactuar con grupos multidisciplinarios y dar soluciones integrales de ingeniería.	Capacidad para analizar y evaluar el impacto (social, económico y ambiental) de las soluciones de ingeniería en un contexto geográfico e histórico y en relación con otras disciplinas.	Promedio 4.45	Competencia Trabajo en equipo. En donde se integra y colabora de forma activa en la consecución de objetivos comunes a otras personas, áreas y organizaciones Habilidades Interpersonales. Capacidad de motivar y conducir hacia metas comunes.
Identificar, evaluar e	Capacidad para	Promedio	Competencia pensamiento

implementar las tecnologías apropiadas para su contexto.	formular más modelos matemáticos de fenómenos y procesos a partir de los principios, métodos y leyes fundamentales de la ciencia.	4.35	analógico. El desarrollo de esta competencia permite formular representaciones para explicar procesos o fenómenos determinados.
Modelar y simular sistemas y procesos de ingeniería.	Capacidad para analizar y resolver problemas matemáticos, lógicos, simbólicos y espaciales.	Promedio 4.35	Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas. Capacidad de trabajo en equipo. Competencias resolución de problemas. Por medio del desarrollo de esta competencia el estudiante relaciona y aplica la información y conocimientos adquiridos anteriormente para formular y argumentar una posible solución al problema evaluado o descrito en esa información de campo.
Interactuar con grupos multidisciplinarios y dar soluciones integrales de ingeniería.	Capacidad para comunicarse eficazmente en forma escrita.	Promedio 4.35	Capacidad de expresar ideas y opiniones de forma escrita.
Construir, supervisar, inspeccionar y evaluar obras de ingeniería.	Capacidad para diseñar sistemas, componentes o procesos que cumplan con especificaciones deseadas.	Promedio 4.45	Competencia de pensamiento práctico. El desarrollo de esta competencia permite el uso de procedimientos para analizar la información de un proceso o fenómeno determinado. Habilidad para utilizar, aplicar y desarrollar técnicas específicas. Conocimiento y aplicación de buenas prácticas de laboratorio y del aseguramiento de la calidad.

Fuente: Construcción Propia.

Conclusiones

Se puede determinar entonces, que los docentes de los programas de ingeniería de la Corporación Universitaria del Meta consideran de mayor relevancia en la formación de futuros ingenieros las competencias que generen en los estudiantes altos niveles de análisis y creatividad, donde se apliquen conceptos inherentes a las ciencias básicas y la calidad de los procesos y productos, seguidas por aquellas que propendan por crear en los estudiantes el concepto de desarrollo sostenible. En último lugar se ubican las competencias relacionadas con la aplicación de tecnologías e interacción con otros grupos disciplinarios, sin que ello quiera decir que no sean consideradas como importantes por el cuerpo docente de la institución.

Por otra parte, se puede establecer que existe gran afinidad por parte de los docente que imparten clases en programas de ingeniería con las contempladas por ACOFI, por encima de las competencias propuestas por el Proyecto Tuning Latinoamerica, encontrándose un alto nivel de coherencia conceptual para el contexto colombiano.

Referencias

- ACOFI (1996). Asociación Colombiana de Facultades de Ingeniería. Informe ejecutivo sobre actualización y modernización del currículo en Ingeniería. Bogotá Colombia.
- CONFEDI (Consejo Federal de Decanos de Ingeniería) (2005). Modelo de Enseñanza de la Ingeniería Argentina.
- González. (2006) Currículo basado en competencias: Una experiencia en educación Universitaria. Revista pedagógica Universitaria.
- Hernández, Fernández y Baptista. (2006). Metodología de la Investigación. México: Quinta edición. MC Graw-Hill.
- Lozano y Herrera. (2012). Diseño de programas educativos basados en competencias. Monterrey, México: Editorial Digital del Tecnológico de Monterrey.
- Martínez y Garza (2013). Implementación y evaluación del Currículo Basado en competencias para la formación de ingenieros. Revista de docencia Universitaria. Universidad Autónoma de Nuevo León, México.
- Osses, Sánchez e Ibáñez. (2006). Investigación cualitativa en educación: hacia la generación de teoría a través del proceso analítico. Estudios pedagógicos (Valdivia),32(1), 119-133. Recuperado en 18 de agosto de 2014, de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052006000100007&lng=es&tlng=es. 10.4067/S0718-07052006000100007.



LIBRO MEMORIAS SIMPOSIO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA: INNOVACIONES Y EDUCACIÓN PARA LA PAZ, realizado en la Universidad de Cartagena, 5-7 de mayo de 2015 ISBN: 978-958-58932-3-8, Editorial REDIPE- UNIVERSIDAD DE CARTAGENA, 2015

Pedraza. (2013). Proyecto Tuning América Latina. Educación superior en América Latina: reflexiones y perspectivas en Química. Universidad de Deusto. Bilbao

Valenzuela y Flores. (2012). Fundamentos de investigación educativa vol 2. Instituto Tecnológico y de estudios superiores de Monterrey. México: Editorial digital del Tecnológico de Monterrey.

Walter y Salas. (2005) formación por competencias en educación superior. Una aproximación conceptual a propósito del caso colombiano, Universidad de Antioquia, Colombia.



LIBRO MEMORIAS SIMPOSIO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA: INNOVACIONES Y EDUCACIÓN PARA LA PAZ, realizado en la Universidad de Cartagena, 5-7 de mayo de 2015 ISBN: 978-958-58932-3-8, Editorial REDIPE- UNIVERSIDAD DE CARTAGENA, 2015

20.

MÍSTER PAPER

Raúl Eduardo Agámez López

Míster Paper, es un proyecto pedagógico que apunta al mejoramiento de procesos de aprendizaje de la geometría, y su relación con el álgebra, utilizando el origami modular y herramientas virtuales que son de vital importancia en el dinamismo y desarrollo del pensamiento matemático.

Problema

Generalmente durante el desarrollo temático, se observa en los estudiantes poca atención, desmotivación y desinterés por el aprendizaje de la geometría y el álgebra, consecuencia de ello su desempeño académico registra niveles muy bajos. Implementar el origami y las herramientas virtuales como estrategia pedagógica surge de la necesidad de dinamizar el trabajo en el aula para un aprendizaje óptimo de estas asignaturas.

Objetivos

- Reconstruir conceptos algebraicos a partir de demostraciones geométricas, utilizando papel como base del proceso de aprendizaje y representaciones de figuras geométricas construidas en power point, geogebra, cabri geometric, entre otros programas.
- Proporcionar a los docentes una herramienta didáctica para el estudio de la geometría.
- Facilitar el proceso de aprendizaje de algunos conceptos geométricos de forma accesible y amena.
- Desarrollar la percepción espacial, la destreza manual, la motricidad fina, la

precisión en el dobles del papel así como la exactitud en la realización del trabajo.

- Fortalecer el aprendizaje de la geometría y el álgebra haciendo uso frecuente de las herramientas virtuales ya mencionadas, de tal manera que se dinamice el proceso de enseñanza de estas asignaturas.
- Orientar el aprendizaje de las matemáticas interdisciplinariamente con otras áreas del conocimiento, por ejemplo. Expresión artística
- Lograr mejores desempeños académicos en la aplicación de pruebas internas y externas en razonamiento matemático.

Justificación

Las ventajas que ofrecen las herramientas computacionales le permiten al hombre actual aprender de forma distinta. La forma de visualizar la representación de figuras y cuerpos geométricos, le permiten una mayor comprensión del objeto en estudio. Los software existentes creados para el aprendizaje de la geometría, favorecen su aprendizaje puesto que, los objetos representados se pueden mover y animar en diferentes direcciones; el buen uso y exploración de estos programas conllevan al desarrollo del pensamiento matemático y por ende mejores desempeños académicos de los estudiantes en esta área.

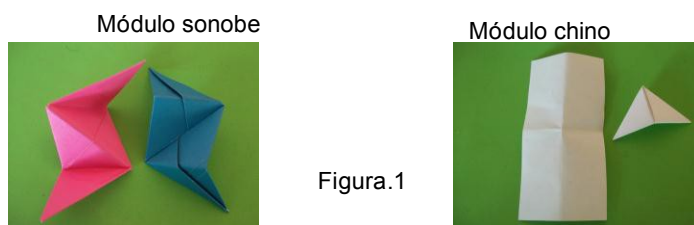
Al igual que las herramientas virtuales computacionales, el papel es otro de los elementos primordiales en el desarrollo del trabajo, puesto que ofrece muchas ventajas con relación a otros. Su consecución en todas sus presentaciones es de muy bajo costo, y fácil de adquirir en el mercado. Lo que garantiza el éxito de las actividades realizadas.

Marco Teórico

El trabajo pedagógico en el aula, fundamentado en la utilización del origami y herramientas virtuales como ya se ha dicho, resulta ser de gran interés para docentes y estudiantes puesto que es una actividad entretenida y motivante. Sin embargo, el

origami es un medio, no un fin, y cuando se utiliza en el estudio de las matemáticas es importante cuestionarse, estudiar propiedades, observar, analizar y conjeturar, a partir de la manipulación del papel.

El trabajo en marcha que se ha venido desarrollando con los estudiantes en las clases de matemáticas toma como bases algunos de los patrones y métodos de plegados usados en origami modular, que se resaltan a continuación:



Bases y plegados fundamentales en el desarrollo del proyecto

Teniendo en cuenta lo anterior, cabe anotar que el propósito de este trabajo no es profundizar en el origen del origami propiamente dicho, sino en cómo se ha hecho uso de él, para facilitar la comprensión de conceptos abstractos que son importantes en la enseñanza de la geometría y el álgebra, de una forma entretenida y didáctica.

Contenido Temático

Demostración geométrica de las identidades algebraicas

- $(a \pm b)^2 = a^2 \pm 2ab + b^2$
- $(a + b)(a - b) = a^2 - b^2$
- $(x + a)(x + b) = x^2 + x(a + b) + ab$
- $(a + b)^3 = a^3 + 3a^2b + 3ab^2 + b^3$
- $(a - b)^3 = a^3 - 3a^2b + 3ab^2 - b^3$
- $(x + a)(x + b) = x^2 + x(a + b) + ab$
- $(a - b)(a^2 + ab + b^2) = a^3 - b^3$
- $(a + b)(a^2 - ab + b^2) = a^3 - b^3$

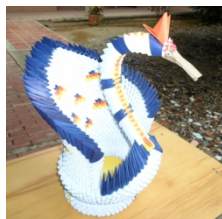
Propiedades y características de poliedros

Construcción de poliedros

- Tetraedros
- Hexaedros
- Octaedros
- Dodecaedros

- Icosaedros
- Poliedros con más de 20 caras

Construcción de figuras ornamentales.



Ilustraciones: Raúl E. Agámez López

DESARROLLO DE ACTIVIDADES EN EL AULA (GRADOS OCTAVO Y NOVENO)

Demostración geométrica del cubo de la suma de dos cantidades

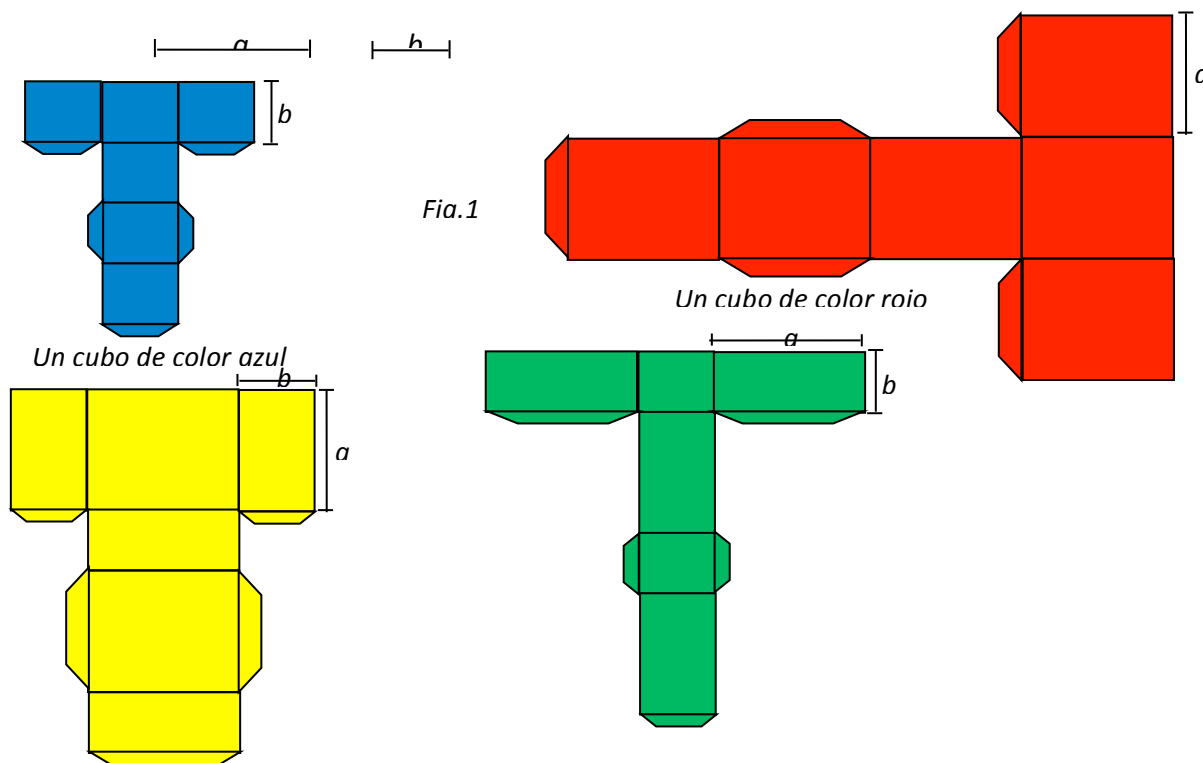
Estándares y componentes

Pensamiento geométrico métrico

- Usa representaciones geométricas para resolver y formular problemas en las matemáticas y en otras disciplinas.
- Generaliza procedimientos de cálculo válidos para encontrar el área de regiones planas y el volumen de sólidos.
- Selecciona y usa técnicas e instrumentos para medir longitudes, áreas de superficies, volúmenes y ángulos con niveles de precisión apropiados.

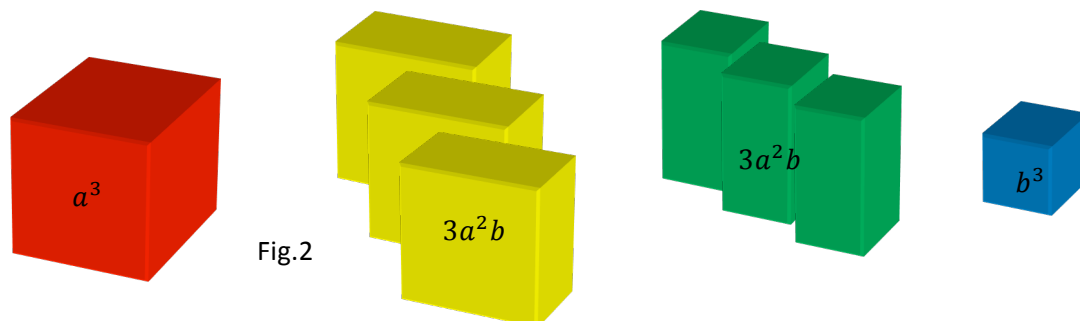
Procedimiento

A partir de las longitudes de los segmentos a y b , que en adelante serán aristas, construye los hexaedros que se indican. Usa plegables en papel. Ver fig.1



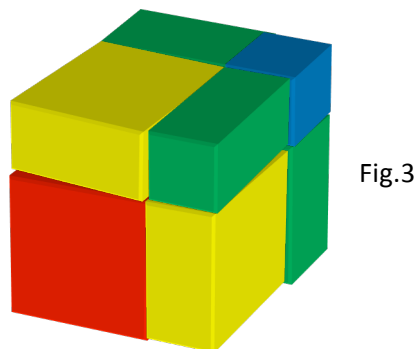
Una vez contruidos los hexaedros de la fig.1 Calcula el volumen de cada uno de ellos. Recuerda que el volumen de un sólido geométrico como éste, es el producto de las tres dimensiones (alto, largo y ancho).

Compara tus resultados con los que se muestran en la fig.2



A continuación utiliza los sólidos de la fig.2 para armar un cubo (hexaedro regular), cuya arista sea $a + b$.

Hay varias formas de hallar la solución. En la fig.3 se muestra una de ellas.



Conclusión

El volumen del cubo de la fig.3 es igual $(a + b)^3$, el cual está compuesto por los sólidos de la fig.2, luego la relación de equivalencia establecida es

$$(a + b)^3 = a^3 + 3a^2b + 3ab^2 + b^3$$

Referencias

Chicaiza, V. (2000). *Geometría y origami*. Departamento de matemáticas: universidad politécnica nacional.

Flores, J. *El origami como recurso didáctico para la enseñanza de la geometría*.



Lima, Perú.

Osorio, V. (2004). *Buckiedros, geometría del espacio y origami modular*. México.

Reyes, Carmen A. Herramienta didáctica para la enseñanza de la geometría.
I Foro Internacional de Matemáticas. Universidad Sur colombiana. Neiva

Blanco Covadonga y OteroTeresa. Geometría con papel. Universidad de Coruñas.
Santiago de compostela

Monsalve Orlando, Jaramillo Carlos. El placer de doblar papel. Mostraciones y algunas aplicaciones Matemáticas. Universidad de Antioquia.

Delgado, María L. Origami recurso didáctico para el aprendizaje de la geometría. Dpto. de matemáticas. Universidad de salamanca.

21.

“POR UNAS NUEVAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN Y DESDE LAS ARTES. UNA PROPUESTA PARA AMPLIAR NUESTRA VISIÓN DE MUNDO”.

César Augusto Cepeda.

Resumen: El presente artículo pretende proponer una reflexión sobre la investigación en y desde las artes. Este es un primer paso para ampliar y mejorar nuestras prácticas pedagógicas, reconociendo los aportes que las artes hacen a la educación.

Summary: This article aims to propose a reflection on arts based research. This is a first step to expand and improve our teaching practices, recognizing the contribution that the arts make to education.

Palabras claves: investigación, artes, educación.

Keywords: research, arts, education.

Desde las prácticas y sistematizaciones de autores como Herbert Read , Elliot Eisner o el grupo Zero de la Universidad de Harvard se ha dado inicio a una reflexión sobre el arte y sus relaciones con el aprendizaje , que han enriquecido de manera definitiva ambas disciplinas. La novedad de estas propuestas radica en el hecho de reconocer la importancia que tiene el arte, no solo como producto de complejos procesos culturales , sino por sus aportes invaluable en el desarrollo de habilidades cognoscitivas y epistemológicas . Las consecuencias de estas teorías y otras como la Investigación Basada en las Artes (ABR por sus siglas en Inglés) nos invitan a ampliar nuestras concepciones y prácticas pedagógicas.

El acercamiento a las artes, ha estado tradicionalmente determinado por algunos prejuicios y sobre todo en los procesos de aprendizaje ha ocupado un segundo lugar. Para poder comprender su importancia, debemos primero resolver algunos conceptos básicos que nos permitan , no solo aprovechar mejor la presencia de las artes en la escuela sino , sobre todo fomentar la investigación en este campo con miras a fundamentar y madurar un camino que promete un amplio desarrollo en la reflexión educativa.

Si podemos definir con claridad qué entendemos por ese fenómeno cultural que es el arte, seguramente podremos también considerar en nuestra investigación, cuáles son los aportes de este a la pedagogía.

El arte es un lenguaje

Al decir que el arte es un lenguaje queremos decir que participa de las condiciones simbólicas, interpretativas y estructurales, propias de toda expresión humana. Pero también queremos decir que todo lenguaje no solo es un proceso comunicativo sino que

sobre todo es el producto de un proceso de conocimiento. Es decir que el arte es un saber y sobre todo es un saber del mundo y de lo humano. Un saber del mundo y de lo humano implica que el arte es una de tantas maneras como asumimos y construimos nuestra realidad. (Cepeda, 2008)

El creador de la obra de arte es un ser sensible, es decir que es capaz de percibir su mundo en toda su riqueza y complejidad. Pero todas estas experiencias que lo conmueven producen en él un mundo de símbolos que dan cuenta de esa complejidad. La obra que llega a nuestras manos es simbólica en tanto busca elementos que representan no solo la realidad que quiere mostrar el artista, sino su interpretación, la manera como el creador ha leído el mundo y ahora nos lo muestra pasado por sus propias experiencias.

Nuestra lectura del arte se hace a su vez desde una mezcla de nuestras experiencias, nuestras emociones, nuestros prejuicios y preconceptos. La obra reafirma nuestros imaginarios o es capaz de aportar otros nuevos a nuestra construcción de imagen del mundo.

En este sentido el arte lo que logra es ampliar nuestra visión del mundo pues ha enriquecido ese mundo con la idea que aporta el creador conjugada con la del espectador.

Por otro lado decimos que la técnica propia de la realización de toda disciplina artística esta ella misma estructurada como un lenguaje. El artista escoge dentro de muchas posibles combinaciones esa manera específica que le permite expresar mucho mejor lo que quiere decir. En esa medida quienes queremos disfrutar de la obra podemos tener una experiencia mas elaborada y profunda si conocemos algo de ese lenguaje, de esa técnica. Esa técnica funciona como una gramática que permite establecer unas reglas de expresión.

El arte es un lenguaje en tanto funciona como medio de comunicación, pero también como cuerpo que produce conocimiento del mundo y del ser. Por medio de este lenguaje podemos acceder a la manera como muchos son capaces de entenderse y de entender y sentir su entorno. Conocer este lenguaje no es otra cosa, como ya lo dijimos, que ampliar nuestra visión de mundo.

Qué aporta el arte

El arte hace parte del patrimonio cultural de la humanidad. Nuestras producciones artísticas son capaces de dar cuenta de nuestro paso por el planeta, y por ser ese lenguaje que interpreta , da cuenta también de las mas profundas emociones del ser humano. Habla de la historia de la humanidad y de quienes la han forjado, pero además es capaz de ampliar nuestra mirada, nuestras posibilidades de leer el mundo, pues cada obra le ha adicionado a ese mundo una realidad nueva.

Desde la perspectiva de la ABR (Arts Based Research, Hernández, 2008) el arte permite diferentes entradas en la investigación. Por un lado¹⁰⁹ está la investigación desde las artes que implica un saber de otros fenómenos humanos, sociales y culturales desde el

¹⁰⁹ Esta discriminación es creación del autor pero está basada en las reflexiones de Hernández y Borgdoff, ver bibliografía.

saber de las artes, esta investigación implica reconocer que las artes dan cuenta de diversas realidades y que desde las obras y sus construcciones es posible comprender la realidad. Por ejemplo el Guernica de Picasso nos permite comprender un imaginario alrededor de una realidad histórica, psicológica y social. O por otro lado la posibilidad de usar el arte como herramienta en la recopilación o muestreo de datos en la investigación, como el cine documental o la fotografía.

La investigación para las artes (Borgdoff, 2005) implica descubrir elementos técnicos y de creación que mejoren el desempeño y las posibilidades del artista. Por ejemplo descubrir una nueva aleación de metales para producir una obra.

La investigación en las artes tiene que ver con la misma elaboración de la obra. Esto quiere decir que es un proceso de investigación, no en el sentido tradicional de la investigación científica, pero sí de una manera más genérica, en tanto la obra terminada es el producto de una indagación sobre la realidad, es la resolución creativa de un preguntarse sobre el mundo y el ser que lo observa. La obra se convierte epistemológicamente en una manera de comprender el mundo, es conocimiento de ese mundo.

Con esto queremos decir que el arte, ese lenguaje que tiene una estructura de saber propia, determina un campo de comprensión muy amplio que puede ser usado epistemológica y metodológicamente desde otras disciplinas, pues su objeto último es, como ya lo hemos dicho, un saber del mundo y del ser.

Esta es una primera propuesta de reflexión: las posibilidades que nos presentan los diversos hallazgos sobre la investigación asociada al arte. Este primer acercamiento es fundamental darlo antes del paso siguiente de su relación con la pedagogía, pues nos permite conocer a profundidad ese campo del arte. Ahora queremos acercarnos a elementos mucho más concretos que definen este aporte.

La sensibilidad, la creatividad y la imaginación, no son cualidades exclusivas de la creación artística. Por el contrario son condiciones que determinan el avance en cualquiera de las disciplinas del saber humano. Incluso podríamos decir que son condiciones humanas que permiten su avance en cualquier campo. Pero si podemos decir que es el arte el lugar privilegiado para adquirir y desarrollar estas condiciones.

El acercamiento tanto de maestros como de estudiantes al campo del arte, permitiría desarrollar estas condiciones de una manera consiente. Agreguemos a estos aportes el uso de diversas técnicas de expresión que permitirían a su vez potenciar el crecimiento sicomotriz y neurológico. Veamos qué se quiere decir con esto:

El derecho a apreciar, criticar y crear

La sensibilidad radica en la capacidad de percibir el mundo y a mí mismo y es una condición connatural a todos ser vivo. En el ser humano es un elemento fundamental no solo de supervivencia sino de aprendizaje pues es el medio por el cual llega a nosotros lo que nos rodea. La sensibilidad es susceptible de ser ampliada, de complejizarse. Pero esto requiere unas condiciones determinadas, así como es posible que ciertas condiciones paralicen su desarrollo. Así como es una condición natural, su desarrollo

implica una guía que me aporta elementos para ver, comprender e interpretar la complejidad de estímulos que me da el mundo.

El arte es una de las maneras mas elaboradas de construcción de la humanidad y es un derecho de todas nuestras niñas y niños, el poder acceder a ese lenguaje, poderlo leer y poder apreciar en toda su dimensión esas producciones. Esto implica el poder tener acceso a buena parte del saber de la humanidad que muchas veces por prejuicio queda reducido a una curiosidad de lo inútil y lo lujoso (Akoschky, 1998) . Este prejuicio pretende que el arte es una asunto de especialistas o de una élite o por otro lado un saber que no alcanza el estatus de las ciencias, por alejarse en su producción del lenguaje lecto-escrito que tradicionalmente ha sido considerado en la escuela como el único capaz de producir conocimiento.

Para poder juzgar la pertinencia o la calidad de una obra, por supuesto también debo conocer esta diversidad de lenguajes . y aquí estamos desarrollando una cualidad que tanto nos cuesta como cultura y que define una manera importante de poder saber leer el mundo: la posibilidad crítica. Adolecemos de un bagaje propicio para poder juzgar con criterio nuestro mundo, nuestra política, nuestra ética, estética, nuestra propia manera de llevar la vida. La apreciación y la crítica en el arte, enseñan que para ponderar hay que saber.

Finalmente nos acoge el temor de que nuestra sociedad actual de consumo y nuestras escuelas, nos están dejando el sinsabor de pensar que ya todo en el mundo está creado y que lo único quedemos aprender es a consumir y adquirir lo que otros han hecho ya. No hay espacio para la creación en ninguno de los espacios de la vida. Ni en el arte , ni en las ciencias y cada vez menos en la tecnología donde las escuelas nos enseñan con rapidez palmaria que lo único válido es aprender a consumir lo que otros ya han creado sin criterio, si preguntas y mucho menos con la posibilidad de pensar que necesitamos de nuestra propia tecnología o un uso racionalizado y sensible de lo que ya existe.

Crear es la condición humana mas importante y es el único camino de progreso que tenemos como especie. El arte muestra que hay diversidad, que hay muchos caminos , que hay alternativas y sabemos que el objetivo no es que nuestras niñas y niños sean todos artistas, pero si que ejerzan su derecho a acceder a esta condición, que como hemos visto de manera muy somera, es capaz de ampliar su visión de mundo. Para que esto sea cierto y defina una práctica mas efectiva, sensible y creativa, es importante que las instituciones educativas y los maestros emprendan el camino de la investigación en este amplio campo de las arte y la educación, donde las primeras dejen de ser solo un asunto didáctico secundario y se les permita hablar para ampliar las posibilidades de la segunda.

Bibliografía

AKOSCHKY, Judith., BRANDT, Ema (1998). Aspectos curriculares y didácticos de la educación artística. Buenos Aires: Ediciones Paidós.

BORGDORFF, Henk. (2005) El debate sobre la investigación en las artes. “Kunst als Onderzoek” (Arte como investigación). Amsterdam.



CEPEDA, César (2008). El teatro Una visión de mundo. Consideraciones sobre la experiencia teatral en el ámbito escolar. Bogotá: Editora R y L Diseño.

EISNER, Elliot (1995). Educar la visión artística. Barcelona: Paidós.

HERNÁNDEZ, Fernando (2008). La investigación basada en las artes. Propuesta para repensar la investigación en la educación. Educatio Siglo XXI, n.. 26, pp. 85-118

READ, Herbert (1985). Educación por el arte. Barcelona: Paidós.



LIBRO MEMORIAS SIMPOSIO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA: INNOVACIONES Y EDUCACIÓN PARA LA PAZ, realizado en la Universidad de Cartagena, 5-7 de mayo de 2015 ISBN: 978-958-58932-3-8, Editorial REDIPE- UNIVERSIDAD DE CARTAGENA, 2015

22.

“PROPÓSITOS, PERFILES Y PLAN DE ESTUDIOS EN LOS PROGRAMAS DE FORMACIÓN DE LICENCIADOS DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE NARIÑO”.

Nelson Torres Vega
María Lorcy Rosero M
Nedis Elina Ceballos
Ruth Pantoja
UNIVERSIDAD DE NARIÑO, COLOMBIA

Resumen

Esta ponencia hace parte de la investigación en curso titulada “Realidades Educativas en la Formación de Licenciados y el Desempeño Profesional de los Egresados de la Facultad De Educación de la Universidad de Nariño, Período 2007-2011”, presentada por el Grupo de Investigación para el Desarrollo de la Educación y la Pedagogía, GIDEP. Propone el estudio sobre las realidades educativas de los egresados, la relación con los procesos de formación y su desempeño profesional en tres momentos, acercamiento a la realidad, reflexión sobre la realidad e implementación de planes de mejora de los programas de licenciatura. Se adoptó un enfoque cualitativo y etnográfico teniendo en cuenta a egresados, empleadores y documentos existentes, mediante técnicas como análisis documental, grupos de discusión y entrevistas. El análisis se desarrolla a través de categorías previas y emergentes, la relación entre ellas, la búsqueda de tendencias, la argumentación descriptiva y finalmente la construcción teórica.

Los resultados parciales dan cuenta, en primer lugar que el tema sobre la **formación de maestros** implica estudiarlo desde diferentes miradas que lleven a identificar puntos de encuentro posibilitando una reconstrucción, sin distorsiones, de la función social del maestro; en segundo término, **el perfil del educador** es un proceso complejo que implica considerar dos posiciones: desde la perspectiva modernizante que responde al enfoque globalizador privilegiando lo económico sobre el Ser y del Sujeto como objeto de consumo; y la perspectiva crítica, transformadora y humanista, caracterizada por la multiplicidad, la diversidad, la restitución del valor del Otro que desafía y pone en crisis lo

moderno generando movilización social; y en tercer lugar **el plan de estudios** que proyecta formar un maestro como persona sensible ante los problemas socioeducativos, con juicio crítico, creativo e innovador y comprometido con el cambio social; un profesional con competencias básicas, profesionales y ciudadanas, en función del ser, del saber y del hacer.

Palabras Claves: Formación, desempeño profesional, perfiles profesionales, planes de estudio.

Introducción

La presente ponencia hace parte de los resultados de la Investigación titulada “Realidades Educativas en la Formación de Licenciados y el Desempeño Profesional de los Egresados de la Facultad de Educación de la Universidad de Nariño, 2007- 2011”, proyecto presentado por el grupo de investigación para el desarrollo de la Educación y la Pedagogía-GIDEP. El propósito general es analizar las realidades educativas que subyacen en la relación entre la formación de licenciados y el desempeño profesional de los egresados. En consecuencia el proyecto abordó una primera tarea consistente en describir el proceso de formación de los licenciados de la Facultad de Educación en cuanto a propósitos, perfiles y plan de estudios, motivo de esta presentación.

La Formación de Licenciados desempeña un papel preponderante frente a la actual crisis social y la de nuestras escuelas; en éstas los educadores tienen que enfrentarse cotidianamente a las inmensas consecuencias de la pobreza, la exclusión, los conflictos y demás realidades que rodean a los estudiantes; además deben hacerse responsable del aprendizaje de sus alumnos, aun cuando los escollos creados por las condiciones económicas, sociales y culturales y las propias de las comunidades locales hacen difícil lograr el éxito esperado en la mayoría de ellos.

Siempre se ha discutido sobre las condiciones en que los profesores desarrollan su trabajo diario. Éstas no son las mejores, sin embargo es tradición culpar a las escuelas y a los maestros “de casi todo lo que funciona mal en la sociedad, en la que existe una profunda desconfianza hacia los docentes y los currícula, es muy difícil ser profesor” (Liston y Zeichner, 2003. p. 13). No es una novedad que la formación de los educadores tiene problemas en todo el mundo y los gremios y sindicatos luchan por la no privatización de la educación pública, en contra de la desprofesionalización de la carrera docente debido a la gran influencia del neoliberalismo que orienta sus esfuerzos por demoler la educación pública y desatender la formación de los educadores.

El cuestionamiento central en esta reflexión es ¿Cómo poder formar a los futuros educadores para que articulen sus destrezas, habilidades, competencias y disposiciones de tal manera que puedan salir airoso de todas las complejas realidades de la escuela? El primer paso es comprender la realidad de las aulas, las agotadoras, densas y complejas experiencias cotidianas de los educadores. Es así que toda propuesta de formación del profesorado debe partir de la base de la comprensión crítica de las condiciones sociales y educativas en las que desarrolla su labor.

Por lo anterior descrito, es que la Facultad de Educación y sus programas de formación de Licenciados han venido repensando y reformulando los currículo, a través de los planes de desarrollo académico, planes de mejoramiento y procesos de acreditación y de reacreditación, con el propósito de ofrece a los futuros educadores una formación que responda a las necesidades y exigencias de la sociedad en el contexto local y nacional.

1.-Procesos de Formación.

Teniendo en cuenta la estructura de análisis descrita inicialmente, la categoría seleccionada es **procesos de formación**, que en el contexto de este proyecto investigativo constituye, tal vez, el elemento más importante a considerar, asumiendo que en la misión de la Facultad de Educación, se señala: “la formación de educadores éticos, reflexivos e investigadores para los distintos niveles educativos” (Universidad de Nariño, Facultad de Educación, 2013, p.7).

La categoría **formación**, se presenta en principio como un concepto articulador que alude al eje teórico de la pedagogía y a su misión que se ocupa del proceso de humanización, como lo expresa Flórez (1994, p.109):

El concepto de formación, desarrollado inicialmente en la ilustración, no es hoy día operacionalizable ni sustituible por habilidades y destrezas particulares ni por objetivos específicos de instrucción, (...) La formación es lo que queda, es el fin perdurable; a diferencia de los demás seres de la naturaleza, “el hombre no es lo que debe ser”, como decía Hegel, y por eso la condición de la existencia humana temporal es formarse, integrarse, convertirse en un ser espiritual capaz de romper con lo inmediato y lo particular, y ascender a la universalidad a través del trabajo y de la reflexión filosófica, partiendo de las propias raíces.

Este concepto de formación en Rafael Flórez corresponde al primer nivel de reflexión pedagógica, que según Garcés¹¹⁰ (2006) está centrado alrededor del eje de la formación humana como misión y principio unificador y sistematizador, criterio principal de validación del saber pedagógico."

Según Gadamer (2001), el término formación es originario de la ilustración y su significado es propio de las ciencias del espíritu, El término tiene su origen en el Medioevo, que tomado desde Herder significa “ascenso a la Humanidad”, inicialmente el concepto es vinculado al concepto de cultura y designa “el modo específicamente humano de dar forma a las disposiciones y capacidades naturales del hombre” (Gadamer, 2001. p. 39). Sin embargo Kant, aún no emplea el término formación sino el de “disposición natural”, como “un acto del libertad del sujeto que actúa” (Gadamer, 2001. p.39) y este mismo autor insiste en que el término designa “algo más elevado y más interior, al modo de percibir que procede del conocimiento y del sentimiento de toda la vida espiritual y ética” (p.39).

¹¹⁰ JUAN FELIPE GARCÉS GÓMEZ del Instituto de Filosofía de la Universidad de Antioquia en la revisión hecha a la obra de Rafael Flórez, identifica tres niveles: Uno centrado en la formación humana; el segundo relacionado con la articulación de modelos y conceptos y el tercero con la aplicación de los conceptos, su apropiación y su verificación (Revista, Educación y Pedagogía, Nos. 12 y 13, pp. 339-350).

Por otra parte, el término alemán *Bildung* se traduce como formación, que también significa la cultura que posee el individuo como resultado de su formación en los contenidos de tradición de su entorno. De esta manera se entiende que el *Bildung* hace relación tanto al proceso de adquisición de cultura, como la misma cultura en cuanto patrimonio personal del hombre culto. En el término *Bildung* también está contenido el concepto de “imagen” que tiene relación directa con el concepto de Forma. En consecuencia, “el resultado de la formación no se produce al modo de los objetivos técnicos, sino que surge del proceso interior de la formación y conformación y se encuentra por ello en un constante desarrollo y progresión” (Gadamer, p.40). En síntesis el concepto de formación trasciende el cultivo de capacidades previas, éste no tiene fundamento en objetivos que le sean exteriores, la formación no puede ser un verdadero objetivo.

Retomando la hipótesis de Flórez sobre la unificación teórica de la Pedagogía en torno al concepto de formación, describe tres condiciones para demostrarla: La condición antropológica en tanto la enseñanza se convierte en proceso de humanización; la condición teleológica en cuanto que la Pedagogía le da sentido a la reflexión sobre el hombre, y la condición metodológica implícita en el principio de formación en tanto los enunciados y acciones pedagógicos particulares están orientados por esa perspectiva del desarrollo de la racionalidad, (Bravo, C. 2013).

No es novedad hacer referencia aquí que la formación de maestros ha sido cuestionada a todo nivel, poniendo en evidencia, no siempre explícitas, sus múltiples carencias, dificultades y falta de cualificación. Frente a la diversidad de reclamos por el mejoramiento de la calidad del sistema educativo, surge indiscutiblemente el de la formación como elemento clave, en el entendido de que ésta debe estar adscrita a una proyecto político-cultural que responda a los intereses y necesidades de la sociedad, como lo sugiere Tezanos (2006, p.30), pensar sobre la formación de docentes no debe ser el resultado de una “visión inmedatista acerca de sus posibles alternativas y requiere de un análisis sobre los fundamentos esenciales que la sustentan y dirigen”, en consecuencia, pensar en la formación de los docentes implica prospectar un proyecto de sociedad orientado a superar las desigualdades políticas, económicas y culturales.

El tema sobre la formación de maestros es muy compleja y difícil de abordar, es necesario abordarlo desde diferentes miradas que nos lleven a identificar puntos de encuentro posibilitando una reconstrucción, sin distorsiones, de la función social del maestro como lo afirma Cajiao, F. (2004, p.15):

El análisis de la situación de los maestros tiene que ver con la universidad y la formación que ella imparte en las facultades de educación; tiene que ver con las normales, con los procesos de capacitación en ejercicio, con el movimiento sindical y la política social del Estado, con la ciencia, la tecnología y la cultura

Con mucha frecuencia el análisis sobre la crisis de la formación de maestros se hace a partir de la pérdida de ciertos atributos que habían estado presente en algún momento, así por ejemplo: la desprofesionalización de la carrera docente, la pérdida de autonomía, la pérdida del status social del maestro, el deterioro en el dominio de los conocimientos en el campo disciplinar y pedagógicos, la ausencia de pertinencia en la formación de competencias básicas y específicas en relación con las necesidades educativas y sociales de las comunidades. Sin embargo no se trata de dar respuestas a tales

falencias, sino propiciar debates, preguntas, desafíos y propuestas con el objetivo de reconstruir las contradicciones y conflictos a los que el modelo intentó dar respuesta.

El problema en torno a la formación de maestros en Colombia ha sido objeto de estudio permanente en todo tipo de eventos académicos, encuentros y congresos en los que se discurre desde diferentes perspectivas sobre el oficio del Maestro, su saber y la relación entre lo pedagógico y lo disciplinar y las tensiones que estos componentes del currículo generan entre las comunidades académicas. En todos los casos, los análisis coinciden en proponer que el País requiere de maestros integrales e íntegros para los diferentes niveles del sector educativo. Así por ejemplo, para Tezanos, citada por Bravo (2002), el proceso formativo del maestro debe integrar al menos cuatro elementos: saber, disciplina, investigación y producción de conocimiento.

Las políticas gubernamentales sobre la formación de maestros en Colombia, en los últimos años, igualmente proponen algunas formulaciones que no siempre responden a un proyecto cultural y político que consideren al maestro como Sujeto capaz de interactuar con el medio y propiciar acciones de transformación social, así por ejemplo, el Ministerio de Educación Nacional, MEN (1998, p. 35)¹¹¹, documento que insiste en que:

Pensar en la profesionalidad del educador es comprender que ella lo involucra en la totalidad de su ser, razón por la cual el mejoramiento de las condiciones de su formación ha de ocurrir con la conquista de mejores condiciones personales, sociales y de vida.

En este mismo sentido el MEN (2013) propone el “Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Política” en el cual la Ministra de turno reconoce la importancia de consolidar la política y el sistema colombiano de formación de educadores, se describe, además de otros aspectos, los referentes conceptuales del sistema colombiano de formación de educadores y al respecto se afirma “la necesaria definición de sus idoneidades personales y profesionales y, por ende, en la formación basada en su condición humana, disciplinar, pedagógica, cultural, social, política, ética, estética y laboral” (Ministerio de Educación Nacional, 2013, p. 45). De otra parte reconoce que la formación de educadores es un sistema complejo que presenta su propia dinámica y sus propias interacciones, razones que son válidas para enfrentar los retos “de la educación con poblaciones diversas, en contextos diferenciados y con las exigencias de la sociedad del conocimiento” (Ministerio de Educación Nacional. 2013, p. 48).

Como consecuencias de las reformas educativas planteadas en los últimos años en Colombia, se formula de manera explícita la participación amplia de las comunidades en el planeamiento, organización, ejecución y evaluación de todos los procesos educativos, ámbito en el cual el desempeño docente debe reflejar su sólida y pertinente **formación**, entendida ésta no como un adiestramiento, sino como un proceso continuo e integral a través del cual se busca ampliar y fortalecer el acervo conceptual y cultural con profundo dominio del saber pedagógico y del

¹¹¹ En el documento del Ministerio de Educación Nacional “Hacia un Sistema de Nacional de Formación de Educadores” se propone fundamentar su formación en la Pedagogía mediante la conformación de Comunidades científicas en Pedagogía, articulando la investigación educativa a los currículos de formación de educadores orientados al desarrollo de las capacidades del educador, para comprender integralmente al estudiante

saber específico, desde los cuales se hace posible la cualificación de sus prácticas educativas.

Desde esta perspectiva, se considera que los procesos de formación de Licenciados deben trascender los límites de lo informativo, debe ir más allá de la escuela misma, que le permita al maestro conocer y comprender las realidades socioeducativas en contextos específicos. Este propósito implica acciones como: promover y fortalecer la investigación educativa y pedagógica en forma cooperativa, como fundamento y eje contextualizador de las prácticas pedagógicas, valorando la riqueza de las diferencias y materializando la educación en y para la diversidad. Por otra parte, propiciar la construcción de currículos flexibles y pertinentes a las múltiples realidades de la escuela, generando caminos para las innovaciones educativas que le imprima sentido a una nueva manera de ser educador.

Al análisis precedente se debe agregar que frente a la tendencia globalizadora de la época y de los cambios vertiginosos, se hace necesaria una transformación radical en la formación inicial y continuada de los educadores que responda a las exigencias sociales, al mercado de trabajo, a la complejidad de las relaciones y prioridades humanas, en síntesis a la necesidad de una escuela más abierta y democrática en función de la eliminación de las desigualdades educativas y sociales. En el centro de estos análisis se prioriza el enfoque de formación por competencias, en el entendido que “ser maestros competentes debe ser un imperativo moral y ético de todos los que nos dedicamos a la docencia” (Frola, P. 2011, p.5). Se reconoce que el desarrollo de competencias responde a “un proceso contextualizado, de tal manera que mientras una persona puede demostrar ser competente en cierta situación, no necesariamente lo será en otra, ni aun siendo ésta similar”(Frola, P. 2011, p.11).

No se trata en este apartado de centrar en el análisis de las competencias, es plantear que la formación por competencias es una exigencia tanto del contexto educativo como social y la relevancia que éstas tienen en la capacidad del educador para dar respuestas pertinentes e integradas a las problemáticas cotidianas, privilegiando y dinamizando elementos conceptuales, procedimentales y actitudinales. Lo anterior implica lograr coherencia entre los procesos de planeación, la metodología y la evaluación para pasar de un paradigma o esquema mecánico, lineal y repetitivo a un diseño creativo, dinámico y congruente con los perfiles de egreso que pretende la institución.

Como se observa hasta aquí, el concepto de formación no ha sido suficientemente considerado e internalizado en la Facultad de Educación de la Universidad de Nariño, por la complejidad de las múltiples relaciones con la totalidad de los elementos presentes en los procesos formativos y por la fuerte influencia histórica del paradigma positivista o racionalidad tecnocrática vigente en las instituciones formadoras de educadores en Colombia. En contraposición con la influencia positivista de la época, se afirma sobre la competencia del maestro, que “mal puede combatir la ignorancia, si él sabe apenas un poco más que sus alumnos. Sólo aquel que domina profundamente aquello que va a enseñar y posee la ciencia de cómo enseñarlo podrá decidir qué, cuánto y cómo transmitir conocimiento” (Diker y Terigi, 2005, p. 41).

En América Latina los procesos de formación de maestros han sido igualmente cuestionados por cuanto no responden a las múltiples urgencias de la sociedad y en

diversos documentos se manifiesta la creciente preocupación de los organismos multilaterales¹¹² sobre el tema. “Tanto a nivel mundial como en América Latina y el Caribe, en los últimos años se manifiesta una preocupación creciente por abordar los desafíos relacionados con el fortalecimiento de la profesión docente” (UNESCO. 2012, p.16). Es de resaltar aquí que en el 2008 los Ministros de Educación Iberoamericanos adoptan los lineamientos de “Las Metas educativas 2021” que establecen “Fortalecer la profesión Docente, mejorando la formación inicial del profesorado de primaria y secundaria”

2.- Análisis de Sub-categorías (Factores)

Los procesos de formación como primera categoría de análisis, en los resultados de esta investigación, deriva en la consideración de tres subcategorías complementarias como son: los propósitos, los perfiles y el plan de estudios, de las cuales emergen, en cada caso, categorías adjuntas que son motivo de profundización a continuación.

2.1.- En cuanto a los propósitos de formación.

A partir de la información obtenida de los diferentes actores participantes, se deducen aspectos relevantes dentro de los propósitos de formación como: la calidad humana científica y ética del educador, la interacción armónica con los actores del proceso, la importancia que se otorga a la construcción del conocimiento, la educabilidad del ser humano y la práctica pedagógica integral e investigativa como eje articulador de la formación de los futuros licenciados.

Cuando se alude a los propósitos de formación, se hace referencia, de una manera global, a la concepción básica del currículo como proceso investigativo en permanente construcción, es decir, se parte de una concepción holística e integral del currículo a nivel micro y macro, considerando en cada caso los factores esenciales que en ellos intervienen, para el primer caso se hace referencia a la misión, visión y filosofía institucional, los servicios educativos que se ofrecen, los programas y proyectos institucionales y locales ; en el segundo caso hay que considerar las tendencias de desarrollo de las áreas de formación que ofrece la institución, los planes y programas a nivel nacional, las condiciones socioeconómicas y culturales. Del análisis y cotejo de de estos dos aspectos se determinan de manera más precisa y confiable las necesidades reales, a partir de las cuales se derivan los propósitos de formación (López, N. 1996).

Por lo tanto el concepto de propósitos de formación está referido a “la descripción de características sustantivas que identifican y marcan la especificidad y peculiaridad del proceso, en consonancia con los principios y fundamentos que orientan la acción de la comunidad educativa” (López, N. 1996. P.74). Lo descrito significa que lo planteado se debe articular con el Proyecto Educativo Institucional, teniendo en cuenta qué acciones realizar, qué problemas abordar, qué instrumentos y métodos utilizar, cuáles son las características de la población y del contexto social, entre otros. Así, un propósito de formación “debe ser prospectivo y apuntar hacia nuevas tendencias en el campo del conocimiento y la investigación de su objeto de estudio, integrado a la percepción

¹¹² Organismos como la UNESCO; OCDE, OEI, OEA, Mercosur, Banco Mundial y Preal, han desplegado esfuerzos mediante estudios, investigaciones, reuniones y publicaciones respecto a la temática.

holística de la realidad estudiada y a los propósitos del proyecto curricular alternativo” (López, N. 1996, p.75).

Es en esta perspectiva que los programas de formación de educadores de la Facultad de Educación, en principio tratan de responder al menos desde los lineamientos teóricos a necesidades regionales y nacionales al proponer un currículo concertado y planeado desde las instancias institucionales de esta unidad académica y con amplia participación de las diferentes cohortes de egresados.

2.2.- La calidad Humana, científica y ética.

En el contexto de la vida universitaria, tanto el Proyecto Educativo Institucional de la Universidad de Nariño, como el Proyecto Educativo de la Facultad de Educación contienen referentes claros y precisos con respecto a la formación desde una perspectiva humana, científica y ética. Existe total coherencia cuando en ellos se describe el imperativo de orientar todos sus esfuerzos a la formación de personas, ciudadanos y profesionales que reconozcan, valoren y ejerzan su labor con dignidad en un clima organizacional caracterizado por el trabajo colectivo, el reconocimiento del otro y la voluntad de servicio con responsabilidad que genere ambientes de bienestar individual y colectivo (Proyecto educativo de Facultad, PEF. 2013, p.12).

Por su parte la Ley General de Educación, Ley 115/94, en el capítulo referente a la formación de educadores establece que “la enseñanza estará a cargo de personas de reconocida idoneidad moral, ética, pedagógica y profesional” (artículo 110), y agrega que el mejoramiento profesional estará a cargo de los educadores, de la Nación, de las entidades territoriales y de las instituciones educativas. Con fundamento en lo anteriormente descrito es que las unidades formadoras de educadores, como la Facultad de Educación tiene la responsabilidad de ofrecer a los egresados programas de cualificación permanente, diseñados a partir de las necesidades propias de los profesionales en servicio.

2.3.- La Interacción armónica con los actores del proceso.

Para los egresados, una de las características siempre presente en los procesos de formación es aquel referente, enfoque, principio o acción metodológica utilizada en la construcción del conocimiento entendido como diálogo de saberes, entendido éste, como bien lo menciona Ghiso, A. (2000, p.1):

apunta a entenderlo como un tipo de “hermenéutica colectiva” donde la interacción, caracterizada por lo dialógico, recontextualiza y resignifica los “dispositivos” pedagógicos e investigativos que facilitan la reflexividad y la configuración de sentidos en los procesos, acciones, saberes, historias y territorialidades.

En la perspectiva de Ghiso, propiciar la armonización e interacción entre los actores de los procesos formativos es un imperativo de toda comunidad académica, intentando que el diálogo de saberes sea el eje estructurante de las prácticas pedagógicas en el contexto

de la globalización y de la diversidad. Los ámbitos de actuación de los egresados se caracterizan por ser espacios de conflictividad y complejidad que se manifiestan en diferentes posturas y expresiones como la intolerancia, la agresión, las tensiones generadas por las dinámicas del mundo económico, político, social y cultural que son contradictorias y pretenden homogeneizar la forma de pensamiento y de actuación de los ciudadanos. ¿De qué manera responder a estas problemáticas? Es indudable que la armonización entre los actores debe pasar por generar vínculos o redes que fortalezcan y dinamicen las relaciones interpersonales, intersectoriales e interculturales, partiendo de construir sujetos sociales capaces de reconocerse y asociarse mediados por el diálogo que recontextualiza y resignifica los procesos pedagógicos, propiciando la reflexión crítica y la construcción de sentido.

Al interior de estas redes se establecen vínculos que dan paso a la negociación, a la concertación y a los consensos que superan diferencias y permiten las interacciones comunicativas entre los sujetos que se reconocen como diversos, diferentes y en ocasiones en condiciones de desigualdad frente al ejercicio del poder. Optar por la ruta del diálogo de saberes en los procesos formativos, particularmente en el de la formación de profesionales de la educación, es potenciar la diversidad, como lo afirma Ghiso (2000. p.5) cuando alude a tener en cuenta algunas condiciones para que este camino del diálogo sea fructífero: algunas condiciones como: el reconocimiento de sujetos dialogantes, los ámbitos que lo posibiliten y, sin duda, las experiencias vitales diferentes/semejantes, que quieren ser compartidas.¹¹ Es desde estos elementos que se puede construir *una semántica de los hechos*, de los intereses e intencionalidades, de los saberes, de las expresiones e interacciones, de las percepciones, de las vivencias y deseos. Es ir tras la pista de recuperar, en las experiencias, las *referencias sensibles* que faciliten explorar, expresar y recrear nuestro conocimiento sobre la identidad y transitividad de las prácticas, la resolución creativa de problemáticas y la configuración de vínculos sociales.

Por lo tanto potenciar la diversidad, según el autor referido, es asumir el diálogo de saberes como una “hermenéutica colectiva” que potencien los encuentros, la interacción entre los sujetos, la vivencia y la convivencia de experiencias en el contextos de las prácticas pedagógicas orientadas a la construcción de sujetos sociales autónomos y en permanente interacción. Como síntesis de este apartado, el análisis está orientado a comprender la necesidad de establecer lazos interactivos, dialógicos y hermenéuticos como fundamento de los procesos formativos mediante el diálogo de saberes como criterio y propuesta de acción y de interacción entre los actores del proceso.

2.4.- La Importancia otorgada a la Construcción del Conocimiento.

Entre los resultados de esta investigación, uno de los indicadores que observó mayor trascendencia es el de la construcción del conocimiento, considerado éste desde los procesos formativos, educativos y pedagógicos, genéricamente denominado conocimiento escolar.

Conviene advertir, que el conocimiento constituye una variable esencial y de fundamental trascendencia en la vida del ser humano, por lo que se dedica gran parte de la actividad en adquirir nuevos conocimientos. Es así que en todas las sociedades, el propósito central de los adultos es propiciar que los niños adquieran los conocimientos indispensables y útiles para la vida en sociedad y para su pervivencia, para lo cual se desarrollan procesos de socialización sistemática de conocimientos y experiencias de la generación adulta a la generación de jóvenes, como lo señalara el sociólogo francés E. Durkheim ().

Por otra parte es pertinente recordar que el conocimiento es producto de la actividad social que se genera, se mantiene y se propaga en el intercambio e interacción con los otros. El aislamiento no permite que el ser humano se desarrolle como tal, dependemos de los demás para la mayor parte de las actividades cotidianas y hacemos uso de los conocimientos que ya circulan en la sociedad, de saberes que poseen los otros, y nosotros los incorporamos a través de procesos de aprendizaje, de apropiación de conocimientos, habilidades y destrezas.

En este contexto de análisis, se parte del reconocer tres tipos de conocimiento, el científico, el escolar y el cotidiano, lo cuales se desarrollan en tres escenarios diferentes. Antes de la escolarización el ser humano utiliza teorías implícitas que sustentan sus puntos de vista respecto al mundo que le rodea a partir de las cuales toma decisiones y actúa. Este conocimiento es espontáneo y ligado a su experiencia, no requiere de mecanismos de indagación complejos, por el contrario busca su utilidad pragmática y eficaz para interpretar su entorno. En segundo lugar el conocimiento escolar supone un proceso de cambio del conocimiento cotidiano al científico, lo cual implica que el estudiante debe sustituir, integrar y reinterpretar su conocimiento cotidiano previo de acuerdo con nueva información presentada. El estudiante recibe unos contenidos seleccionados que no tienen el propósito de descubrir nada nuevo para responder a las urgencias del entorno, más bien para propiciar una reflexión y encontrarle sentido a su aprendizaje, es decir desarrollar competencias, valores y reconstruir el conocimiento útil para su vida. Finalmente, el conocimiento científico busca la certeza y exactitud en el conocimiento, dirige toda su actividad con el propósito de comprobar la veracidad de los argumentos, y es un conocimiento que se construye sistemáticamente a fin de descubrir nuevos conocimientos.

Desde la perspectiva socio-histórica de Vygotsky, citado por Mendoza, J. (2010), los procesos psicológicos superiores, como el razonamiento y las percepciones, son producto de la actividad humana desarrollada en la esfera de lo social, es decir entre la gente, entre los grupos, en la comunidad, en las relaciones sociales cotidianas. Dichas actividades se desarrollan primero en el plano de lo social y posteriormente en la esfera de lo individual, es decir, primero entre las personas (interpsicológico) y luego al interior del sujeto individual (intrapsicológico).

.2.5.- En Cuanto a la Educabilidad.

Este factor se sustenta desde dos perspectivas: la primera, de tipo normativo, como consecuencia del Sistema Nacional de Formación de Educadores, propuesta implementada desde el Ministerio de Educación Nacional (1998), que asume la formación y el desarrollo integral del educador como uno de los aspectos sustanciales que ejercen

mayor influencia en el propósito alcanzar una educación de mejor calidad; en segundo lugar, desde la mirada epistemológica y reflexiva que considera los Núcleos del Saber Pedagógico¹¹³ como referentes y categorías de análisis que pretenden dar respuestas pedagógicas a las demandas ideológicas y políticas de la región y del país, así como a las necesidades de los estudiantes. El concepto de **educabilidad** según Suárez y Latorre (2000) citado por Suárez, P.(2000), hace referencia :

“al quien de la educación y corresponde a la cualidad de la persona en cuanto está en proceso de formación en los diferentes campos que la integran; la educabilidad se constituye en la categoría diferenciadora del proyecto educativo que indaga por el quién de la educación en la perspectiva de sujeto cognoscente, por sus condiciones individuales en los campos interpersonal e intrapersonal” (...). (p.83).

Por otra parte la educabilidad como núcleo de saber pedagógico está sólidamente articulado a los modelos pedagógicos y éstos a su vez fundamentados en una teoría y en un enfoque educativo; así lo ha entendido la Facultad de Educación cuando en la propuesta de programa de Licenciatura (1999) integra en la estructura curricular una teoría pedagógica que tiene como reto “revitalizar el humanismo, la pulsión y la sensibilidad en dirección a la formación de seres libres, de esperanza y forjadores, a través de la investigación, de alternativas de solución a los problemas presentes en una sociedad en conflicto” (Facultad de Educación, 1999, p. 16). En este mismo sentido se alude a la importancia que tiene, para el Sujeto el componente socio-afectividad como elemento propio de las acciones y prácticas pedagógicas y sociales.

Es así como la educabilidad del Sujeto tiene sentido cuando se presenta la enseñabilidad como su complemento, es decir, la primera se la entiende desde los aprendizajes:

“lo cual quiere decir que cada individuo está en capacidad de aprender a condición de que los instrumentos didácticos y pedagógicos, disponibles para tal fin, resistan la indiferencia que algunos individuos puedan expresar cuando están siendo confrontados por el acto de aprender” (Zambrano, A. 2001. P.55).

De esta manera entendiendo la educabilidad desde los aprendizajes, y bajo el argumento que todo ser humano por naturaleza le acompaña el deseo de aprender, se reconoce que el principio ético de la educabilidad es que “todo sujeto es educable” y por tanto el pedagogo asume la gran responsabilidad de crear las condiciones y diseñar las estrategias para que el “otro”¹¹⁴ alcance las metas de su formación. Lo anterior implica comprender que toda relación pedagógica es especial y compleja la cual se caracteriza, en primer lugar porque se trata de una relación de fuerzas donde estudiantes y docentes son portadores de saberes los cuales

¹¹³ El Ministerio de Educación Nacional, mediante decreto 272 de 1998, establece que los Núcleo del Saber Pedagógico son la educabilidad, la enseñabilidad, la historia y epistemología de la pedagogía, las realidades y tendencias educativas y sociales.

¹¹⁴ En la relación pedagógica sujeto- sujeto se considera que el “otro” es el estudiante, visto desde el docente, pero ambos como portadores de saberes.

generan intercambios desde contextos y espacios particulares. En segundo lugar y como consecuencia de lo anterior, la relación pedagógica es una relación de resistencias y acercamientos, como lo describe Zambrano, A. (2000. p. 67) “se van cruzando a través de miradas, palabras, gestos, cuerpos, disciplinas, poderes, resistencias, resistencias, sometimientos, saberes”.

En tercer lugar, la relación pedagógica es diferenciada según las circunstancias y contextos de los sujetos participantes; en algunos casos se exageran y polarizan las situaciones, en otros las acciones son más afectuosas y de manifestación de simpatías. Finalmente, la relación pedagógica como sustento de la educabilidad tiene que ver con la no-reciprocidad, como lo indica Zambrano, A. (2000. p.67):

“La educabilidad solamente es posible bajo la fórmula precisa de la no-reciprocidad¹¹⁵ como pregunta por el otro. Es el otro como desprendimiento del uno, el que hace posible la mirada y la emergencia del rostro (...) Entonces, lo pedagógico hace posible la pregunta por el uno así como por el otro”

En síntesis, en el principio de Educabilidad se pretende que el otro tenga éxito en su proceso educativo y el pedagogo desarrolle toda su creatividad, su capacidad y potencialidad para generar espacios de logros favorables y no de fracaso escolar.

2.6.- La Práctica Pedagógica Integral e Investigativa.

En la Facultad de Educación de la Universidad de Nariño se considera la Práctica Pedagógica Integral e Investigativa (PPII) como: un proceso complejo de acciones, de aplicación y reflexión sobre el quehacer pedagógico, que le permiten al futuro licenciado, el conocimiento del entorno escolar, su problemática, su caracterización, con la posibilidad de proponer posibles soluciones a problemas pedagógicos y educativos a través de proyectos de investigación, como una de las opciones que ofrece la universidad. La práctica pedagógica se constituye en un espacio preferencial de los maestros en formación, que permite comprender e interpretar los contextos escolares mediante el contraste entre teoría y realidad educativa. En este mismo contexto de las reflexiones sobre la formación del profesorado, particularmente en los debates sobre la práctica pedagógica, Pérez Gómez, A. (2010) al respecto afirma:

La práctica no debe considerarse una mera aplicación directa de la teoría, sino un escenario complejo, incierto y cambiante donde se producen interacciones que merece la pena observar, relacionar, contrastar, cuestionar y reformular, al ser espacios y procesos generadores de nuevos conocimientos. La interacción permanente de la práctica y la teoría conforma un bucle creativo y dinámico, que expande el conocimiento y transforma la realidad, al transformar al propio sujeto que conoce y actúa, como consecuencia de su interacción con la realidad. (p.42).

¹¹⁵ El autor Zambrano, A. (2000) agrega que la no-reciprocidad es todo interés sin presunción de retribución, es decir un interés sin ganancia que bajo la forma del esfuerzo del uno busca la complacencia absoluta del otro. La no-reciprocidad es un fin que todo pedagogo debe encontrar en el otro.

Por otra parte la práctica también se la asume desde la perspectiva de la Investigación pedagógica- que no es lo dominante en nuestro medio; el estudiante fundamenta un proyecto de investigación pedagógica articulado a una línea de investigación, a la vez al plan de estudios y que en algunos casos se trata de desarrollar una serie de experiencias en la institución escolar relacionadas con la didáctica, los problemas de aprendizaje, espacios de atención especial a niños y jóvenes, atención a procesos educativos con comunidades del entorno, entre otros, es el caso de la Facultad de Educación de la Universidad de Nariño (2005)¹¹⁶. Los dos enfoques¹¹⁷ suponen concepciones distintas del aprendizaje y de los roles de estudiante y del profesor y en general de los actores participantes. (Sánchez y Jurado, 2001, p.155-157).

El enfoque de práctica pedagógica asumido en la Facultad de Educación de la Universidad de Nariño (enfoque centrado en la investigación pedagógica) reviste particular atención en la medida en que se constituye en el eje de la formación de los futuros licenciados: se pretende combinar la docencia, la investigación y la interacción social, ya no como asignaturas aisladas o componentes teóricos desarticulados, sino como acciones de formación integradas y en permanente relación con las realidades escolares de los centros de práctica, que son asumidas por el maestro en formación desde los primeros semestres de estudio, bajo la propuesta de un perfil de maestro investigador, crítico, reflexivo, comprometido con la transformación de la escuela y del entorno social. Esta propuesta de práctica toma distancia del planteamiento tradicional de la llamada “cachucha pedagógica” donde lo central es el “dictar” unas clases durante un corto tiempo al final de los estudios, a lo cual se agrega una débil fundamentación pedagógica y didáctica (Facultad de Educación, Universidad de Nariño, 2010).

El enfoque aquí descrito ha sido implementado en la Facultad de Educación desde el año 2002, como resultado de una Tesis doctoral¹¹⁸, proceso que se ha constituido “en un paradigma diferente y novedoso que permite la formación de nuevos educadores que respondan a las exigencias sociales, políticas y culturales de la sociedad del siglo XXI” (Facultad de Educación, Manual Operativo, 2003, p.5). En este mismo contexto, dentro de las características de la práctica pedagógica integral e investigativa (PPII), se considera como “un espacio propicio que le permite al futuro licenciado el conocimiento del entorno escolar, su problemática, su caracterización con la posibilidad de proponer soluciones pertinentes a los problemas pedagógicos y educativos a través de proyectos de investigación” (Facultad de Educación, Manual Operativo. 2005, p. 14).

El desarrollo de la experiencia relatada anteriormente, desde el año 2002 en la Facultad de Educación, es posteriormente reafirmado por el Ministerio de Educación Nacional, con la expedición de la Resolución No. 5443 del año 2002, norma que es coherente con las acciones que ya se habían venido realizando en esta unidad académica, tales como: a) práctica pedagógica mínimo de un año lectivo escolar; b) que conozca el contexto de su

¹¹⁶ La Facultad de Educación de la Universidad de Nariño está implementando un enfoque de práctica pedagógica con énfasis en la investigación, proceso que inicia en los primeros semestres de la formación de los maestros, permitiendo el desarrollo temprano de experiencias pedagógicas e investigativas en los futuros licenciados. Universidad de Nariño. Facultad de Educación. (2005). *Práctica Pedagógica Integral e Investigativa. PPII. Manual Operativo*. Pasto. Editorial Universitaria.

¹¹⁷ El segundo enfoque es el tradicional, de “Dictar clase”, denominado también “cachucha pedagógica”.

¹¹⁸ Tesis doctoral presentada por el Doctor Álvaro Torres Mesías, la Habana (2002).

futuro desempeño y afronte las realidades básicas del ejercicio docente; c) aprenda con educadores en ejercicio; c) se genere la interacción presencial con estudiantes de preescolar, básica o media; d) diseñar y ejecutar una estrategia de seguimiento y acompañamiento de la práctica; e) Incluya instrumentos que permitan analizar el proceso y los resultados en el desarrollo de las competencias profesionales (artículo 6, Res. 5443/2010).

Cualquiera que sea el concepto de práctica pedagógica que se asuma o el enfoque que se adopte, los análisis derivados de las consultas sobre el tema se circunscriben a aspectos como las dificultades en la actividad de aula, la deficiencia en el dominio del saber específico, la falta de herramientas y apoyos a la docencia, débil articulación entre la Facultad de Educación y los centros de práctica, entre otros. Estas posibilidades de desarrollo son entendidas como la armonización y fortalecimiento de los procesos de práctica, en la medida en que hacen posible conjugar los diferentes elementos y actores que interactúan en función de un mejoramiento continuo de los maestros en formación. Esta pretensión se hace más visible cuando: se establecen acuerdos interinstitucionales entre las unidades formadoras de educadores y los centros de práctica; se sectorizan los centros de práctica con el propósito de garantizar el acompañamiento permanente y facilitar el desplazamiento de los maestros en formación; se propician estrategias de interacción entre los diferentes actores que intervienen y finalmente, se establecen mediaciones con las Tics, para sistematizar los procesos y facilitar la comunicación.

En el presente informe es pertinente hacer alusión explícita a dos categorías de análisis que resultan complejas dentro de los procesos de práctica pedagógica, el acompañamiento y los vínculos interinstitucionales. El primero es entendido como aquellas acciones, propiedades o situaciones que se suceden durante el asesoramiento que el docente titular o acompañante ofrece a los maestros en formación, durante el tiempo destinado a esta actividad, el cual se constituye en un evento de particular significación para el proceso formativo. En consecuencia, la planeación de la Práctica Pedagógica debe considerar, la elaboración de un plan de actividades específico y real con tiempos determinados; la especificación del papel de todos los actores implicados a partir de la definición clara de sus funciones, compromisos y responsabilidades; la toma de decisiones rápidas ante los problemas y situaciones que surjan durante el proceso; disponer de espacios de trabajo permanente en equipo para la reflexión y renovación continua de las directrices, reglamentos y normas en general, bien sea mediante socializaciones de avances, seminarios, encuentros, foros –grupos de discusión – conversatorios y similares, desarrollados en forma descentralizada y alterna, tanto en la Universidad como en el Centro de prácticas. Sobre advertir que a estos eventos el invitado central debe ser el maestro en formación quien evidenciará los resultados parciales de su experiencia. Es en esta perspectiva que el acompañamiento se considera una acción relevante y necesaria para la formación del futuro maestro.

El acompañamiento, entonces, debe estar precedido de una inducción e información tanto al acompañante como al maestro en formación que le permita comprender la filosofía, el enfoque y la estructura de la práctica pedagógica, que conozca los momentos de práctica y la intencionalidad de cada uno con el propósito de interactuar, acordar y

replantear en forma continua las rutas y acciones mediante el diálogo fluido con los demás actores.

El acompañamiento que se ofrece desde los maestros titulares; se alude, por una parte a la exigencia y rigurosidad del seguimiento, debe ser profesional en el área que asesora, ser ejemplo en el proceso de formación, por otra parte se alude a la importancia, significado y función del acompañamiento. El seguimiento y apoyo del maestro titular debe ser aún más riguroso, dadas las circunstancias de cercanía- de empatía y de confianza establecidas con el maestro en formación. Las sugerencias y observaciones deben ser del todo sinceras y oportunas. Contrario a lo dicho existen casos en los que el maestro titular se descarga de todas las responsabilidades incluyendo el seguimiento, la evaluación y la orientación pedagógica al maestro en formación. El acompañamiento debe caracterizarse por ser oportuno, puntual, riguroso y articulado con las realidades escolares del entorno, sin caer en el paternalismo o excesivo asistencialismo o en las minucias que limitan la autonomía del maestro en formación, minimizando la responsabilidad y sus deberes asumidos frente a los estudiantes y a la institución. El acompañamiento permanente del docente encargado "in situ" se convierte en una necesidad; su presencia, interacción, orientación, control y seguimiento de los procesos son prioridad en los momentos de práctica del maestro en formación.

El segundo aspecto es el relacionado con los vínculos interinstitucionales, el cual se deduce del enfoque y estructura del proceso de práctica. El desarrollo operativo del enfoque y estructura de práctica pedagógica que se adopte no es sencillo, pero éste se hará más viable y de calidad si se tienen en cuenta algunos principios básicos que resultan imprescindibles para lograr una práctica pedagógica con pertinencia social y pertinencia académica. Estos principios según Zabalza, M.A. (1991) se pueden resumir de la siguiente manera:

- a) La Innovación Pedagógica: Se espera que los maestros en formación se vinculen a procesos de investigación e innovación pedagógica en los centros o instituciones de práctica, pues ellos, en la mayoría de los casos son considerados como un excelente apoyo para la implementación de las innovaciones, proyectos y actividades académicas de cierta relevancia, para las cuales el maestro en ejercicio no está suficientemente motivado.
- b) El Planeamiento Curricular: En la planeación curricular de la Práctica Pedagógica deben estar previamente definidos y consensuados los contenidos y las competencias a desarrollar durante el período de prácticas por parte de la Universidad, así como los compromisos y responsabilidades de cada centro de prácticas. Lo anterior debe estar estipulado en los convenios, acuerdos, cartas de intención concertados previamente para tal fin.
- c) Los Vínculos Interinstitucionales: Los centros de práctica deben disponer de maestros titulares especializados en las áreas correspondientes, que colaboren

asiduamente con la Universidad (con la Facultad) y deben mantener un vínculo permanente con los docentes acompañantes.

- d) La Disposición de Recursos: Los centros de práctica deben tener la mejor disposición y contar con los instrumentos – equipos – recursos mínimos de apoyo a las actividades de práctica, a los maestros acompañantes y a los maestros en formación.
- e) La Coordinación permanente: Los centros de Práctica deben disponer de una coordinación que interactúe con la Universidad (Facultad) antes – durante y después de los períodos de práctica.

En este orden de análisis, cuando se habla del enfoque y estructura de la práctica pedagógica, se está refiriendo a la orientación, perspectiva y organización de los procesos de práctica pedagógica que los programas de formación asumen para su desarrollo.(reglamento de práctica pedagógica. Acuerdo 013/2014).

3.- Perfiles del licenciado

Definir el perfil del educador es un proceso complejo que implica considerar dos posiciones: bien desde la perspectiva de los procesos modernizantes que responde al enfoque globalizador que privilegia lo económico sobre el Ser, es decir el Sujeto como objeto de consumo; y la perspectiva crítica, transformadora y humanista, caracterizada por la multiplicidad, la diversidad, la restitución del valor del Otro, como manifestaciones contrarias la modernidad que desafían y ponen en crisis lo moderno y genera movilización social.

Pero ante todo, lo esencial en las discusiones sobre los perfiles, es tratar de analizar y dar cuenta de las especificidades del acto de formar un educador, de tal manera que sea posible distinguir entre la formación de un matemático, un químico, un físico, un psicólogo con la de un maestro. Este interrogante sobre la especificidad en la formación descansa sobre la posibilidad de encontrar la diferencia teórica y práctica en un contexto cada vez más diverso, más crítico y de mayores incertidumbres. Un concepto aproximado sobre perfil profesional cercano a lo dilucidado en esta investigación es retomado de Ortega, Y, (2015, p.4) que al respecto afirma: “Conjunto de roles, de conocimientos, habilidades y destrezas, actitudes y valores necesarios que posee un recurso humano determinado para el desempeño de una profesión conforme a las condiciones geo-socio-económico-cultural del contexto donde interactúan”

A partir de la anterior conceptualización, el perfil del Maestro que se quiere formar es necesario construirlo conjuntamente, éste no se diseña mediante una fórmula, sino que es fruto de la discusión y concertación, desde distintas miradas y desde diversos matices teóricos, pero siempre teniendo en cuenta el contexto sociocultural, económico y político del momento, las necesidades educativas del entorno y los problemas a los que debe responder el programa.

La discusión sobre los perfiles comienza cuando se plantean interrogantes como: ¿cuál es el paradigma ideal de ser humano?; ¿qué tipo de sociedad queremos formar?; ¿qué tipo de educación se requiere para esa sociedad?; ¿por qué y para qué la escuela?; ¿qué tipo de escuela debemos organizar, y cómo nos organizamos para dinamizarla? Sin lugar a dudas, estas y otras inquietudes son esenciales para guiar el horizonte, no sólo de quienes están en la educación y hacen de ella un proyecto de vida, sino especialmente para quienes aspiran a formarse como maestros, ya sea en las Escuelas Normales o en las Facultades de Educación. En consecuencia, la reflexión sobre la formación del maestro debe partir de la pregunta esencial ¿qué tipo de maestro se necesita formar para la región y para el país?

Construir el perfil del maestro para estos tiempos, requiere, entonces pensar en otra escuela, con prácticas distintas y por tanto con objetivos distintos. Pensar la escuela, la educación y la pedagogía de manera distinta es ir más allá de sus prácticas, más allá de lo material y evidente, es reflexionar sobre los sujetos que habitan en ella (en la escuela), que conviven e interactúan diariamente (maestros, estudiantes, directivos, padres de familia); también pensar en quienes formulan las políticas educativas y en aquellos que tienen el poder de decisión y acción sobre la escuela.

Otro aspecto importante a tener en cuenta respecto a la construcción del perfil del maestro, es el análisis de las conceptualizaciones, enfoques y perspectivas de maestro. En este sentido, recurrimos a las reflexiones y discusiones generadas por el Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia, GHPP, liderado por Olga Lucía Zuluága (2012)¹¹⁹, grupo que describe múltiples miradas que han surgido respecto del tema; maestro como portador de saber pedagógico (es ir del saber qué al saber cómo) es una mirada desde la discursividad del maestro; maestro como productor de saber pedagógico (es ir del saber cómo al saber qué, es decir el maestro sabe lo que hace y lo conceptualiza (grupo Federichi), ésta sería una noción metodológica referida a las prácticas no discursivas, que alude a aquello que el maestro hace en el aula; maestro como intelectual (según el movimiento pedagógico de Fecode, Colombia, el maestro es un intelectual porque piensa el saber pedagógico y por esto mismo no tendría que quedarse con lo que hace en el aula); Maestro como re-conceptualizador del saber pedagógico (es la postura de Mario Díaz, en el sentido que son los intelectuales los que asumirían la función de autores del saber pedagógico y los maestros se encargan de re-conceptualizarlo).

Por otra parte, la misma autora, Olga Lucía (2012), esboza una diferenciación entre los sujetos de la enseñanza, así: Maestro, su ámbito de desempeño es prioritariamente en educación básica primaria, es un didacta porque se ocupa del método y se forma tanto en Escuelas Normales como en Facultades de Educación; Docente, centra su actividad en las disciplinas que enseña, su ámbito de desempeño está básicamente en la educación secundaria. Es un profesional (se forma en la Universidad, se incluye el profesional de la educación-Lic.), ejerce su profesión y también enseña; Profesor universitario, es un profesional dedicado a la enseñanza y no ejerce su profesión (Ej. Agrónomo), su función es la profesor que enseña una disciplina (profesar); Finalmente, Pedagogo referido al

¹¹⁹ Foro Virtual sobre las prácticas pedagógicas en Colombia, organizado por el grupo de investigación GHPP.(2012).

Licenciado en ciencias de la educación, su función es la de hacer intervención psicopedagógica, socioeducativa o de pedagogía social, puede también desempeñarse como docente, pero no necesariamente está formado para eso y menos para ser maestro.

A propósito del quehacer pedagógico de maestro, es Oscar Saldarriaga (2003), quien en su estudio sobre las prácticas pedagógicas en Colombia, describe una caracterización sobre el devenir y el “empoderamiento” del maestro, como sujeto de saber pedagógico y para ello parte de la hipótesis de que existen tres modos de ser maestro que han sido determinados por “líneas” que se constituyen en “polos de tensión”, éstas son “el saber pedagógico” y “las prácticas culturales”. Saldarriaga (2003. p.p. 260-290) describe tres modos de ser maestro, sintetizadas en tres frases, en tres personajes y en tres momentos históricos, así: a) “el hombre será lo que sean sus maestros” y su personaje más representativo es Martín Restrepo Mejía, período de 1886- 1930; b) “la sociedad será lo que sean sus maestros”, con Agustín Nieto Caballero, durante la denominada República liberal, entre 1930 y 1946; c) “el ciudadano será lo que sean sus maestros”, con los aportes de Antanas Mockus mediante la “pedagogía ciudadana” o movimiento denominado “ciudad educadora”. Estos tres modos los ha denominado este autor como clásico, moderno y contemporáneo¹²⁰, respectivamente.

En síntesis, estas tres formas simbolizan tres tipos de sujetos por formar, *hombre-sociedad y ciudadano* y en consecuencia, tres clases de maestros distintos para hacerlo, tres enfoques pedagógicos diferentes y tres horizontes políticos y culturales para orientarlos. En este ejercicio de construir un perfil de maestro se debe elegir una de estas tres alternativas; si fuese la tercera de las mencionadas seguramente nos daría más tranquilidad y seguridad, en la medida que estas intenciones al menos estarían enmarcadas en las exigencias sociales de nuestro tiempo, como lo propone Gómez, Hernando (1998. p. 193) cuando se refiere a la educación Básica y Media “la tarea de formar ciudadanos adultos- la de socializar, transmitir la cultura, formar para la ciudadanía y el desempeño productivo en un mundo construido sobre la racionalidad científica- es una función adscrita primordialmente a los primeros tramos del sistema escolar, a la educación general, para niños y adolescentes”.

Ante estos planteamientos, la construcción del perfil del maestro debe pasar por la reflexión sobre ¿Cuál es el sentido de su formación?; ¿podemos quedarnos en la Pedagogía como saber fundante?; ¿el saber central del maestro debe ser la didáctica?; ¿lo que produce el maestro, o sea la didáctica, es mucho más que aplicar un método de enseñanza?; ¿qué le corresponde a la Pedagogía, la enseñanza o la formación?

¹²⁰ Estos tres modos de ser maestro, Saldarriaga los caracteriza haciendo uso de matrices en donde cruza dos variables claves: saber pedagógico y prácticas culturales, se resaltan los tres tipos de persona por formar y en consecuencia tres tipos de maestro: El hombre del **humanismo**, perteneciente al humanismo católico, el tipo de maestro para este enfoque fue el maestro como artista y como apóstol; **el humanismo liberal** que piensa al sujeto en relación con la Nación, el tipo de maestro para este enfoque fue el maestro científico, donde el eje del saber del maestro son las ciencias de la educación y en tercer lugar, en el modo contemporáneo, se forma **el ciudadano integral**, donde su interés es la sociedad civil y sus derechos, para este enfoque se requiere un maestro que enfrente las complejidades del mundo actual y su diversidad cultural.

La discusión sobre estos interrogantes debe llevarnos a repensar en la profesión docente, en el contexto de los nuevos escenarios nacionales y mundiales, rodeados de complejidades e incertidumbres, en esta perspectiva es “poder pensar los establecimientos educativos más allá de las teorías de la reproducción” (...), “se requiere entonces repensar la formación del profesorado y sus posibilidades para incidir en el desarrollo de las actitudes críticas y reflexivas” (Pruzzo, V. 2002. p.18). Por otra parte, también nos ha de orientar para responder a la insatisfacción generalizada de la sociedad frente a la calidad de los sistemas educativos, ya que existe la sensación de que la escuela actual se acomoda más a las exigencias del siglo XIX que a los retos del siglo XXI. Esta insatisfacción se refleja mediante indicadores como: altos índices de abandono y fracaso escolar; el fracaso parcial y el rendimiento académico del estudiante está influenciado por el nivel cultural y de estudios de los padres y en tercer lugar, la irrelevancia de gran parte de los contenidos que ofrece la escuela, que no son pertinentes para el estudiante en la solución de sus problemas de la vida diaria (Pérez Gómez, A. 2010).

En consecuencia, la creciente insatisfacción social, presiona a los sistemas educativos por la reforma de los mismos; se precisa la búsqueda de nuevas concepciones curriculares, nuevos modos de entender los procesos de enseñanza – aprendizaje, nuevas formas de interpretar el rol y la formación de los maestros; lo anterior, a pesar de las continuas y poco satisfactorias reformas educativas propuestas por los gobiernos de turno, que no garantizan respuestas radicales a problemas sociales.

El desafío actual para el maestro, según la Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, RIFPO, (2010. No. 68. p. 11-15, editorial), es múltiple: Un primer desafío es “preparar a los ciudadanos para afrontar la cambiante, incierta, compleja y profundamente desigual sociedad contemporánea, en la era de la información y la incertidumbre”, lo cual requiere del diseño de un curriculum abierto, flexible, basado en situaciones reales, inciertas, complejas y problemáticas. Un segundo desafío es referido a la tarea del maestro, la cual no se debe limitar sólo a “enseñar contenidos disciplinares descontextualizados, sino a construir, modificar, reformular de manera crítica y creativa los conocimientos, actitudes, sentimientos, creencias y habilidades de los estudiantes”.

En consecuencia, la formación inicial del maestro exige una profunda transformación orientada a formar profesionales de la educación “expertos en sus respectivos ámbitos del conocimiento” y paralelamente, “comprometidos y competentes” para estimular y acompañar el aprendizaje de los estudiantes. Y, finalmente, se exige del maestro, “un conocimiento profundo de lo que quiere enseñar; pasión por el saber; amor por ayudar a aprender; conocimiento de cómo aprenden los estudiantes; conocimiento y uso de múltiples recursos y formas de enseñar; formas posibles de organización de actividades y contextos; formas de evaluar procesos y productos; desarrollo de saberes, habilidades, y actitudes profesionales para estimular y motivar el aprendizaje”

Lastimosamente, nuestras universidades y facultades de educación, después de múltiples reformas a los planes de estudio, planes de transición y adecuación, de contra-reformas, siguen saturadas de asignaturas y micro-asignaturas, generalmente desarticuladas entre sí y alejadas de la realidad social. Por otra parte la brecha inter-

institucional entre las unidades formadoras de educadores (en Colombia, Escuelas Normales y Facultades de Educación), constituye un problema crítico, reflejado en la fragmentación, descontextualización y discontinuidad de los currículos de formación. En este sentido es evidente “la separación de la teoría y la práctica de la investigación y la acción, el divorcio entre escuela- universidad, entre el conocimiento, las habilidades, las actitudes y los afectos”. (RIFPO, 2010).

En síntesis, queda expresa la preocupación de que la función del maestro, hoy, no debe limitarse a la simple explicación de contenidos y a la evaluación de resultados, sino que debe ir más allá: “acompañar, estimular, y orientar el aprendizaje de todos y cada unos de los ciudadanos a lo largo de la vida, cuando así lo requieran las circunstancias”. Por otra parte, los nuevos contextos y escenarios sociales que rodean la vida de las nuevas generaciones, exigen repensar el sentido y naturaleza de la formación del maestro en todas sus dimensiones y etapas: desde la selección de quienes aspiran a ingresar a la formación inicial, pasando por el diseño de programas curriculares pertinentes¹²¹, la selección del profesorado para esta formación, la evaluación, seguimiento y reconocimiento de los méritos docentes relacionados con la docencia, la investigación y la innovación. El eje fundamental de la formación docente para los nuevos tiempos, vuelve por sus antiguos fueros, como lo afirma Pruzzo, V. (2002.p.10) “desde las antiguas observaciones y prácticas de la enseñanza, pasando por las residencias, hasta recalcar en las ayudantías”, las bases fundamentales de la formación siguen siendo las mismas, pero resignificadas, así por ejemplo, la experiencia, las vivencias, la autocrítica y el compromiso, son elementos que no deben estar ausentes.

Como conclusión de estas reflexiones, es importante atender lo descrito por Pérez Gómez, A. (2010. p.17), cuando alude a la formación del maestro: “*El dispositivo escolar vigente, el currículum escolar organizado en disciplinas, la forma habitual de organizar el espacio y el tiempo, los modos de agrupar a los estudiantes, los métodos de enseñanza, los sistemas de evaluación y calificación del alumnado, y los sistemas, programas e instituciones de formación de docentes son esencialmente los mismos que se establecieron en el siglo XIX y que, con modificaciones cosméticas, se han mantenido y reproducido hasta nuestros días*”; o también lo expresado por Cecilia Braslavski (1999. p.28), citada por Sánchez, V, y Jurado, F.(2001. p. 162), cuando afirma: “*reinventar la profesión docente exige tener cierta claridad respecto de hacia dónde ir. Los profesores reproducen lo que aprendieron cuando fueron alumnos y cuando fueron formados. Por eso es imprescindible promover una sólida reflexión acerca de cuál es el perfil del profesor que se desea promover, para avanzar entonces respecto a cómo hacerlo en el caso de aquellos que ya están en ejercicio*”.

La formación de maestros, históricamente se ha apoyado y así sigue en la actualidad, según lo describe el mismo autor Pérez Gómez, A. (2010. p. 40), en una concepción

¹²¹ Según Pruzzo, V.(2002. p. 119), “Los planes de estudios de los profesorados, en la actualidad conciben la formación docente como una secuencia de materias pedagógicas teóricas que se desarrollan paralelamente a la formación en la especialidad y termina en una Residencia Pedagógica al finalizar la carrera. Es una clara concepción epistemológica que prioriza la adquisición de cuerpos teóricos previos que luego podrán transferirse linealmente a la práctica”.

epistemológica escolástica, que responde a una lógica lineal y mecanicista fundamentada en aspectos característicos de su época¹²²; esta concepción ubica a la Pedagogía en el plano de un transmisionismo unidireccional, donde el maestro es un simple técnico, sometido a una programación prescrita como lo afirma Giroux, H (1997. pp. 32-43) “las escuelas son simplemente lugares donde se imparte instrucción” (...) “las escuelas son de hecho agentes de reproducción social, económica y cultural”(…) “de esta manera los profesores quedan reducidos al papel de técnicos sumisos que ejecutan las instrucciones de los manuales al uso”. En los trabajos de Giroux sobre la escuela se enfatiza en dos aspectos relevantes: la definición de las escuelas como esferas públicas y la definición de los profesores como intelectuales transformativos¹²³

El planteamiento de Pérez Gómez (2010. p.42) sobre una alternativa de formación de maestros, está referida a una perspectiva emergente, se trata de retomar la importancia del “Pensamiento práctico”, como una alternativa epistemológica que interpreta la formación de los maestros como “un proceso permanente de reconstrucción conceptual, reestructuración continua de los modos de representación, comprensión y actuación, al calor de las experiencias y reflexiones que cada uno vive con los objetos, personas, ideas y contextos que rodean su existencia personal y profesional”. Se trata de una perspectiva constructivista, que argumenta que “la práctica no debe considerarse una mera aplicación directa de la teoría, sino un escenario complejo, incierto y cambiante donde se producen interacciones que merece la pena observar, relacionar, contrastar, cuestionar y reformular”.

El desarrollo de esta perspectiva epistemológica de formación de maestros, implica ubicar al sujeto en el contexto de los problemas reales, teniendo siempre presente herramientas como la controversia y la incertidumbre; acudir a las fuentes primarias de información, entendiendo que la realidad es una de ellas; crear nuevas propuestas a partir de cuestionar sus propias concepciones; propiciar el debate, la sinergia y la cooperación desde las discrepancias; asumir el currículum como un “conjunto de

¹²² Según el autor en referencia, dicha concepción se orienta por supuestos como: a) “existencia de una relación lineal y unidireccional de la teoría a la práctica”, considerando que la práctica es una aplicación directa y objetiva de la teoría; b) “el conocimiento se presenta como una secuencia de datos acabados y conceptos cerrados”, con ausencia total de procesos de investigación y/o búsqueda; c) “Los contenidos y habilidades que hay que obtener se sitúan en la escala inferior del conocimiento”, tales como manejo y organización de datos-estadísticas, habilidades mecánicas, rutinas y destrezas simples, apoyados en permanente repetición y ejercitación; d) “El aprendizaje se concibe como una adquisición estrictamente individual, que incrementa el almacén explícito y declarativo de recursos mentales”, sin encontrar sentido ni aplicabilidad; e) “El currículum se concibe como el resultado de juxtaponer lo diferentes cuerpos de conocimiento disciplinar”; f) “se utilizan mayoritariamente fuentes secundarias de información, fundamentalmente los libros texto, y la transmisión verbal, oral o escrita es el método preferido”; g) “La adquisición de conocimientos se comprueba mediante los exámenes de acreditación”.

¹²³ En el discurso sobre “democracia”, Giroux (1997) reafirma la idea de las escuelas como lugares de contradicciones, por una parte, reproducen la sociedad en general y por otra, son espacios con capacidad de resistir las lógicas de la dominación. Igualmente hace referencia al rol de los profesores y de la administración, “se pueden desempeñar como intelectuales transformativos, mediante el desarrollo de pedagogías contra hegemónicas” (p34); las cuales tienen que ver con la preparación de los estudiantes con conocimientos y habilidades necesarias para que actúen en la sociedad con “sentido crítico”, lo cual implica prepararlos para el riesgo y para la acción transformadora. Por otra parte reitera la idea de “transformación pedagógica”, con el argumento de que estudiantes y profesores deben prepararse para “luchar contra las diversas formas de opresión en el conjunto de la sociedad” (p.35), agregando que la democracia implica una lucha en los ámbitos pedagógico, político y social.

problemas y situaciones relevantes, disciplinares o interdisciplinares”, pues no es pertinente transmitir contenidos descontextualizados y fraccionados, por el contrario, es necesario determinar situaciones donde el estudiante pueda “construir, modificar o refutar conocimientos y habilidades utilizando contenidos disciplinares”.

3.1.- Aproximación al Perfil de Licenciado en la Facultad de Educación.

Lo Profesional. Como ya se afirmó, la formación de educadores constituye una preocupación constante en el ámbito local, regional, nacional y global por parte de investigadores, y autoridades relacionadas con los procesos de formación. En el caso concreto de los perfiles profesionales, existe una heterogeneidad de enfoques y concepciones que precisan deducir como al respecto se mantiene la tendencia tradicionalista que desvincula la teoría de la práctica lo cual se traduce en la baja calidad de la profesionalización de los docentes. A lo anterior se suma la ausencia de una política de Estado frente al tipo de educador que el país necesita y a la falta de herramientas, medios y recursos que posibiliten dicha formación. Por tanto la formación de profesionales de la educación se constituye en la tarea de primer orden en la Facultad de Educación de la Universidad de Nariño, coherente con lo expresado en el Proyecto Educativo (PEF, 2013, p.8):

El graduado de la Facultad se caracteriza por ser una profesional de la educación que: reconoce ética, crítica y políticamente las necesidades educativas y sociales desde las perspectivas científica, artística y ambiental; interpreta, argumenta y propone creativamente acciones pedagógicas para la formación integral de sujeto en los contextos de la democracia y la autonomía.

En consecuencia se insiste que el perfil profesional debe reflejar de la manera más precisa posible, las exigencias fundamentales que la sociedad plantea al educador para que pueda dar cumplimiento a su actividad profesional, con la calidad que esto requiere, y con las expectativas que se derivan de su rol social, pero a su vez ha de establecer las condiciones personales que se requieren para poder ejercer dicha profesión.

De acuerdo a lo señalado hasta aquí, la formación del profesional de la educación no es algo que está dado como producto final aislado, sino que se va conformando en la medida en que la formación del educador adquiere niveles cada vez más complejos, tanto en lo que se refiere a su área de formación académica, a la de su formación investigativa, y a la de su área de la práctica laboral. En este sentido, el egresado, que se ha formado siguiendo los lineamientos de un modelo preestablecido de su quehacer profesional, adquiere las capacidades y habilidades necesarias para el ejercicio de su profesión, sobre

la base de la consolidación de su vocación expresada en las particularidades y condiciones de su personalidad en la misma medida en que se va conformando como un profesional.

Lo Ocupacional.

Lo ocupacional es una categoría que denota una serie de actividades o desempeños que el profesional en alguna rama de las ciencias está en condiciones de ofrecer con ciertos niveles de calidad. En este sentido desempeñarse, significa “cumplir con una responsabilidad, hacer aquello que uno está obligado a hacer.” – “Ser hábil, diestro en un trabajo, oficio o profesión”. (Diccionario Ideológico de la lengua Española, 1998). Por su parte la Universidad Pontificia Bolivariana (2015) en su página principal describe lo siguiente:

Definimos el perfil ocupacional, como las destrezas, saberes y habilidades que se adquieren después de graduarse en la universidad, este perfil, se desarrolla diferente al perfil profesional, puesto que es adquirido por los años de empleabilidad y los cambios que exige el entorno donde se labora (adaptabilidad, flexibilidad, habilidades para participar, habilidades para solucionar problemas), algunas universidades en Colombia, se encargan de formar este perfil, de acuerdo al currículo y el perfil profesional que brinda la universidad.

Teniendo presente estas claridades precedentes, dentro del componente conceptual del PEF de la Facultad de Educación (2013), el perfil ocupacional se describe así:

El graduado de los programas de Licenciatura de la Facultad de Educación es capaz de ser:

- Docentes en los diferentes niveles de educación.
- Directivo Docente.
- Asesor de instituciones del sector educativo en el diseño, gestión y ejecución de proyectos educativos institucionales.
- Gestor de opciones pedagógicas alternativas desde los campos de la ciencia, el arte, el ambiente y la cultura.
- Promotor de proyectos sociales y ambientales que respondan a las necesidades regionales y nacionales. (p.9).

Lo ocupacional, entonces está referido a la competencia laboral, entendida ésta como una capacidad efectiva para realizar en forma exitosa una actividad laboral que está claramente definida. Por lo tanto, hace relación a una capacidad productiva del sujeto que se mide en términos de desempeño en un determinado contexto laboral, teniendo presente que a este evento se integra el conocimiento y la acción, así como actitudes y valores necesarias en la toma de decisiones.

Lo Investigativo.

El profesional de la educación debe asumir, hoy más que nunca, su rol de investigador que diagnostica y facilita el aprendizaje, tomando distancia de aquel profesor que simplemente recita las clases, reproduce y ejecuta de una manera mecánica su función. El docente investigador está en capacidad de transformar los modelos educativos tradicionales incidiendo positivamente en el entorno institucional y social a partir de su propia iniciativa y creatividad. Según Catillo y Cabrerizo (2005) citado por Fidias (2011), el perfil del profesor que se deriva de las nuevas exigencias sociales se define así: Actitud y necesidad de cambio; aplicación práctica de la investigación-acción y de la reflexión en el aula; el trabajo en equipo; capacidad de iniciativa; Uso cotidiano de las nuevas tecnologías.

En consecuencia, según Castillo y Cobrerizo, (2005, p.152), citado por Fidias (2011), el perfil del docente investigador e innovador está definido por ser un profesional:

Con espíritu creador, crítico y reflexivo sobre la práctica curricular. Posee flexibilidad y apertura en la toma de decisiones, capacidad de trabajo en equipo, conocimientos y aplicaciones tecnológicas. En consecuencia, se perfila un nuevo profesional con mayor prestancia y reconocimiento social, que debe mantener una actitud crítica frente a su manera de enseñar, contrastar la teoría con la práctica pedagógica a partir del estudio e investigación reflexiva, y debe saber desarrollar actitudes de colaboración con otros colegas o especialistas.

Con lo descrito hasta aquí, el perfil investigador del profesional de la educación, hace énfasis especial en el desarrollo de competencias, entre otras, disposición al cambio, capacidad para trabajo en equipo, actitud crítica y reflexiva, tolerancia y capacidad para la toma de decisiones asertivas en cotidianidad de las prácticas pedagógicas.

Para la Facultad de Educación, el perfil investigativo se plantea así:

El graduado de la Facultad de Educación se proyecta hacia la indagación interdisciplinaria de la pedagogía, de las ciencias, el arte y la cultura. Desarrolla proyectos de investigación pertinentes y relevantes para el fortalecimiento del contexto educativo de la región y del país. (Facultad de Educación. PEF. 2013, p. 8).

Éste y otros documentos elaborados en su momento en la facultad de Educación de la Universidad de Nariño, reconocen en que el perfil investigativo del egresado se orienta a construir y reconstruir, desde el enfoque crítico, el conocimiento en las diversas disciplinas, promoviendo procesos de investigación y asumiendo ésta como un medio a través del cual formule propuestas de reformulación curricular ajustadas a contextos específicos de conflicto y de crisis social presentes en las regiones de este país. (Facultad de Educación, 1999).

4.- Plan de estudios

Para referirse al plan de estudios es necesario articular los análisis a la estructura curricular de los programas, atendiendo al concepto de currículo, que para la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) en su artículo 76, lo asume como:

el conjunto de criterios, planes de estudios, programas, metodologías y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo en proyecto educativo institucional. (Ministerio de Educación Nacional. 2001. p. 40).

En coherencia con esta política nacional, la estructura curricular y el plan de estudios propuesto desde la Facultad de Educación proyecta formar un maestro como persona sensible ante los problemas socioeducativos, con juicio crítico, creativo e innovador y comprometido con el cambio social; un profesional con competencias básicas, profesionales y ciudadanas, en función del ser, del saber y del hacer (Facultad de Educación. 1999; 2013). Estas pretensiones son evidentes cuando el currículo se flexibiliza con fundamento en los procesos formativos de los futuros Licenciados, de manera que se desarrolle el pensamiento crítico, el análisis de las causas, efectos y contradicciones de los fenómenos educativos y sociales, a la vez que articula sus saberes para intuir nuevos enfoques que generen soluciones asertivas; en síntesis se trata de que el maestro en formación visualice nuevos espacios de integración de sus saberes con la vida cotidiana, logrando articular lo académico con lo cultural y epistémico.

Los Núcleos del Saber pedagógico.

Los núcleos del saber pedagógico fueron establecidos en su momento por el Ministerio de Educación Nacional, Men, mediante el decreto 272 de 1998 en su artículo 4, ellos son: la educabilidad del ser humano; la enseñabilidad de las disciplinas y saberes producidos por la humanidad; la estructura histórica y epistemológica de la pedagogía y, las realidades y tendencias sociales y educativas institucionales, nacionales e internacionales.

En primer lugar, la educabilidad del ser humano se fundamenta en las dimensiones cognitiva, ética, comunicativa, corporal y espiritual, es decir considera al ser humano de manera integral y en la formación del educador mediante espacios de conceptualización como el desarrollo socioafectivo, el desarrollo cognitivo y el ser humano como Sujeto sensible, existencial y productor de sentido.

Es segundo lugar, la enseñabilidad de las disciplinas considera al educador como un constructor de objetos de conocimiento que son seleccionados de acuerdo con la especificidad de los saberes y con la particularidad de los contextos en los cuales desarrollo su práctica pedagógica. En el ámbito de los discursos sobre los núcleos del saber pedagógico se hace una diferenciación entre los conceptos así: Según Guazmayán y Ramírez (2000, p. 58) “la enseñabilidad es la disposición consciente, creativa y flexible para asumir aquello que ha sido seleccionado para ser enseñado” por otra parte “la enseñanza es la materialización o realización de la enseñabilidad”. Coherente con lo anterior el educador debe generar en sus estudiantes procesos de interpretación, argumentación y proposición. En consecuencia los espacios de conceptualización de este núcleo son: la epistemología de las ciencias; las didácticas para la enseñanza; las metodologías y las teorías y diseño del currículo. En tercer lugar, la estructura histórica y epistemológica de la pedagogía que permite el estudio y la reflexión sobre el saber pedagógico, los enfoques pedagógicos, las relaciones entre este núcleo y los saberes específicos, visualizando el por qué, para qué y el cómo del saber pedagógico, lo cual soporta a la pedagogía como el saber fundante de la profesión docente. Estos espacios de conceptualización están constituidos por la filosofía e historia de la educación y la pedagogía; epistemología y pedagogía; corrientes contemporáneas de la pedagogía y la didáctica. Finalmente, las realidades y tendencias sociales y educativas se conciben como el contexto cultural, ideológico, político y económico de la institución, de la nación y del mundo que el educador como persona, ciudadano y sujeto público debe conocer, cumpliendo la función de líder para enfrentar los problemas y conflictos del entorno. Los espacios de conceptualización de este núcleo son: Etnografía y contexto de la escuela; formación ética y valores humanos; administración gestión y liderazgo.

Conclusiones.

El presente estudio tiene un valor muy especial no solamente para quienes se ocupan del tema sobre la Formación de Educadores en Colombia y Latinoamérica, sino también para quienes desean revisar sus prácticas pedagógicas y reflexionar sobre la verdadero rol del educador en tiempos de incertidumbre y de conflicto y finalmente para quienes pretenden examinar más de cerca el contexto social, político, económico y cultural de la escolarización.

Se afirma que definir el perfil del educador es una tarea compleja por las múltiples variables que convergen en el momento de su análisis, sin embargo su construcción debe orientarse desde la perspectiva crítica, transformadora y humanista, caracterizada por la multiplicidad de perspectivas, la diversidad cultural, la restitución del valor del Otro, como manifestaciones contrarias a la modernidad, aspectos que desafían y ponen en crisis lo moderno y genera movilización social.

La práctica pedagógica se constituye en un espacio preferencial de los maestros en formación, que les permite comprender e interpretar los contextos escolares mediante el

contraste entre teoría y realidad educativa, por tanto la práctica no debe considerarse una mera aplicación directa de la teoría sino un escenario complejo, incierto y cambiante donde se producen interacciones que merecen ser observadas, relacionadas, contrastadas, cuestionadas y reformuladas, las que se constituyen en espacios y procesos generadores de nuevos conocimientos, nuevas prácticas.

En principio las propuestas de formación de los educadores debe ir más allá de insinuar a los otros lo que deben hacer, y comenzar diseñando y desarrollando propuestas concretas que sean coherentes con las realidades culturales y sociales de la formación. Por tanto la formación de los educadores no puede reformarse o transformarse desde fuera, es necesario asociarse en grupos o redes tanto del sector universitario como de los empleadores que participen activamente en la reformulación de propuestas orientadas a lograr la mejor calidad de los programas que se ofrecen.

Bibliografía

- Alarcón, G. y Montenegro, I. (2000). *Competencias Pedagógicas, Autoevaluación docente*. Bogotá, D.C. Editorial Magisterio.
- Bravo, C. (2002) "El Concepto de Formación Pedagógica: Tradición y modernidad", en Revista Ciencias Humanas, No. 30. Disponible en <http://www.utp.edu.co/chumanas/revistas/rev30/bravo.htm>
- Diker, G. y Terigi, F. (2005). *La Formación de Maestros y Profesores: Hoja de Ruta*. Buenos Aires, Editorial Paidós.
- Fidias, G. (2011). *Perfil del Profesor de Metodología de la Investigación Superior*. Disponible en Enciclopedia virtual eumedet.net. <http://www.eumedet.net/libros-gratis/2011c/982/perfil%20del%20profesor%20investigador.html>
- Flórez, R. (1994). *Hacia una Pedagogía del Conocimiento*. Santafé de Bogotá. MacGraw-Hill.
- Frola, P. (2011). *Maestros Competentes, a través de la Planeación y la evaluación por competencias*. México. Editorial Trillas.
- Gadamer, H. (2003). *Verdad y Método I*. Salamanca. Ediciones Sígueme.
- Ghiso, A. (2000). *Potenciando la Diversidad. Diálogo de Sabres una Práctica hermenéutica colectiva*. Medellín, Colombia. Universidad de Antioquia.
- Guazmayán, C. y Ramírez, R. (2000). *Elementos Conceptuales para la Formación de Docentes en la Facultad de Educación*. San Juan de Pasto. Universidad de Nariño, Facultad de Educación. Centro de Investigación para el Desarrollo de la Educación y la Pedagogía.
- Jurado, F. (coord.), Rincón, G., Molina, P. , Bojacá, B. (2001). *La Formación Docente en América Latina. Pedagogía por Proyectos*. Bogotá, D.C. Editorial Magisterio, Universidad Nacional de Colombia, Red Latinoamericana para la Transformación de la Formación Docente en Lengua Materna.
- López, N. (1996). *Modernización Curricular de las Instituciones Educativas*. Bogotá, D.C. Editorial Libros y Libres S.A.

- Mendoza, J. (2010). Vygotsky y la Construcción del Conocimiento. *Boletín Electrónico de Investigación de la Asociación Oaxaqueña de Psicología A.C.*, Volumen 6 (no.1), pág. 159-164.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. (1998). *Hacia un Sistema Nacional de Formación de Educadores*. Santafé de Bogotá. Serie documentos especiales.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. (2001) *Ley General de Educación, Reforma Educativa, indicadores de logro curriculares*. Bogotá, D.C. Ediciones Lito Imperio.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. (2010). *Características específicas de Calidad de los Programas de Formación Profesional en Educación. Resolución 5443*. Bogotá, D.C.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. (2013) *Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos sde Política*. Bogotá, D.C. Mineducación, Prosperidad para Todos.
- ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA, UNESCO.(2012). *Antecedentes y Criterios para la Elaboración de Políticas Docentes en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile. Orealc/Unesco.
- Suárez, P. (2000). *Núcleos del Saber Pedagógico*. Bogotá, D.C. ORIÓN Editores Ltda.
- Tezanos de, A. (2006). *El Maestro y su Formación, tras las huellas y los imaginarios*. Bogotá, D.C. Gurpo de Historia de la Práctica Pedagógica; Editorial Magisterio.
- Torres, A. (2002). *La Práctica Pedagógica Integral e Investigativa*. La Habana, Cuba. Tesis Doctoral, Instituto Enrique José Varona.
- UNIVERSIDAD DE NARIÑO, Facultad de Educación (2013). *Proyecto Educativo de la Facultad de Educación- PEF*. San Juan de Pasto.
- UNIVERSIDAD DE NARIÑO, FACULTAD DE EDUCACIÓN. (2003) *Manual Operativo. Práctica Pedagógica Integral E Investigativa (PPII)*, San Juan de Pasto, Coordinación de Práctica Pedagógica.
- UNIVERSIDAD DE NARIÑO, FACULTAD DE EDUCACIÓN. (2005) *Manual Operativo. Práctica Pedagógica Integral E Investigativa (PPII)*, San Juan de Pasto, Coordinación de Práctica Pedagógica.
- UNIVERSIDAD PONTIFICIA BOLIVARIANA. (2015). *Perfil Ocupacional*. Bogotá. Disponible en: www.upb.edu.co/portal/pag?_pageid=1174,32
- Zambrano, A. (2000). *La Mirada del Sujeto Educable. La Pedagogía y la Cuestión del Otro*. Cali, Colombia. Artes Gráficas del Valle.
- Zambrano, A. (2001). *Pedagogía, Educabilidad y Formación de Docentes*. Cali, Colombia. Corporación Educativa Internacional. Editorial Nueva Biblioteca Pedagógica.

23.

“RENDIMIENTO ESCOLAR Y PERSONALIDAD EN ESTUDIANTES CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES (NEE) EN INSTITUCIONES EDUCATIVAS OFICIALES (IEO) DEL DISTRITO DE CARTAGENA: UNA PROPUESTA CURRICULAR INNOVADORA”.

Gabriel Roman Melendez

Resumen

En el inicio de una nueva clase, el profesorado tiene una seguridad y es que sus estudiantes son diferentes unos de otros. Son muchos elementos que relacionan estas diferencias, como el nombre, género y antecedentes étnicos, religiosos y la clase social. Es común relacionar en este primer momento de contacto a tener con el nuevo estudiante, el referente que se tenga de un familiar cercano que haya estado vinculado en la escuela. El encuentro físico con el estudiante pone en evidencia otras características que se logran evidenciar como su estatura, peso, aspecto físico, entre otros.

Pero la realidad institucional es otra, la escuela minimiza mucho estas diferencias, agrupando a los estudiantes por la edad y en algunos casos por el rendimiento académico que haya tenido en un momento anterior. Un hecho relevante de considerarlos muy iguales se da en el hecho de portar un uniforme.

La gran realidad es que tanto niños como niñas que hacen parte de un grupo social denominado salón de clases determinado son muy diferentes entre sí. Las diferencias últimas se hacen evidentes cuando empiezan a trabajar tareas semejantes para todo el grupo. Se resalta del contexto salón de clases, la agrupación de un número promedio de 30 estudiantes, guiado por un currículo común en donde se espera un ritmo similar de aprendizaje. En este ejercicio se logra percibir que unos estudiantes tienen progresos en el aprendizaje a un ritmo significativo, mostrando talentos o aptitudes especiales, mientras que otros pueden mostrar progresos lentos y en el peor de los casos nulos, lo cual hace prender las alarmas al profesor, quien muchas veces se ve obligado a consultar especialistas de diferentes áreas del conocimiento asociados a la problemática.

Una realidad también de contraste es el hecho de que unas escuelas pueda establecer normas sobre la operacionalización de un currículo, métodos de enseñanzas, disciplina y sobre la atención personal, pero no se va a encontrar dos aulas iguales, incluso un mismo grupo puede comportarse de manera diferente con un profesor u otro.

La situación descrita con anterioridad ha suscitado controversia, a tal manera que hoy en día se considera que la educación ha de adaptarse a cada uno de manera que satisfaga sus necesidades individuales, lo cual ha permitido reevaluar los hechos de agrupar a estudiantes por rendimiento o enseñar a estudiantes de capacidad diferente.

Existen diferentes rasgos de la personalidad como la timidez, desmotivación, falta de confianza, agresividad y ansiedad, las que según Crozier (2001) inciden significativamente en el rendimiento escolar si estas no son controladas. Conviene conocer las diferencias entre los alumnos en cuanto a la forma de leer artículos, tomar notas en clases o mientras leen o memorizan el materia, debido a que son de gran utilidad en el proceso educativo. Teniendo en cuenta lo anterior es importante inferir los estilos de aprendizaje a partir de las descripciones que los propios estudiantes hacen de su técnica de estudio.

Eysenck rechaza la teoría de que haya que agrupar los estudiantes de acuerdo a su personalidad, pero propone que las escuelas ofrezcan un conjunto de estrategias didácticas y que observen minuciosamente el progreso de cada estudiante con distintas formas de enseñanza

Con el conocimiento del trabajo desarrollado por los CDI y el Programa de Jornada Escolar Complementaria en Colombia, relacionados a estudiantes de pre-jardín, jardín y transición (de 0 a 5 años) y 2do a 9 grado (de 7 a 15 años) respectivamente podemos identificar que los estudiantes de 1er grado (6 años) no tienen ningún tipo de acompañamiento para el desarrollo de las competencias en este nivel en el gran compromiso de la escuela para el logro de su formación integral.

Vale la pena resaltar que en el grado de transición a primer grado se logran identificar una serie de necesidades específicas asociadas a la función cognitiva y comportamental que afectan significativamente su rendimiento escolar, es por esta razón que se justifica un estudio del rendimiento académico de los niños de primer grado relacionadas con las NEE.

Basado en lo anterior el proyecto de desarrollo de una propuesta curricular innovadora para estudiantes de primer grado con NEE relacionadas con la personalidad en las escuelas oficiales del Distrito de Cartagena con el fin de que mejoren su rendimiento escolar cobra gran importancia.

Esto se llevará a cabo a partir de la aplicación de cuatro fases, orientadas a : 1) Levantamiento de la información sobre el estado actual de las NEE relacionadas con la personalidad en niños de la primera infancia a nivel internacional. 2). Levantamiento de los datos que permitan calificar el estado actual de las necesidades educativas especiales relacionadas con la personalidad en niños de primer grado de primaria en las IEO del Distrito de Cartagena. 3). Levantamiento de datos que permitirán calificar el uso de estrategias pedagógicas y los recursos educativos aplicados a los niños identificados en la población con NEE en las IEO del Distrito de Cartagena. 4) Construcción a partir de la información recolectada de un plan de estudios y una estructura curricular que atienda las necesidades educativas especiales de los niños con NEE en IEO del Distrito de Cartagena.

Todo ello, con el fin de poder contar con elementos conceptuales suficientes que permitan la consecución de los siguientes objetivos específicos:

- Diagnosticar del estado actual de las NEE relacionadas con la personalidad en niños de la primera infancia a nivel internacional, nacional, regional y local



- Evaluar el estado actual de las necesidades educativas especiales relacionadas con la personalidad en niños de primer grado de primaria en las escuelas oficiales del Distrito de Cartagena.
- Evaluar el uso de estrategias pedagógicas y recursos educativos requeridos en la formación de niños con NEE en escuelas oficiales del Distrito de Cartagena
- Diseñar de un plan de estudios y estructura curricular que atienda las necesidades educativas especiales de los niños con NEE en escuelas oficiales del Distrito de Cartagena.

Palabras claves: Rendimiento escolar, Personalidad, Necesidades educativas especiales, Currículo innovador.



LIBRO MEMORIAS SIMPOSIO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA: INNOVACIONES Y EDUCACIÓN PARA LA PAZ, realizado en la Universidad de Cartagena, 5-7 de mayo de 2015 ISBN: 978-958-58932-3-8, Editorial REDIPE- UNIVERSIDAD DE CARTAGENA, 2015

24.

SEGUIMIENTO DE EGRESADOS DE PROGRAMAS DE FORMACIÓN DOCENTE EN EDUCACIÓN SUPERIOR

M.C. Julio César Reyes Estrada, Dr. Prudencio Rodríguez Díaz, Mtro. Arnoldo Lizárraga Aguilar, Dra. María Margarita Barak Velázquez, Lic. Julio César Reyes Sánchez, Mtra. Alba Nidia Sánchez Baltazar.

Resumen

En el presente documento encontrará una propuesta que pretende servir de guía para efectos de saber, a través del seguimiento y la evaluación, si los profesores son o eran mejores antes, durante o después de un proceso de formación docente para generar la información que permita emitir juicios de valor y tomar las decisiones de manera mucho más objetivas a cerca de las acciones y estrategias de formación de profesores en Las Instituciones de educación superior.

Palabras Claves: Seguimiento, evaluación, formación docente, retroalimentación.

Introducción

El ejercicio docente exige el dominio de conocimientos, habilidades, valores, actitudes y destrezas en dos áreas que son complementarias, aunque no siempre se establezca dicha relación: el conocimiento del contenido que se imparte y las cualidades necesarias para llevar a cabo con éxito el proceso de aprendizaje a través de la generación del conocimiento. Aunque es conveniente aclarar que el saber lo uno, no garantiza lo otro.

Algunos docentes no requieren preparación en cuanto a las técnicas didácticas, son profesores por naturaleza propia; además dominan su disciplina. Sin embargo, resulta curioso que sean precisamente ellos quienes se interesen y consideren necesaria la ayuda que les pueden proporcionar el método y la técnica acumulada acerca de las

formas de generación del aprendizaje. Por otro lado existen profesores que realizan la docencia con base en la experiencia vivida como estudiantes retomando en el mejor de los casos las prácticas que para ellos resultaron exitosas. No tuvieron durante su formación inicial en educación superior sino conocimientos disciplinarios, sin embargo, al egresar abrazan la docencia como actividad complementaria o principal.

La formación de docentes, en cuanto a métodos para generar y promover la apropiación del conocimiento, puede tener una gran variedad de formas que se ubican principalmente en dos opciones: 1) la formación sistemática y prolongada ofrecida por planes de estudio diseñados para tal efecto, y 2) los cursos destinados a habilitar aspectos específicos con el fin de atender problemas particulares de la práctica docente. En la primera por lo general se demanda la dedicación prioritaria al estudio, mientras que en la segunda, se atiende sobre todo a profesores en ejercicio y por ello la capacitación es simultánea al desempeño de la actividad docente.

La educación superior posee un gran valor para dar impulso a las transformaciones que el desarrollo del país exige y plantea que se requiere de personal académico bien calificado, para lo cual se fortalecerán los programas dirigidos a la formación de profesores y se procurará el mejoramiento de las condiciones de vida de profesores e investigadores.

Con base en este reconocimiento, cada una de las Instituciones de Educación Superior ha establecido, desde hace varios años, programas de superación para su personal. A futuro, estos programas deberán fortalecerse para poder contar con un número más significativo de personal académico con estudios de posgrado.

En la actualidad los cursos intensivos, los diplomados, las especialidades y los posgrados orientados a la formación de docente, representan medios a los cuales se recurre cada vez con mayor frecuencia en los distintos niveles de nuestro sistema de educación.

Cada evento formativo es evaluado de manera interna una vez que se ha impartido, con el objetivo de superar las deficiencias que inevitablemente se presentan al llevar a la práctica un proyecto.

Tal evaluación de los cursos se fortalece con los datos arrojados por una evaluación externa, acerca de la utilidad de lo aprendido y del grado de aplicación que los profesores

egresados hacen de los conocimientos adquiridos, lo cual puede brindar información no sólo de cada acción formativa en particular, sino también, del efecto que en su conjunto tienen en la superación de los problemas de la enseñanza.

Al llevar a cabo la evaluación externa se obtienen importantes resultados, como el hecho de contar con antecedentes que guíen la realización de estudios similares, además de conocer información que permita reorientar y reestructurar las actividades de formación de profesores.

Una estrategia posible para evaluar las competencias docentes resultados de procesos de formación y una vez que se haya acordado de manera colegiada el conjunto de ellas, consiste en elaborar su descripción e indicadores, decidir quiénes podrían participar y qué técnicas evaluativas e instrumentos serán empleados. Para cada una de las competencias habrá que decidir los estándares o criterios cualitativos a emplear. Todo ello en el marco de concebir la evaluación como “un proceso sistemático de indagación y comprensión de la realidad educativa que pretende la emisión de un juicio de valor sobre la misma, orientado a la toma de decisiones y la mejora” (Gem, como se cita en Jornet, 2009, p. 4). Y al tratarse de la docencia, la evaluación puede concebirse también como un recurso para consolidar el reconocimiento social sobre su importancia estratégica en los procesos de formación.

La metodología que a continuación se presenta, tiene como propósito servir de guía para elaborar un proyecto factible de ser aplicado a cualquier evento de carácter formativo, desde cursos particulares hasta estudios de posgrado y que permita realizar estudios de seguimiento de egresados de programas de formación docente. Esta metodología incluye los pasos a seguir así como la posible secuencia de los mismos, con la idea de que pueda ser operante, teniendo claro que las circunstancias de los eventos formativos son diferentes y que no se puede ni se deben hacer propuestas universales. Sin embargo, permite que haya una gran flexibilidad y que la secuencia de fases y actividades, por ser general, pueda tomarse como punto de partida en diferentes instancias. Además es conveniente aclarar que el presente trabajo requiere y estará en un proceso permanente de reestructuración y enriquecimiento.

Con la presente propuesta pretende ser realista y ofrecer alternativas en la medida de lo posible, para que esta metodología pueda aplicarse. Además mencionar los resultados que se pueden obtener de la realización de estudios de este tipo, es decir, evidenciar la finalidad de esto, al vincular cualitativa y cuantitativamente este tipo de estudios.

1. Fases de la propuesta

La primera fase persigue una aproximación al estudio en los aspectos teóricos y su relación con los fines políticos institucionales. En este primer momento se determina también la población objeto de estudio y la utilidad de la información.

La segunda fase abarca el momento en el cual se conjugan aún más los planteamientos teóricos con las necesidades y expectativas de la institución; se plantean los objetivos del seguimiento, las estrategias para efectuarlo, así como la definición de variables e indicadores que se concretarán en los instrumentos diseñados para el estudio.

La implementación diagnóstico-institucional del desempeño del docente en su ejercicio, es la tercera fase, en la cual se obtiene información que será utilizada con diferentes fines y que retroalimenta diversas acciones realizadas en la institución.

A continuación se presentan las actividades que cubren las fases que se han mencionado.

1.1. Descripción del sistema de educación:

1.1.1 Marco teórico. Definir, en un primer momento, el vínculo que guarda la educación superior con el entorno social, ubicándose en lo referente al perfil docente requerido para la formación de profesionistas. Colocando en este primer acercamiento al seguimiento de egresados como una estrategia de evaluación que apoyará la toma de decisiones en la institución.

1.1.2 Marco institucional. Retomar el marco teórico del estudio y plantear los fines y políticas de la investigación al explicitar la idea de realizarlo.

Enfatizar lo relativo a la utilidad de la información y a dónde serán canalizados los resultados del estudio; asimismo, qué instancias serán las responsables del trabajo, con la finalidad de que cualquier duda que surja se pueda ventilar ante la que corresponda.

1.2. El seguimiento de egresados de programas de formación docente:

Existen muchas definiciones sobre seguimiento entre las cuales se encuentra la de que un estudio de seguimiento es aquel que está encaminado a recabar información de una misma población en distintos momentos de un lapso prolongado.

Para el caso del presente trabajo será concebido como el conjunto de acciones realizadas por la institución, tendientes a mantener una comunicación constante con el personal egresado de programas de formación docente, con el propósito de desarrollar actividades que permitan un mejoramiento personal, profesional e institucional y que sirvan como medida de retroalimentación y evaluación en beneficio de los eventos formativos de la institución.

1.2.1 Planteamiento de objetivos generales y específicos del estudio.

En los objetivos es conveniente especificar en qué momento va a iniciarse el seguimiento y cuál va a ser la duración del estudio, así como explicitar si se aplicará a los futuros egresados (prospectiva), si se va a localizar a los egresados de generaciones anteriores (retrospectiva) o bien si se considera conveniente que se abarquen ambas poblaciones.

1.2.2 Estrategias para el seguimiento.

1.2.2.1. Primera Etapa. Sensibilización: Comprende diversas estrategias dirigidas al establecimiento de un compromiso personal, social y profesional entre los profesores próximos a ingresar y su labor docente, así como la elaboración de un expediente con información general como: nombre, domicilio actual, profesión, unidad académica de adscripción. El expediente

se organiza por evento formativo (diplomado, especialidad, maestría o doctorado) y por generación.

1.2.2.2. Segunda Etapa: Comunicación con el egresado. Consiste en:

a) Integración o actualización del directorio de docentes egresados con los que se va a hacer el estudio. Es conveniente realizar estas tareas de manera automatizada.

b) Envío periódico, utilizando redes sociales y oficiales, de información que interese al egresado, particularmente sobre eventos formativos y de actualización como cursos, diplomados, especialidades y posgrados -es importante enfatizar la educación continua del egresado- e incluso información sobre becas, si ello se considera necesario.

c) Sesiones de seguimiento a través de grupos de discusión (focus groups). Sería sumamente útil volver a reunir a los docentes que participaron en un evento de formación después de algunas semanas o meses de haberlo concluido, para intercambiar experiencias que hasta el momento ha obtenido cada participante y analizar con nuevas luces las conclusiones y propósitos a los que se ha llegado, logrando así, valiosas aportaciones que facilitan el trabajo en el aula de otros compañeros, solventan dificultades presentes, preveen situaciones específicas y permiten mejorar las ideas propias con base en las ideas de los demás. La estructura del esquema de trabajo puede variar en función de las características del programa.

d) El ciclo de análisis de resultados. Tiene como objetivo recabar los reportes de actividades del semestre de cada participante, compartir los logros alcanzados y las metas establecidas para el siguiente período escolar. Asimismo, se informan los cambios en el comportamiento del docente, las modificaciones en las actitudes de los estudiantes, las limitaciones a las cuales se enfrentaron y las soluciones o propuestas para salvaguardar las mismas.

e) La aplicación física o electrónica de cuestionarios a los alumnos. Buscará explorar aspectos claves de la implementación de la metodología propuesta.

Es decir, no se trata de evaluar al docente como tal, sino de saber de qué manera se está aplicando lo aprendido durante el evento de formación. La información obtenida se procesará y se graficará y cada docente tendrá acceso a la reatrealimentación de su grupo, lo cual le servirá como un regulador de su actividad. Mientras que para la coordinación del programa, significará la oportunidad de registrar cualquier cambio presentado, con el fin de conocer la trascendencia y aplicabilidad del mismo dentro del contexto institucional.

f) La aplicación de cuestionarios a los egresados. La información que de aquí se obtenga será procesada haciendo un análisis comparativo con los resultados generados de la aplicación de cuestionarios a los estudiantes de los docentes egresados.

g) Autoevaluación. Será el recurso a través del cual el docente egresado emite su opinión respecto a su actuar en función de lo que su desempeño demanda.

h) Captura de datos de los egresados. Los datos que se recojan serán el resultado de diferentes acciones realizadas, entre las que se encuentran: la respuesta al cuestionario y las visitas a los grupos de alumnos.

Estas últimas actividades están estrechamente vinculadas con las acciones a realizar en la tercera fase, que es cuando se hace operativo lo planeado; es decir, se realiza el seguimiento y se ponen en práctica los planteamientos de los pasos anteriores.

1.2.3. Definición de variables e indicadores

A través de la definición de las variables se persigue identificar los indicadores con los que se puede instrumentar el estudio.

1.2.4. Diseño de los instrumentos para recabar información.

Se sugiere que como instrumento dirigido a los docentes egresados, así como a sus alumnos, se utilicen cuestionarios, previamente codificados, que contengan una parte destinada a evaluar globalmente a la institución y una segunda parte que sea específica para cada evento formativo.

Es conveniente que los cuestionarios diseñados sean sometidos a una prueba piloto, con un grupo reducido de docentes egresados y alumnos de estos, con la finalidad de:

- a) Poner a prueba la metodología sugerida,
- b) Capacitar al personal que aplicará la metodología,
- c) Valorar la utilidad de los cuestionarios; eliminar preguntas inconvenientes o inútiles; presentar de manera sencilla y comprensible las instrucciones y los reactivos y, por último,
- d) Estimar el tiempo consumido en su aplicación o envío y retomar las sugerencias que enriquezcan el estudio.

A partir de la prueba piloto se hacen ajustes a los cuestionarios preliminares y se diseñan los cuestionarios definitivos.

1.3. Instrumentación diagnóstico-institucional de la actuación del docente egresado de programas de formación.

1.3.1. Realización de las sesiones de seguimiento para llevar a cabo el intercambio de experiencias entre los egresados, resultado de la aplicación de los conocimientos adquiridos en el evento formativo.

1.3.2. Ciclo de análisis de resultados. Tiene carácter globalizador con base, principalmente, en los resultados de las sesiones de seguimiento; se llevará a cabo al final de cada período escolar.

1.3.3. Aplicación de cuestionarios a los alumnos. Una vez durante el semestre se visitarán a los grupos de alumnos de cada docente participante, se aplicará un cuestionario de carácter anónimo.

1.3.4. Levantamiento de la encuesta en el universo de estudio: etapa retrospectiva, principalmente. Aplicación de los cuestionarios definitivos al universo: etapa

prospectiva. Se sugiere que el cuestionario vaya acompañado de un instructivo, en el que se explique tanto al docente egresado como a sus alumnos el propósito del estudio, con la idea de motivar la respuesta al mismo.

1.3.5. Autoevaluación. Se realizará al final de cada período escolar buscando que el docente egresado exprese en palabras propias el sentir con respecto a su desempeño.

1.3.6. Procesamiento de los datos. Se sugiere que el procesamiento sea automatizado, para agilizar y facilitar en la medida de lo posible el análisis de la información.

1.3.7. Análisis de la información: se comparan en este momento las variables previamente definidas con los resultados obtenidos, se cruzan algunos indicadores del estudio para obtener una información más detallada y fidedigna.

1.3.8. Informe de los resultados obtenidos del estudio. Los resultados podrán ser presentados a través de cuadros y gráficas que muestren en una forma más objetiva y sencilla la información. A la par que los resultados, es conveniente hacer algunas sugerencias para que puedan orientar la toma de decisiones en las diferentes instancias.

1.3.9. Retroalimentación: se da a partir de la información que se obtiene de los estudios de seguimiento de egresados y después de haber canalizado los resultados a las instancias que han participado directa o indirectamente en la realización del estudio, así como en la formación de profesionales.

La información que se obtiene de los estudios de seguimiento como el que aquí se presenta apoyaría y retroalimentaría, entre otras, las siguientes acciones:

- La detección de las tendencias del ejercicio docente.
- La evaluación de la eficiencia del aprendizaje en la práctica docente para la generación de alternativas de solución específicas.
- La evaluación del desempeño del docente en el área para la cual fue preparado.

- La satisfacción de necesidades y expectativas del egresado en relación a eventos de formación docente.
- La evaluación de los planes y programas de formación docente principalmente en lo referido a evaluación externa.
- La elaboración y reestructuración de planes y programas de formación docente congruente con el avance científico y los requerimientos institucionales.
- La evaluación de las instancias responsables de la formación docente en la institución, en cuanto al cumplimiento de los fines que le fueron encomendados.

Conclusiones

La educación superior posee un gran valor para dar impulso a las transformaciones que el desarrollo del país exige y se requiere de personal académico bien calificado, para lo cual deberán de ser fortalecidos los programas dirigidos a la formación y desarrollo de profesores procurando el mejoramiento de sus condiciones de vida.

El seguimiento de egresados debe ser concebido como un medio y no como un fin para la evaluación y la planeación de los procesos de formación docente.

Es necesario reflexionar sobre si únicamente hay que evaluar los efectos de la formación docente a través de sus egresados o si estos efectos se pueden ir analizando a lo largo del proceso de formación.

La evaluación debe ser formativa, debe estar vinculada al desarrollo curricular, debe tener una finalidad educativa en el sentido de detectar aspectos formativos que se deban cambiar o mejorar. Debe ser preferentemente horizontal, debe promover la cultura profesional y dar dirección a las acciones docentes. No sólo se debe evaluar resultados, se tienen que evaluar los procesos educativos.

Los puntos clave para elevar el nivel educativo del estudiante, son el desarrollo curricular, la evaluación, la formación docente y su evaluación. Aunque ésta última se ha basado en cursos, diplomados y acreditaciones diversas hasta llegar a los doctorados. Sin embargo, la formación docente debe centrarse en la escuela.

La capacitación docente debe partir de los problemas reales que los profesores tienen en las escuelas; con los respectivos apoyos técnicos, bibliográficos y humanos que se requieran. Pues sólo han cambiado los discursos, pero no las técnicas.

El proceso de Formación y Desarrollo del Personal Académico debe contar con estrategias de evaluación al docente y a los currícula. Es un problema cultural el evaluar al docente, es una acción posible, pero problemática, sobre todo al promover la cultura de la evaluación vinculada al mejoramiento de la calidad educativa.

La evaluación externa debe ser integral y no sólo basada en el rendimiento de los alumnos. El proceso de centrar la evaluación en la escuela, debe ser estudiado a fondo, pues aún no se tienen resultados de investigaciones al respecto.

Se debe llevar un seguimiento de la información obtenida mediante las evaluaciones que hacen los alumnos del docente.

Se deben organizar coordinaciones académicas conformadas por personal que cuente con experiencia académica. Para realizar entrevistas con el docente, revisar algunas de sus clases (no programadas) y hacer una descripción de las mismas. Detectar cuáles son los problemas comunes para incidir en ellos.

Devolver los resultados de las entrevistas por escrito, junto con las sugerencias necesarias. Esto lo vive el docente como una amenaza, aunque sea sólo una charla informal que implica una autoevaluación.

La autoevaluación determina la calidad, desempeño y los cambios que podrían requerirse. Garantiza que el proyecto educativo, su aproximación pedagógica, su entorno y sus recursos sean el punto real de inicio de la evaluación. La autoevaluación deberá realizarse por el personal involucrado en la operación institucional o responsable del programa.

La evaluación debe realizarse sobre una base sistemática con instrumentos rigurosos, para encontrar solución a problemas y proveer evidencias acerca de las necesidades de desarrollo.

Para que la evaluación constituya una herramienta útil para el proceso del cambio, debe ser metódica, completa e involucrar asesores o elementos externos.

La formación de docentes universitarios no es una tarea fácil de instrumentar sin un diagnóstico, discusión previa y seguimiento de los profesores.

Por otro lado, se hace necesario reconocer la naturaleza plural de la enseñanza, que se expresa en la forma como los docentes integran su personalidad con los distintos saberes procedentes de la formación profesional, las disciplinas, los contenidos curriculares y las experiencias (Tardif, 2004).

Se requiere que los programas de formación docente sean de y para los profesores involucrados, no diseñados por profesioanles ajenos a la actividad docente, toda vez que sólo aquellos pueden reconocer y ubicar sus aciertos, fallas, así como necesidades e intereses, para su mejor desempeño en el quehacer académico.

El panorama del seguimiento de egresados de programas de formación dirigido a profesores, puede ser propicio para realizar el valioso esfuerzo de mejorar las prácticas docentes y evaluativas y, con ello, contribuir al fortalecimiento de un sistema educativo más pertinente, equitativo y significativo para los profesores y los estudiantes que son preparados para la satisfacción de necesidades sociales reales en una sociedad que ofrece un futuro cada vez más competitivo y demandante.

Referencias

Jornet, M. (2009). La evaluación de los aprendizajes universitarios. Documento presentado en la III Jornada de intercambio de grupos de formación del profesorado, Universidad de Cádiz, España.

Tardif, M. (2004). Los saberes del docente y su desarrollo profesional. Madrid: Ed. Narcea.

Martín Sospedra, D. R. (2014). Estrategia de formación continua dirigida a los docentes universitarios para potenciar el aprendizaje desarrollador. (Spanish). *Infociencia*, 18(4), 1-10.

Javier TEJEDOR, F., & GARCÍA-VARCÁRCEL, A. (2010). Evaluación del desempeño docente. (Spanish). *Revista Española De Pedagogía*, (247), 439-459.



Alterio Ariola, G. H., & Pérez Loyo, H. A. (2009). Evaluación de la función docente según el desempeño de los profesores y la opinión estudiantil. (Spanish). *Revista Cubana De Educación Medica Superior*, 23(3), 1-14.

Beltrán, M. R. (2009). La evaluación del desempeño docente: consideraciones desde el enfoque por competencias. (Spanish). *Revista Electrónica De Investigación Educativa*, 11(2), 1-16.

Rué, J. (2013). Formación docente del profesorado universitario. Una perspectiva internacional. (Spanish). *Revista De Docencia Universitaria*, 11(3), 17-22.

Orozco, H. (2013). Fundamentos y características de un programa de formación de docentes en servicio, centrado en la reflexión común sobre la práctica educativa. (Spanish). *Revista Cultura De Guatemala*, 34(2), 35-55.

Macera, I. M. (2012). Un estudio de las concepciones docentes acerca de la formación permanente. (Spanish). *Educación Y Educadores*, 15(3), 513-531.

FORMACIÓN DEL DOCENTE EN EL NIVEL SUPERIOR. (Spanish). (2000). *Revista Panamericana de Pedagogía: Saberes y Quehaceres del Pedagogo*, (1), 23-30.



LIBRO MEMORIAS SIMPOSIO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA: INNOVACIONES Y EDUCACIÓN PARA LA PAZ, realizado en la Universidad de Cartagena, 5-7 de mayo de 2015 ISBN: 978-958-58932-3-8, Editorial REDIPE- UNIVERSIDAD DE CARTAGENA, 2015

25.

REDES Y MEDIACIONES PEDAGOGICAS. UTILIZACIÓN Y REUTILIZACIÓN DE LOS RECURSOS EDUCATIVOS DIGITALES EN LAS IES

Gabriel Torres Gómez

Resumen

Es evidente en esta era de la sociedad de la información y del conocimiento la transversalidad de las Tecnologías de la información y las Comunicaciones, en el fortalecimiento de las competencias del profesional de las diferentes disciplinas del saber, para mejorar sus condiciones, sociales, laborales, profesionales entre otras. No obstante en el sector educativo, desde el ministerio de Educación Nacional actualmente se vienen implementando políticas y acciones que permitan, hacer uso efectivo de las Tecnologías de la información y las comunicaciones; desde el marco del sistema Nacional de innovación Educativa, nace la idea de utilizar *recursos educativos de acceso público* que aporte al mejoramiento de la calidad en la educación Superior. Bajo esa perspectiva se plantea la propuesta a la universidad de Cartagena, del diseño de un curso libre virtual denominado “*Redes y Medicaciones Pedagógicas*”, que contemple las políticas, estrategias, acciones legales, ventajas y desventajas de la utilización y reutilización de los recursos educativos digitales de acceso público.

Abstract: It is evident in this era of information society and knowledge the mainstreaming of Information Technology and Communications, to strengthen the powers of professional of different disciplines of knowledge, to improve their social, labor, professionals and others. However in the education sector, the Ministry of Education currently being implemented policies and actions to, from the framework of the National Education system innovation, the idea to use educational resources to provide public access to quality improvement in higher education. From this perspective the proposal to the University of Cartagena, the design of a virtual free course called "Networking and Educational Medications", by providing policies, strategies, actions, advantages and disadvantages of the use and reuse of educational resources is done Digital public.

PALABRAS CLAVES: Mediaciones, Tecnologías, Redes, Digitales, Educabilidad, Enseñabilidad, Innovación, Creative Commons,

La transformación del que hacer docente en las instituciones educativas permite cambiar el pensamiento actual beneficiando a los educandos, sin lugar a dudas, todo proceso de enseñanza y aprendizaje está íntimamente relacionado con el desarrollo intelectual, afectivo y social del ser humano. La tecnología y la informática constituye un motor de transformación de la relación reciproca profesor-estudiante-conocimiento contemplado desde la ley general de educación, tanto en tecnología como en informática, acercándose al fomento de actividades escolares alrededor de las nuevas tecnologías.

La sociedad de la información y del conocimiento, busca que las instituciones de educación superior IES desarrollen en sus estudiantes competencias para el uso de las TIC, procura que sus docentes adquieran las habilidades en el uso apropiado y responsable de las tecnologías de la información y las comunicaciones, encontrando en ellas una ruta para adquirir y mejorar el conocimiento, viéndose reflejado en beneficios para la institución y para el profesional que se forma. Basado en estos argumentos surgen proyectos enfocados al desarrollo de competencias para el uso e implementación de las TIC en nuestra comunidad educativa. En este sentido nace la propuesta del diseño del curso libre virtual denominado “*Redes y Medicaciones Pedagógicas*” de la Universidad de Cartagena - Colombia”.

Este curso hará parte del repositorio de cursos libres e-learning que se diseñaran, para la maestría en proceso de construcción denominada “Tecnología de la información y las comunicaciones aplicada a la Educación modalidad e-learning de la Universidad de Cartagena”.

La Maestría, está encaminada a formar profesionales de las diferentes disciplina que incursionen o pretendan incursionar en el campo de la docencia, entre otros; que satisfaga la demanda y las expectativas del mercado laboral colombiano, y a reducir la brecha existente entre el talento humano que necesita el sector educativo y el tipo de formación impartida por las instituciones de educación superior. Se espera que los egresados del programa contribuyan a generar una capacidad tecnológica endógena que permita la gestión de la adecuación, adaptación y manipulación de nuevas tecnologías, pero que también promueva la creación de las mismas, atendiendo a las características

propias y a las necesidades específicas de nuestro país. Es un lugar común hablar de las bases científicas de la informática contemporánea, si se acepta que la relación con la virtualidad no puede reducirse al sólo uso y utilización de los objetos tecnológicos y que hay que avanzar en la comprensión de la tecnología y en la capacidad de explicar los principios que la fundamentan, entonces la formación en la ciencia es una necesidad ineludible como elemento básico para la formación en el conocimiento tecnológico, y es esto lo que permite la reproducción, la necesaria adecuación, e incluso la producción de nuevos objetos y procedimientos de los grandes sistemas tecnológicos. Basado en estas consideraciones los cursos libres

Que se diseñaran para la maestría resolverán el problema de infraestructura física que afronta la Universidad de Cartagena, por su creciente ampliación de cobertura, como también por ser una información Digital, se dispondrá de una infraestructura de red pública, como internet, bajo un licenciamiento de Acceso Abierto que permita y promueva su uso, adaptación, modificación y/o personalización.

Es importante resaltar que el docente que aprovecha los *recursos educativos de acceso público*, logra tener una visión más clara y significativa del enfoque, de la educabilidad, enseñabilidad, igualmente el sentido transversal e interdisciplinario que generan las Tics en el currículo. Desde esta perspectiva el docente construirá sus propios conceptos a partir de la experiencia y de su profundización en los contenidos. La evolución de la tecnología informática no es un hecho aislado al desarrollo y formación de los profesionales en las diferentes áreas del conocimiento, debe por el contrario estar de la mano de los currículos para cada vez incentivar la creatividad en el aprovechamiento de los recursos tecnológicos.

En la actualidad es una necesidad para todo profesional adquirir el conocimiento y aplicación de la tecnología como apoyo para un mejor desempeño laboral, en el que los procesos tediosos de procesamiento de datos, elaboración de contenidos, los realice la maquina con la intermediación de un software adecuado y el profesional que se dedique al análisis e interpretación de resultados.

Entre los años 2005 y 2011, el Gobierno Nacional, a través del Ministerio de Educación Nacional (MEN - 2012) en su Colección: Sistema Nacional de Innovación Educativa con Uso de TIC, edita la obra "Recursos Educativos Digitales Abiertos". En ella se llevó a cabo valiosos esfuerzos para promover la producción y gestión de Objetos de

Aprendizaje, como una estrategia para fomentar el uso y apropiación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), en especial las orientadas a la Educación Superior. Esta iniciativa se enfocó principalmente en aspectos de conceptualización orientados a la producción, uso y apropiación de Contenidos Educativos Digitales. Con el presente documento se pretende afianzar más la importancia del uso de estos recursos en él se hace un análisis de la estrategia de hacer uso de los Objetos de Aprendizaje, existentes en la web su evaluación, valoración y aplicación en el contexto educativo, pretende dar elementos de juicio que retroalimente y oriente desde una perspectiva reflexiva, la estrategia Nacional del uso de Recursos Educativos Digitales Abiertos. La elaboración de esta propuesta surge a raíz del evidente desconocimiento que tienen las comunidades educativas de educación superior del país y la región, sobre la existencia de los Recursos Educativos Digitales Abiertos dirigida a la Educación Superior, a través de los cuales se busca contribuir a la mejora de las condiciones de acceso a la información y al conocimiento por parte de las comunidades educativas, a fortalecer la capacidad del uso educativo de las TIC, a fomentar una cultura en torno a la colaboración y cooperación para promover el intercambio, a la reutilización, adaptación, combinación, redistribución de recursos educativos, y a la consolidación de una amplia oferta nacional de recursos de acceso público que aporten al mejoramiento de la calidad en la educación, además de articularse con los planteamientos recogidos en la (Declaración de París de 2012 sobre los REA) la cual fue adoptada oficialmente en el Congreso Mundial de Recursos Educativos Abiertos (REA) de 2012, llevado a cabo en la sede de la (UNESCO en París del 20 al 22 de junio de 2012).

En este sentido, uno de los componentes para impulsar la apropiación y uso educativo de las TIC, está dado sobre la producción y gestión de los contenidos educativos digitales, el cual se constituye en un aspecto que, además de considerarse de orden estratégico, tiene mucha relevancia, ya que a través de éste, se contribuye a cerrar la brecha de acceso a la información, promover el acceso público y abierto al conocimiento; desarrollar capacidades nacionales para la producción, fortalecer los marcos de colaboración y cooperación para producción y gestión de contenidos educativos.

La UNESCO, en su documento A Basic Guide To Open Educational Resources (OER), define los Recursos Educativos Abiertos, como: En su forma más simple, el concepto de Recursos Educativos Abiertos, describe cualquier tipo de recurso (incluyendo planes curriculares, materiales de los cursos, libros de texto, vídeo, aplicaciones multimedia,

secuencias de audio, y cualquier otro material que se haya diseñado para su uso en los procesos de enseñanza y aprendizaje) que están plenamente disponibles para ser utilizados por parte de educadores y estudiantes, sin la necesidad de pago alguno por derechos o licencias para su uso. (UNESCO, 2011).

Para el contexto colombiano, se define que: **Recurso Educativo Digital Abierto** es todo tipo de material que tiene una intencionalidad y finalidad enmarcada en una acción Educativa, cuya información es Digital, y se dispone en una infraestructura de red pública, como internet, bajo un licenciamiento de Acceso Abierto que permite y promueve su uso, adaptación, modificación y/o personalización .

Objeto de Aprendizaje: En el contexto Colombiano, se ha definido el término Objetos de Aprendizaje, partiendo de referentes nacionales e internacionales, en la medida que avanzaron las diferentes acciones relacionadas a la consolidación de la estrategia del Ministerio de Educación Nacional, en torno al Banco Nacional de Objetos de Aprendizaje.

Para esta estrategia de Recursos Educativos Digitales Abiertos, se define como Objeto de Aprendizaje a una entidad digital con un propósito educativo, constituida por, al menos, contenidos y actividades, que se dispone para ser usada y/o reutilizada. Ministerio de Educación Nacional. (2012). Recursos Educativos Digitales Abiertos. Bogotá.

Derechos de autor: Uno de los propósitos de la presente propuesta es, consolidar un Banco de Objetos de Aprendizaje que pueda ser no solo consultados, sino también usados y reutilizados por la comunidad educativa en diferentes contextos educativos; aprovechar los diferentes insumos creados por la comunidad académica, esto es lo que le daría el verdadero valor a un Objeto de Aprendizaje. Es por ello que para efectos de poner en uso todos estos repositorios, los autores de los Objetos Virtuales de Aprendizaje autorizaron explícitamente que dichos objetos puedan ser publicados en internet por el MEN y ser almacenados, descargados y utilizados por el público en general para efectos educativos, siempre y cuando se reconozcan los derechos morales sobre el mismo. Por tal motivo, los concursantes cedieron expresamente los derechos patrimoniales de autor en un documento autenticado ante notario público. (Ministerio de Educación Nacional, 2011b).

Basado en estas realidades la Universidad de Cartagena, hace presencia a través de sus propuestas de innovación y avances en el uso y apropiación de los recursos tecnológicos, en los diferentes eventos organizados en el país.

Recientemente el grupo de investigación Gnocis de la Universidad de Cartagena participó en el SINE (Seminario Internacional de Innovación Educativa), fue un espacio de encuentro de los actores interesados en el mejoramiento de la calidad educativa, iniciativa liderada desde el Centro de Innovación Educativa Regional CIER ORIENTE desarrollado en la capital del departamento del Meta (Villavicencio), con el fin de impulsar el dinamismo de las regiones a partir de la integración del conocimiento de los diferentes sectores (académico, productivo y gubernamental).

El grupo Gnocis participó con la propuesta “Uso didáctico de la tecnología de impresión 3D en el programa de Ingeniería de Alimentos de la Universidad de Cartagena”. El cual busca a través de esta propuesta de investigación contribuir con la consolidación de la línea de Investigación “Las Tecnologías de Información y Comunicación en la Educación”, la cual está orientada a analizar el uso, adaptación e implementación de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en el campo educativo, al igual que estudiar los cambios culturales y adaptación a la tecnología y la informática educativa, técnicas y/o procedimientos de enseñanza-aprendizaje, y la evaluación de los procesos de formación en el uso de las TIC.

Determinar el potencial de uso de la tecnología de impresión 3D en el sector educativo universitario Colombiano y particularmente de la Universidad de Cartagena, arrojará como productos un diagnóstico del estado actual en el uso de la tecnología de impresión 3D en Colombia, nivel de conocimiento de este tipo de

Tecnología en el sector educativo, procesos educativos potenciales para el uso e implementación de la misma, el marco regulatorio para la creación e incorporación de impresoras 3D en el sector educativo y la identificación de las competencias profesionales para el uso de esta tecnología. (Alarcón, 2014).

Según Alarcón, los resultados que se esperan con el desarrollo de este proyecto de investigación servirán de soporte para la formulación de una propuesta macro de mayor

impacto para el sector educativo, que tiene como fin último el ensamble y la puesta en funcionamiento de una impresora 3D Open Source.

La Universidad de Cartagena a través de sus estudiantes y líderes docentes están en la búsqueda de implementar la tecnología de impresión 3D. La presente propuesta de curso libre es una creación innovadora que puede hacer tangible la producción y optimización de productos alimenticios en el programa de Ingeniería de Alimentos.

En la ponencia se dio a conocer cómo con la tecnología de impresión 3D, se puede modelar piezas que permitan aportar al desarrollo no solo de la profesión, sino que se mejoren productos y queden disponibles a la sociedad.

Por ser recursos innovadores en nuestro contexto, vale resaltar que la tecnología de impresión 3D se refiere a las tecnologías que crean un objeto, modelo tangible o prototipo desde un archivo digital 3D; se imprime una fina capa con gran precisión, capa por capa a la vez desde la parte inferior hasta arriba, expresando una gran cantidad de detalles, utilizando un proceso de inyección de material utilizando entre otros insumos plástico, madera, resina, cerámica, metal e incluso chocolate (Alarcón, 2013).

Por lo anterior la presente propuesta está encaminada a la conformación de redes entre instituciones y personas alejadas geográficamente, para dar a conocer sus experiencias, recursos elaborados, utilización o reutilización, ventajas que se tiene al poner en práctica los *recursos educativos de acceso público* que aporten al mejoramiento de la calidad en la educación Superior teniendo en cuenta que esto sólo esto se logra con la utilización de las nuevas tecnologías de la información y las Comunicaciones.

La Red (Internet) es, en nuestro caso, el espacio a utilizar, ya que proporciona muchas más utilidades de los que puedan proporcionar otros medios de comunicación. Presenta, además, la virtualidad de la ductilidad, que permite incorporar nuevas herramientas de trabajo a medida que se precisen o que se conozcan.

Tecnológicamente, las relaciones entre los miembros de la Redes que se conforme estarían dadas mediante un LCMS (Learning Content Management System) de código abierto, como Moodle (<http://moodle.org>), en el que se realizan una serie de

modificaciones y adaptaciones que permitan dar respuestas a las exigencias de comunicación que precisen o requieran los participantes.

Las herramientas a utilizar y reutilizar en la presente propuesta serían dadas a conocer haciendo uso de los medios de comunicación como el Foro, el Chat, el Wiki y la video conferencia, entre otras no excluyendo la posibilidad puntual de utilizar algunos encuentros presenciales para realizar sesiones de contrastación y validación del conocimiento generado.

La construcción de dichas redes, que estarán compartiendo sus conocimientos, modificando, adaptando y creando recursos abiertos y accesibles, lograran proporcionar cada vez más herramientas a aquellos estudiantes que por múltiples dificultades no pueden ingresar a la educación superior.

Los softwares dispuestos para dichos objetivos funcionan como una página web o repositorio en el que se almacena el material educativo (videos, documentos de texto, presentaciones, etc).

Es importante anotar, que los estudiantes y profesores podrán acceder a cualquier recurso cargado en dichos espacios, por la sencilla razón de que son códigos abiertos y se constituye en una ventaja de ser abiertos, a saber, que los profesores, bajo una licencia Creative Commons podrán modificarlos para sus necesidades específicas, como por ejemplo, pasar de un ejercicio de cálculo para sistemas, a uno en electrónica. Ministerio de Educación Nacional. (2012). Recursos Educativos Digitales Abiertos, Bogotá.

Las licencias Creative Commons cuidan que los derechos de autor para material intelectual sean respetados bajo diferentes jurisdicciones, de tal manera que los Recursos Educativos Abiertos (REA) podrán ser modificados bajo los respectivos permisos.

Es importante resaltar que el término Recursos Educativos Abiertos (REA) fue acuñado en el Foro de 2002 de la UNESCO sobre las Incidencias de los Programas Educativos Informáticos Abiertos (Open Courseware), y designa a materiales de enseñanza, aprendizaje e investigación en cualquier soporte, digital o de otro tipo, que sean de dominio público o que hayan sido publicados con una licencia abierta que permita el

acceso gratuito a esos materiales, así como su uso, adaptación y redistribución por otros sin ninguna restricción o con restricciones limitadas. Las licencias abiertas se fundan en el marco existente de los derechos de propiedad intelectual, tal como vienen definidos en los correspondientes acuerdos internacionales, y respetan la autoría de la obra, Recordando las declaraciones y directrices existentes sobre recursos educativos abiertos, como la Declaración de Ciudad del Cabo de 2007 para la Educación Abierta, la Declaración de Dakar de 2009 sobre recursos educativos abiertos y las Directrices de 2011 de la UNESCO y la Commonwealth of Learning sobre recursos educativos abiertos en la enseñanza superior.

Como evidencias en la justificación de la presente propuesta de trabajo se encuentra, el estado del arte nacional sobre Objetos de Aprendizaje que recoge las principales iniciativas, hechos y acontecimientos llevados a cabo durante el periodo comprendido entre los años 2005 y 2011, en torno a la ejecución y consolidación de la Estrategia del Banco Nacional de Objetos de Aprendizaje, que se constituyó en el referente fundamental para la presentación de esta propuesta. Otra justificación de peso es el estado del arte internacional que recoge, estudia y analiza algunos proyectos y experiencias realizadas en distintos países sobre Recursos Educativos Digitales Abiertos, entre los años 2005 y 2011, con el que se espera, pueda constituirse en aportes y aprendizajes para el diseño de la estrategia colombiana. La tercera justificación es el resultado de la sistematización de las principales comprensiones, acuerdos y referentes conceptuales que intervienen e interactúan para el diseño, construcción y puesta en marcha de la iniciativa nacional alrededor de los Recursos Educativos Digitales Abiertos. La cuarta justificación, es la propuesta para la organización y estructuración de los ejes, objetivos, propósitos, alcances y expectativas de la Estrategia Nacional de Recursos Educativos Digitales Abiertos y donde se apunta a la consolidación del Sistema Nacional de Recursos Educativos Digitales Abiertos. La quinta y última justificación, tiene como propósito establecer una serie de lineamientos y recomendaciones a nivel nacional e institucional, desde donde se promueva la participación, conocimiento y vinculación de las Instituciones de Educación Superior y sus comunidades educativas. Ministerio de Educación Nacional. (2013). Estrategia de Recursos Educativos Digitales Abiertos.

Esta característica de aprendizaje en red ha sido discutida por varios autores que fueron pioneros en el uso de TIC en la educación, como: Valente (2002), Fagundes (1993) y Prado (1998) entre otros. (Centro de Investigación y Documentación Educativa, 2009).

El siguiente cuadro muestra de manera simplificada algunos Recursos Educativos Digitales Abiertos, que pueden ser utilizados por estudiantes y docentes sin ninguna restricción:

Repositorios de Recursos Educativos Abiertos

http://www.iadb.org/es/indes/preguntas-frecuentes,2493.html#.UkQXSYZWYSo
http://www.temoa.info/es/guias
www.colombiaaprende.edu.co/reda
http://conectate.uniandes.edu.co/index.php/recursos/repositorios-de-recursos-educativos-abiertos
https://mmerinoru.wordpress.com/2013/02/04/repositorios-de-recursos-educativos-abiertos/
http://www.eduteka.org/OER.php
https://prezi.com/byrco9dpbiv2/rea-recursos-educativos-digitales-abiertos/
http://www.sinab.unal.edu.co/index.php/acerca-del-sinab/preguntas-frecuentes
http://www.bibliotecanacional.gov.co/colombiae/actualidad1
http://es.wikipedia.org/wiki/Recursos_educativos_abiertos
https://www.renata.edu.co/index.php/convocatorias/3727-conferencias-internacionales-sobre-acceso-abierto-comunicacion-cientifica-y-preservacion-digital
http://www.reda.net.co/web/rn/inicio
http://186.113.12.159/Documentacion/Ecosistema_Digital.pdf
http://biblioteca.unad.edu.co/repositorio?showall=&start=5
http://blogs.iadb.org/abierto-al-publico/2014/11/06/que-son-las-oficinas-de-conocimiento-abierto-y-como-pueden-ayudar-nuestras-universidades/
http://unedabierta.uned.es/wp/recursos/
http://www.merlot.org/merlot/materials.htm?sort.property=overallRating
http://www.colombiaaprende.edu.co/html/home/1592/articles-313597_reda.pdf
http://www.oecconsortium.org/
http://www.ariadne.ac.uk/issue48/williams
http://repositorios.mincyt.gob.ar/recursos.php
http://www.avaco.edu.co/recursos-educativosabiertos/objetos-virtuales-de-aprendizaje/item/49-manual-para-la-produccion-de-ovas

Para concluir, y reflexionar acerca del tema se hace necesario trabajar en una cultura de colaboración para la construcción conjunta, el hecho de que las Universidades se apropien del papel que desempeñan en esta labor cooperativa, ha permitido el crecimiento y desarrollo del proyecto en una forma que permite el crecer juntos hacia la generación de conocimiento. Se trabaja para que los profesores desarrollen habilidades que les permitan usar, reutilizar y producir REDA, aplicar las licencias abiertas tipo creative commons y depositar los recursos en los repositorios. El desarrollo de políticas y acciones institucionales y la conformación de redes y comunidades virtuales son iniciativas que se deben potenciar. En primera instancia, es necesario promover el reconocimiento de los REDA por parte de los directivos de la Educación Médica Superior y de las oportunidades que proporcionan para la accesibilidad a un aprendizaje de calidad.

En este orden, se plantea como necesaria y urgente la preparación tecnológica y formativa de instituciones y docentes para la integración de recursos digitales en las clases presenciales y a distancia, con el fin de generar ambientes educativos dinámicos, de colaboración y participación para la apropiación y creación de nuevos conocimientos y contribuir al desarrollo de su entorno.

Referencias bibliográficas

Alarcón, E. O. (2013). *Uso Didáctico de la Tecnología de Impresión 3D*. [Mensaje en un blog]. Recuperado de

http://impresion3dusodidactico.blogspot.com/p/inicio_3817.html.

Alarcón, E. O. (2014). *Diseño de Módulos Educativos para la Virtualidad: Guía para el diseño escrito de Módulos*. Universidad de Cartagena. Universidad de Cartagena. Cartagena, Colombia.

Colombia Digital (2012). *Aprender y Educar con las Tecnologías del Siglo XXI*. . [En línea]. (2 de abril de 2012). Consultado en: www.colombiadigital.net

Barrero, J. Gil, M. (2013, 13 de mayo). Extraído el 29 de Julio de 2013 de <http://revista.unir.net/20130513279/el-futuro-se-imprime-en-3d>.

Bilton, R. (2013, 3 de mayo). *Staples wants to sell you your first 3D printer*. [web log post]. Recuperado de <http://venturebeat.com/2013/05/03/staples-sells-first-3d-printer-cube>.

Creative Commons. (2009). Licencias (Tipos de). Recuperado el 4 de febrero de 2012, de Creative Commons, Colombia: <http://co.creativecommons.org/tipos-de-licencias/>

Ministerio de Educación Nacional. (2011a). Proyecto de Innovación Educativa con Uso de Nuevas Tecnologías. Ministerio de Educación Nacional, Cundinamarca, Bogotá, D. C.

RENATA - CUDI. (28 de agosto de 2009). Acuerdo de Colaboración para la realización del programa de capacitación CUDI-RENATA, en materia de objetos de aprendizaje. Bogotá, D.C., Colombia.

El conocimiento abierto y los Recursos Educativos Abiertos. (R. (. Kucab, Ed.) Recuperado el 14 de abril de 2012, de Open Educative Resources: Giving Knowledge for Free: <http://www.oecd.org/dataoecd/44/10/42281358.pdf>

Ministerio de Educación Nacional. (2006c). Acerca de Jorum (Otros Bancos de Aprendizaje a nivel mundial). Obtenido de Colombia Aprende - Docentes de Superior - Banco Nacional de Recursos Educativos: <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/directivos/1598/article-99424.html>

MARQUÉZ P. Impacto de las TIC en la educación. Funciones y Limitaciones.

MONTERO O'FARRILL, J.L. Las tecnologías de la información y las comunicaciones en la sociedad y la educación.

TORRES P. Las TIC en la educación ¿Para qué?Wikipedia. McLuhan.

http://www.colombiaaprende.edu.co/html/home/1592/articles-313597_reda.pdf

Kikai Labs. (2013). MICA 2013: *Presentación de impresora 3D de fabricación nacional*. Recuperado de http://www.kikailabs.com.ar/articulos/-/asset_publisher/geXBssdIL5J1/blog/mica-2013-presentacionde-impresora-3d-de-fabricacion-nacional.

Letteney, T. (2012, noviembre 29). *Harvard Semitic Museum. Repeating History: 3D Printing and Ancient Artifacts*. [web log post]. Recuperado de http://isites.harvard.edu/icb/icb.do?keyword=k93840&pageid=icb.page574624&pageContentId=icb.pagecontent1255683&view=message&viewParam_message_id=802748.

Nasa. (s.f.). *3D Printing: Food in Space*. Recuperado de http://www.nasa.gov/directorates/spacetech/home/feature_3d_food_prt.htm.

UNESCO. Recursos educativos abiertos. [consultado 16 Feb 2013]. Disponible en:<http://www.unesco.org/new/es/communication-and-information/access-to-knowledge/open-educational-resources/>

UNESCO. Declaración de París de 2012 sobre los REA. Congreso Mundial sobre los Recursos Educativos Abiertos (REA). Paris, Junio - 2012. [consultado 25 Feb 2013]. Disponible en:http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/WPFD2009/Spanish_Declaration.html



CVSP. ¿Qué son los Recursos Educativos Abiertos? Campus Virtual de Salud Pública. Nodo Regional. [consultado 24 Feb 2013]. Disponible en: <http://www.campusvirtualsp.org/?q=es/que-son-los-recursos-educativos-abiertos>

EDUTEKA. Recursos Educativos Abiertos (REA). [consultado 22 Feb 2013]. Disponible en: <http://www.eduteka.org/OER.php>

Sicilia MA. Más allá de los contenidos: compartiendo el diseño de los recursos educativos abiertos. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento [serie en Internet]. 2007 [consultado 24 Feb 2013];4(1). Disponible en: <http://www.uoc.edu/rusc/4/1/dt/esp/sicilia.pdf>

Vidal Ledo M, Gómez Martínez F, Ruíz Piedra A. Hiperentornos educativos. Educ Med Super [serie en Internet]. 2011 [consultado 25 Ene 2013];25(1). Disponible en: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412011000100012&lng=es&nrm=iso&tlng=es

Atkins DE, Seely Brown J, Allen L H. A Review of the Open Educational Resources (OER) Movement: Achievements, Challenges, and New Opportunities [Informe]. The William and Flora Hewlett Foundation; 2007.

Zacca González G, Diego Olite F. Los recursos educativos abiertos y la protección del derecho de autor. Educ Med Super [serie en Internet]. 2010 [consultado 24 Feb 2013]; 24(3). Disponible en: http://bvs.sld.cu/revistas/ems/vol_24_3_10/ems08310.htm



LIBRO MEMORIAS SIMPOSIO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA: INNOVACIONES Y EDUCACIÓN PARA LA PAZ, realizado en la Universidad de Cartagena, 5-7 de mayo de 2015 ISBN: 978-958-58932-3-8, Editorial REDIPE- UNIVERSIDAD DE CARTAGENA, 2015

26.

PRINCIPIOS RECURRENTE EN PROYECTOS DE AULA EXITOSOS, CON INCORPORACIÓN DE TIC

Gilma Mestre de Mogollón

Resumen

Este trabajo presenta el estudio de investigación cualitativa de sistematización de las mejores proyectos de aula en TIC desarrollados por los docentes de educación básica, acompañados por la Universidad Tecnológica de Bolívar, en el marco del programa Computadores para Educar, que se destacaron por ser experiencias significativas innovadoras y creativas en el uso de los recursos digitales para propiciar aprendizajes activos que promueven el pensamiento crítico y analítico en los estudiantes.

En la presente investigación participaron 19 docentes con igual número de proyectos, de sedes rurales y urbanas de diferentes municipios de los departamentos de Bolívar, Sucre, Córdoba y Atlántico, capacitados en el marco de la estrategia de formación y Acceso para la apropiación de las TIC de CPE.

La pertinencia de la investigación está dada por el aporte que hace al fortalecimiento de la calidad educativa en proyectos de apropiación pedagógica de las TIC, a partir de la identificación de los elementos recurrentes en los proyectos exitosos, los cuales se convierten en lecciones aprendidas que pueden ser replicadas por otros docentes en contextos similares.

Palabras clave:

Proyecto de aula, práctica pedagógica, TIC, sistematización de experiencias, innovación educativa

Abstract

This concept of Project of classroom is understood in this investigation like that of strategy indicated to transform the pedagogical traditional practice, teacher's memorization, by an attitude of the teacher that is conscious of the importance of the student's participation as

the protagonist in the process of learning and of his/her development, by means of the incorporation of resources TIC that motivate the student to a significant building of the knowledge and contribute in a change of paradigm of the teacher to an integrated, critical and constructive practice.

This paper presents the study of qualitative investigation of systemizing the best classroom projects developed by teachers in basic education accompanied by the Technological University of Bolivar, in the frame of the Computers for Schools program, that stands out for being innovative meaningful experiences and creative in the use of the digital resources for become active knowledge that promote the critical and analytical thought in students. The pertinence of the investigation it's given by the input that does the strengthening of the educative quality in pedagogical appropriation projects of the TIC, which converts in learned lessons to be repeated by other teachers.

Key words:

Classroom project, pedagogical practice, TIC, systematization of experiences, educational innovation.

1. Introducción

El mejoramiento de la calidad de la educación ha sido y seguirá siendo una preocupación del Estado y de todas las instituciones comprometidas con una formación en concordancia con los tiempos que se viven. En consecuencia, el proceso de recuperación e interpretación de las prácticas de los docentes en la aplicación de la estrategia del proyecto de aula como herramienta didáctica orientada a alcanzar con los estudiantes aprendizajes significativos, y del docente un cambio al pasar de sus prácticas tradicionales a unas activas, constituye un elemento de calidad educativa en la medida en que se trata de seleccionar lo más selecto de las experiencias en las que han participado los docentes y estudiantes, y en ocasiones padres de familia.

Profesores y estudiantes han transformado su rol y se vuelve innovador al utilizar recursos digitales en el proceso en situaciones integradoras y novedosas para el contexto. Así, el proyecto de aula en TIC es una estrategia novedosa al incluir recursos TIC que son de interés de los estudiantes y que al articularse a la planeación o propuesta curricular dinamiza prácticas pedagógicas y genera aprendizajes de interés para los estudiantes.

En la presente investigación se propuso la sistematización de los proyectos ganadores como experiencias significativas en los eventos Educa Digital Regional 2012 y 2013, realizados por la Universidad Tecnológica de Bolívar y el programa Computadores para Educar. El proceso de sistematización se realizó sobre 19 proyectos, liderados por docentes de Educación básica y media, para lo cual se recopiló información de primera mano dada por los docentes de los proyectos y los Gestores de la UTB, quienes acompañaron a los docentes en la planeación y ejecución de los proyectos.

A partir del análisis realizado a la información recopilada se identificaron los eventos destacados en cada uno de los proyectos, así como los elementos en común que compartían entre sí, los cuales permitieron determinar principios recurrentes en los proyectos exitosos.

Se pretende a su vez, hacer visible a toda la comunidad educativa el trabajo que docentes y estudiantes realizan sobre sus prácticas educativas utilizando las TIC de forma creativa e innovadora, de tal forma que se conviertan en buenas prácticas para renovar las prácticas de los docentes.

2. Objetivo de la investigación

El objetivo de la investigación que dio lugar a este artículo fue el de Sistematizar las mejores experiencias de los docentes en la aplicación de la estrategia del Proyecto de Aula, dentro del proceso de Formación y acceso para la apropiación pedagógica de las TIC- Programa CPE-, el cual tuvo el acompañamiento de la Universidad Tecnológica de Bolívar Por ello, se seleccionaron los Proyectos de Aula de los docentes que resultaron ganadores como experiencias significativas en los eventos Educa Digital Regional 2012 y Educa Digital Nacional durante el período 2012- 2013. Región 1 (Costa Norte).

En este artículo se presenta los principios hallados como recurrentes en estos proyectos de aula exitosos y las recomendaciones de Buenas prácticas, por considerarlos que constituyen elementos importantes para los docentes decididos a innovar sus prácticas en el aula a partir de la incorporación de las TIC a las diferentes áreas del currículo escolar.

3. Metodología de la investigación

En el presente trabajo, se ha tenido en cuenta el enfoque de investigación cualitativa, en el cual la sistematización es el resultado del seguimiento o prospectiva, teniendo en cuenta que la experiencia se acompaña desde la planificación y en toda la ejecución de la experiencia, hasta su término, para interpretarla e informar sobre la misma.

Se tuvo en cuenta a los docentes inscritos a sedes de la Región 1 beneficiadas por computadores para Educar que participan de la Estrategia de Formación y Acceso para la Apropriación Pedagógica de las TIC. De éstos, 19 proyectos de aula con incorporación de TIC, resultaron seleccionados como ponentes en los eventos Educa Digital Colombia Regional durante los años 2012 y 2013, porque respondieron a los criterios establecidos en los eventos Educa Digital Regional y Educa Digital Nacional.

Las técnicas de recolección de información utilizadas fueron las entrevistas a los docentes que realizaron el proyecto de aula, posterior al reconocimiento que reciban de la comunidad educativa, por cuanto conforme lo expresan diversos autores que han escrito sobre el tema (O. Jara, Gutiérrez, et al), no es posible sistematizar lo que no ha sido puesto en práctica previamente. Otra de las técnicas utilizadas fue el Análisis de contenido de los documentos elaborados por los docentes como testimonio del proyecto de aula realizado. También se aplicó entrevistas a algunos de los Gestores acompañantes del proceso, lo que permitió hacer la triangulación de la información y complementación de la misma.

Para efectos del abordaje de los datos, se definieron seis (6) categorías de análisis, con base a los referentes teóricos-conceptuales, así:



Fuente: Autora.

La motivación considerada como el conjunto de necesidades, deseos, anhelos en una situación determinada que impulsa una actuación hacia la satisfacción de una necesidad. Para esta categoría se han definido dos subcategorías como son la actitud de los docentes al cambio y al desarrollo del proyecto y la experiencia previa tanto en el desarrollo de proyecto como en el uso de TIC.

La categoría contexto conformado por aquellas circunstancias físicas, geográficas, culturales, medio ambientales que están presentes alrededor de un proyecto de aula con TIC, cuyas subcategorías son los antecedentes escolares, la ubicación geográfica de la sede educativa y los factores culturales.

La Formación hace referencia al nivel de estudios profesionales y de aprendizajes del docente tanto formales como de cursos relacionados con las TIC necesarios para abordar un proyecto de aula con TIC; para la cual se han establecido las subcategorías formación académica y competencias TIC.

La categoría Desarrollo entendida como el proceso o secuencia de acciones orientadas al logro de transformaciones intelectuales y sociales que involucran a diferentes actores de la comunidad educativa. Este proceso va desde la concepción hasta su implementación y para la cual se han considerado las siguientes subcategorías: Identificación de la necesidad, referentes conceptuales, implementación y socialización.

La categoría participación, la cual es entendida como la intervención de diferentes personas, generadas por un interés de contribuir a un logro considerado pertinente porque son conscientes de que da respuesta a una necesidad y aporta aprendizajes



académicos, personales y profesionales, para el cual se han definido las subcategorías participación de estudiantes, participación de directivos y sinergia entre los actores.

La categoría innovación, entendida como la integración a su contexto de elementos didácticos novedosos para el aprovechamiento pedagógico de las TIC, evidenciando cambios en las prácticas educativas y mejoras en el ambiente institucional.

4. Analisis de los resultados

Los resultados de las entrevistas a los docentes con reconocimiento de sus Proyectos de Aula como Significativos, el análisis de los documentos soportes a los proyectos y los testimonios de Gestores acompañantes, teniendo en cuenta las categorías de análisis, permitió encontrar los resultados que a continuación se presentan.

a) La motivación como generadora de cambios

Casi de manera generalizada los proyectos surgen a partir de la inquietud que tiene el docente de orientar a sus estudiantes a verdaderos procesos de aprendizaje, donde la falta de motivación de los estudiantes hacia el abordaje de algunos temas, es la situación problemática que sirve de aliciente a la búsqueda de espacios de formación más activo y productivos académicamente.

En lo que se refiere a la subcategoría actitud en la motivación, algunas expresiones de los docentes cuando se les pregunta sobre el origen del proyecto son: “ *mi amor hacia la profesión docente*”, “ *mi deseo de innovación*”, “ *la necesidad de innovar nuestras prácticas docentes*”, “ *la pasión por las TIC* ”, “ *querer disminuir la brecha existente entre lo urbano y lo rural*”, son las generadoras de estas experiencias y pueden interpretarse como motivaciones que tienen los docentes comprometidos con su labor.

La motivación de forma particular resulta para muchos docentes y estudiantes uno de los factores más difíciles de sobrellevar y donde “las TIC se convierten en mediación para volver a atraer la atención hacia el conocimiento, particularmente cuando se les hace partícipes de los procesos de creación de información” (Hernández, Hernández , Moreno, Anaya, Benavides; 2011), de manera que la inclusión del computador como recurso didáctico se vuelve el primer factor de motivación

Al relacionar esta información con los criterios dados en el proceso de formación para la formulación y puesta en marcha del Proyecto de Aula con incorporación de TIC, y la relación con las competencias de los maestros, los docentes efectivamente demostraron una práctica pedagógica innovadora y competencias actitudinales, pedagógicas, técnicas y tecnológicas, comunicativas y disciplinares coincidentes con la estrategia de Formación y Acceso del Programa. Es de anotar que entre los proyectos ganadores 2012 y 2013, de

los 19 docentes que participaron de la investigación, 5 docentes participaron en el diplomado, otros 7 en el curso Apropriación básica de las TIC y otros 7 recibieron el diplomado sumado a sus experiencias previas.

b) El contexto escolar en el diseño del proyecto

En relación con el contexto que dio lugar a las experiencias, todos coinciden en afirmar que son las necesidades de los estudiantes, unidas a su interés como docentes, las principales razones de los proyectos. “El contexto es inseparable de contribuciones activas de los individuos, sus compañeros sociales, las tradiciones sociales y los materiales que se manejan” (Federación de enseñanza CC.OO de Andalucía, 2009).

Un aspecto bastante importante con respecto a las subcategorías aspecto geográfico y factores culturales, es que se encontró que estos no son predominantes en los Proyectos de Aula significativos, aun cuando cabe anotar que del mismo contexto en el que encuentran la necesidad de creación del proyecto, también encuentran los recursos para dar respuesta a la necesidad. El número de proyectos rurales, frente a los urbanos, no registró ninguna diferencia significativa. A su vez, los reconocimientos correspondieron en mayor porcentaje a los proyectos rurales frente a los de la zona urbana.

Lo anterior indica que el Proyecto de Aula con TIC, como estrategia pedagógica es factible en cualquier contexto, rural o urbano, y que su impacto no está ligado a la zona en la que éste tenga lugar, teniendo en cuenta que para quienes se encuentran en zona rural, las condiciones del contexto son similares entre sí, en su mayoría se encuentran a grandes distancias del casco urbano y las condiciones de vida de la población son bastante precarias.

El desarrollo de los proyectos de aula en la zona rural con respecto a la zona urbana se diferencia en que la necesidad ha sido identificada por el docente y que los estudiantes se integran a partir de las orientaciones dadas por el docente. Lo relevante es que en cada proyecto siempre se tuvo en cuenta las condiciones de su contexto y se desarrollaron las actividades de aprendizaje de acuerdo con dichas condiciones, porque “Para que el alumnado y la comunidad escolar encuentren un sentido a lo escolar, las

actividades de aprendizaje deben formar parte de las actividades sociales del alumnado y del entorno.” (Federación de enseñanza CC.OO de Andalucía, 2009).

c) Desarrollo del proyecto de aula

El desarrollo del proyecto implica una serie de etapas, las cuales se cumplen de acuerdo con la planeación, todo lo cual influye en el éxito del proyecto, ya que constituye un “paso a paso” que inicia con la formulación y finaliza con la evaluación y sistematización de la experiencia.

Por otra parte “(...) el proyecto de aula en TIC ofrece recursos que, articulados a la propuesta formativa, consolidan una propuesta contundente que incide en el mejoramiento de la educación” (Briceño, González y Mosquera, 2012). Tal como está concebido, el proyecto de aula en TIC, es un trabajo práctico que realiza el docente, el cual se espera sea transversal al plan de estudio.

De acuerdo con el análisis se pudo establecer que el desarrollo de los Proyectos de Aula con TIC reconocidos como experiencias significativas, coinciden en gran parte con la integración de áreas fundamentales destacándose la presencia en mayor grado de Lenguaje, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales y Artística.

En cuanto a los recursos utilizados mencionan: Ofimática, internet (youtube, blog, redes sociales). Editor de video, Video beam, cámara, TV. micrófono, grabadora digital, software movie maker, intelli estudio, Paint, Windows Media Player, y wiki, como los principales utilizados durante el desarrollo del proyecto. Su selección se hizo de acuerdo con la pertinencia en el proyecto y los intereses de los estudiantes.

Un aspecto derivado del análisis de los documentos entregados es un limitado desarrollo de los referentes conceptuales en la mayoría de los proyectos, lo cual puede estar relacionado con la poca frecuencia que tienen los docentes de básica y media en la formulación de procesos de investigación. El Proyecto de aula como estrategia, permite ir trabajando la teoría a medida que se avanza en la participación- acción de los estudiantes y demás actores participantes en el proyecto; este aspecto no quedó visible en los documentos.

d) El proyecto como espacio de participación

La participación en el proyecto es entendida desde la forma como cada integrante interviene en el desarrollo de éste, de manera que “Lo fundamental en el proyecto pedagógico de aula es propiciar y mantener un clima de armonía, trabajo, unión grupal y orden, con reglas o acuerdos establecidos en consenso” (Carrillo, 2001), ya que el trabajo grupal es de fundamental importancia y para ello es necesario que cada miembro actúe de forma responsable y bajo el principio de la colaboración y la cooperación.

La participación fue una de las categorías más visibles en la ejecución de los proyectos, pues todos afirman que los estudiantes estuvieron muy activos, entusiasmados por el uso de la tecnología, todos querían hacer algo y fueron el centro del proceso, siendo junto a los docentes líderes de los proyectos quienes hicieron posible su desarrollo, dándole la dinámica que los hizo más significativo de lo que inicialmente se tenía planeado. Otros docentes también se vincularon a los proyectos y se interesaron por la experiencia; afirman en las entrevistas haber recibido apoyo de los padres de familia y colegas, pero esta vinculación en todos los casos ocurrió una vez el proyecto se encontraba en ejecución.

Algunos docentes mencionaron haber recibido apoyo de los directivos, pero este apoyo está determinado en la mayoría de los casos por el permiso para la ejecución del proyecto o la consecución de algunos recursos, más no hay una participación activa dentro del proyecto.

Cabe anotar, que los gestores TIC como los agentes que motivan la integración de las TIC en los proyectos a partir de las capacitaciones, expresan que su participación en gran medida estuvo dada en la orientación a los docentes para que escribieran el proyecto, que si bien tenía concebida la idea, no siempre estaba organizado; también participaron en la recomendación de algunas herramientas que se podían utilizar y la sistematización de la experiencia. Fue una participación indirecta, que no se requirió en todos los casos, ya que algunas de las experiencias significativas tuvieron como autores a docentes que ya habían recibido capacitación en el uso de las TIC .

e) La formación de docente y el diseño de proyectos innovadores

Los resultados de los docentes con experiencias de Proyecto de aula consideradas significativas, pertenecen a grados en el Escalafón docente que van desde el 2A hasta la categoría 14; lo cual indica que unos pertenecen al Escalafón anterior (Decreto 2277 / 79), y otros al actual (Decreto 1278 / 2002) ; es decir que unos son más antiguos que otros en la docencia. Esto no arrojó ningún signo de relacionamiento. Más bien sigue prevaleciendo ante los criterios de formación y de contexto, la motivación del docente por trabajar con TIC porque lo consideran importante como elemento de su práctica innovadora y de los intereses y satisfacción de los estudiantes.

Lo más destacable es que los docentes de mayor iniciativa son aquellos con más dominio en el uso de las TIC, en la medida que conocen más las posibilidades de utilización y sienten mayor confianza al hacerlo. La capacitación de los docentes en el uso de las TIC facilita la innovación educativa, el interés de los estudiantes y se espera que contribuya al mejoramiento de la calidad de los procesos; de manera que siempre que se integre a las TIC, se va a requerir de un docente con buen manejo de las mismas, de tal forma que pueda hacer un mejor y mayor uso de las mismas y aprovechar las oportunidades de construcción que se tiene a partir de éstas.

f) El factor innovador

Innovar significa pensar críticamente, abordar los problemas desde diferentes perspectivas, crear contextos participativos, disponer espacios diversos para las relaciones docente-estudiante y mejorar las condiciones de los ambientes de aprendizaje. (MEN. Competencias TIC para el desarrollo profesional docente. 2013. p. 16)

Un elemento determinante en la escuela para innovar, es la integración de las TIC al currículo; si bien, las mismas por sí solas no determinan el carácter innovador, pero sí favorecen los procesos de aprendizaje, "(...) las actividades que llevan a cabo profesores y estudiantes gracias a las posibilidades de comunicación, intercambio, acceso y

procesamiento de la información que les ofrecen las TIC, donde hay que buscar las claves para comprender y valorar el alcance de su impacto en la educación escolar” (Coll, 2004-2005). Los docentes al ser interrogados sobre el carácter innovador referido a la trascendencia y la práctica educativa de la experiencia, no dudaron en mencionar el entusiasmo al despertar del espíritu innovador y el relacionamiento con el emprendimiento, lo que permitió involucrar a padres de familia.

De igual forma, el trabajo colaborativo y cooperativo entre colegas docentes y, entre los estudiantes quienes ahora se muestran más motivados en trabajar con las TIC. Es precisamente en esta categoría de análisis en donde los docentes mencionaron como el logro más significativo, el trabajo colaborativo y cooperativo, el cual contribuyó a que los estudiantes que han desarrollado mayor nivel de competencias se conviertan como guía para aquellos que se han atrasado en sus procesos, así como la satisfacción por el desarrollo del proyecto, la integración de las áreas del saber y la creatividad de los participantes.

Agregan que hubo trabajo en equipo, creación de propuestas transversales al área de Emprendimiento que permitió involucrar a los padres de familia en el proceso de formación de los estudiantes, desarrollo de competencias, uso y apropiación de las TIC, así como a docentes y estudiantes. De otro lado y no menos importante es la experiencia vivida en los eventos regionales, nacionales e internacionales, ya que uno de los proyectos tuvo presencia en un evento internacional¹²⁴. El reconocimiento de colegas y directivos docentes por el trabajo realizado y la satisfacción propia con la experiencia vivida es una de las motivaciones dejadas por los proyectos de aula con TIC a los docentes autores.

¹²⁴ Proyecto “ Decodificando mi flora”. Autores Arnulfo Estrada Martínez y Carmen Cantero Espitia. Institución Educativa INEM “Lorenzo María Lleras” en Montería- Córdoba. El objetivo fue “Dar a conocer la flora regional ubicada en la Ronda del Sinú, parque natural y centro turístico de la ciudad de Montería, a los turistas y visitantes de la región a través del acceso de su información desde aparatos móviles tipo celular y tablets. Ampliar información en: <http://docentesinnovadores.net/Archivos/6888/DECODIFICANDO%20MI%20FLORA.pdf>

5. Conclusiones y recomendaciones

- El Proyecto de Aula surge de la motivación de los docentes por el uso de las TIC, de las necesidades de los estudiantes tanto afectivas como de conocimiento, ya que el docente en su interés por evitar que los estudiantes se sientan aburridos en la clase, los involucra en la clase mediante esta metodología.
- Los Proyectos de Aula con TIC, pueden desarrollarse en cualquier contexto geográfico o cultura de la región; las zonas tanto urbanas como rurales son propicias para que el docente haga uso de esta metodología con sus estudiantes.
- Las áreas del conocimiento con más oportunidades para desarrollar proyectos de aula con TIC fueron Lenguaje, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales, seguidas por Artística y Matemáticas.
- Los recursos tecnológicos más utilizados en los proyectos de aula significativos fueron el Editor de video, Video beam, cámara, TV, software movie maker, intelli estudio, Paint, Windows Media Player, y wiki; además el blog como herramienta de socialización.
- La estrategia del proyecto de aula en TIC sensibilizó a los docentes para su uso, les integró alrededor de la experiencia, y despertó el interés en padres de familia y comunidad en un trabajo colaborativo y cooperativo.
- Lo anterior permite evidenciar que efectivamente los Proyectos de aula con TIC reconocidos como experiencias significativas, contribuyeron al desarrollo de competencias en los estudiantes, sensibilizaron a docentes, directivos y padres de familia con metodologías novedosas y les enseñaron la integración de las áreas.
- Las experiencias vividas mediante los proyectos de aula en TIC permitieron integrar las áreas y encontrar oportunidades para el mejoramiento de las prácticas pedagógicas y de integración entre los actores de las instituciones educativas.
- Es importante que los directivos se vinculen más a los proyectos de aula con el fin de que la dinámica sea integral para la institución educativa.
- Dada la importancia de la motivación en los docentes para sacar adelante los proyectos de aula en TIC , valdría la pena que se les ofreciera oportunidades de

socializar sus experiencias en espacios de mayor difusión en diferentes eventos académicos del país.

- El proyecto de aula en TIC es una experiencia innovadora que merece la pena convertirse en estrategia que todos los docentes utilicen y con la cual modernizan su práctica pedagógica.

Buenas prácticas de uso de las TIC en los procesos educativos

Teniendo como referente los hallazgos durante el análisis de las experiencias significativas y con base en el trabajo publicado por expertos temáticos sobre casos de estudio realizado en otros contextos, se presenta a continuación una conjunto de recomendaciones a tener en cuenta al momento de integrar las TIC a los procesos escolares, que resultará de utilidad a los docentes que se encuentre en proceso de utilizar las TIC con sentido pedagógico para apoyar el desarrollo de proyectos de aula en sus sedes educativas:

1. Lo Relevante, es el uso educativo, y no solo el tecnológico que se haga de las herramientas. Por ello es necesario planificar el uso que se hará de las TIC, de tal forma que se pueda saber con claridad lo que se va a aprender y la forma como la TIC contribuirán al proceso.
2. Las TIC no tienen efectos mágicos por sí solas. El uso planificado de las TIC es el único efecto mágico que éstas tienen, porque el mero uso de los computadores y los diversos programas existentes no hacen la diferencia en el aula; los cambios dependerán en gran medida del cómo se implementan y que en dicha implementación el docente conozca las limitaciones y posibilidades que tienen y sacarle el mejor provecho que pueda.
3. Es necesario el desarrollo de estrategias pedagógicas constructivista, que permitan el aprender haciendo al estudiante, siendo éste el principal factor motivacional para que los estudiantes encuentren en las TIC una fuente de interés y apoyo a su vida académica y personal; de acuerdo con la ONU, las TIC facilitan procesos de aprendizaje por descubrimiento. Es el método o estrategia didáctica

junto con las actividades planificadas las que promueven uno u otro tipo de aprendizaje que bien pueden o no ser reforzados con el uso de herramientas tecnológicas.

4. Las TIC son el medio, no el fin en el aula. Las TIC cuando se integran a las clases, requieren de preparación de espacios de participación activa de los estudiantes en el desarrollo de diferentes experiencias de trabajo, en los que las TIC puedan ayudar para buscar datos, manipular objetos digitales, crear información en distintos formatos, comunicarse con otras personas, oír música, ver videos, resolver problemas, realizar debates virtuales, leer documentos, contestar cuestionarios, trabajar en equipo, entre otras.
5. Las TIC deben utilizarse tanto como recursos de apoyo para el aprendizaje académico de las distintas áreas del currículo (matemáticas, lengua, historia, etc), como para la adquisición y desarrollo de competencias específicas en la tecnología digital e informacional. Las TIC ayuda a resolver tareas tanto de naturaleza intelectual como social.
6. El uso de las TIC debe permitir tanto el desarrollo de actividades de tipo individual como grupal. El estudiante pueda realizar búsquedas o producción de diferentes materiales solo en la computadora y navegando por la red o analizando datos; pero de igual forma, se debe promover el desarrollo de procesos de aprendizaje colaborativo entre grupos de estudiantes, de tal forma que se aprovechen al máximo aquellas herramientas que facilitan la interacción grupal y el desarrollo de actividades colectivas.
7. Sin importar si se planifica una lección, una unidad didáctica, proyecto o actividad con integración de las TIC, debe hacerse explicito no sólo el objetivo y contenido de aprendizaje curricular, sino también el tipo de competencia o de habilidad tecnológica / informacional que se promueve en el estudiante.
8. Desarrollar clases con el uso de las TIC no debe ser en ningún momento motivo de improvisación. Es necesario y muy importante que se planee con tiempo qué se

desea hacer, cómo se hará, el tiempo que la actividad demandará, la dinámica de trabajo, la metodología a utilizar, las estrategias de evaluación y demás detalles que sean necesarios para el desarrollo exitoso de la clase.

9. La integración de las TIC a las clases no es una actividad ajena o exclusiva de los docentes especializados en esta área, si bien es necesario que el docente conozca sobre las herramientas que se utilizarán para apoyar el desarrollo de la clase, no es necesario que sea un experto, porque lo realmente importante es la integración de las TIC para el desarrollo de los contenidos curriculares y el logro de los objetivos.
10. Hay componentes de tipo emocional y de relaciones humanas que son importantes trabajar en el aula con todo el grupo y en las que el docente juega un papel trascendental, por lo cual nunca se debe considerar que el uso de los computadores interfiera en la dinámica que el docente lleva con sus estudiantes.
11. El uso del computador no es el premio que los estudiantes obtienen por un buen comportamiento u otra acción que se considere meritoria; éste debe asumirse como una ayuda didáctica que promueve procesos de enseñanza aprendizaje más activos y significativos.
12. Utilizar el computador en el aula como un mecanismo más de integración y atención a la diversidad, de tal forma que se pueda atender de mejor forma a los diversos estilos de aprender que tienen los estudiantes, pudiendo plantear con el uso de las aplicaciones diversas actividades en las que todos puedan participar y sentirse cómodos y activos con su proceso de aprendizaje.
13. Las TIC son un complemento para aquellas tareas o actividades clásicas del aula que se acostumbran hacer en la clase, pueden ser un instrumento para promover la imaginación y creatividad tanto de los estudiantes como de los docentes, ejemplo de ellos son las manualidades, el dibujo, entre otras.
14. Es importante que el profesorado, tanto dentro de la misma sede educativa como de las diferentes sedes trabajen de forma colaborativa y cooperativa de manera

que puedan desarrollar proyectos de integración curricular, intercambiar experiencias y compartir nuevas prácticas pedagógicas de trabajo colaborativo.

15. La integración de las TIC en las clases requiere que se realice e concordancia con el PEI. Es conveniente una coordinación interna entre la gestión administrativa, la gestión técnica y la práctica pedagógica, de tal forma que no solo sea el docente, sino también los directivos quienes planeen y establezcan la forma cómo se integrarán las TIC.

Bibliografía

1. AREA M. (2008). *Buenas prácticas en el uso de las TICs en el aula*. Recuperado de: <http://ordenadoresenelaula.blogspot.com/2008/01/buenas-practicas-en-el-uso-de-las-tic.html>
2. ANAYA S., BENAVIDES P., HERNANDEZ U, Y MORENO J. (2010). [on line] *Los Proyectos Pedagógicos de Aula para la Integración de las TIC*. Recuperado de: http://www.unicauca.edu.co/cpesurpacifico/desc/efa09/Modulo_PPA_Libro_v1.pdf
3. BARNECHEA, M. M., GONZÁLEZ, E. Y MORGAN, M. L. (2000). La sistematización como producción de conocimientos, en Dimensión Educativa, Sistematización de experiencias, búsquedas recientes, Aportes N° 44, Bogotá. "(...)"
4. BRICEÑO J., GONZÁLEZ M, y MOSQUERA A. (2012). La formación de docente en TIC, casos exitosos de Computadores para Educar. Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones, Bogotá.
5. CADENA, FÉLIX (1987). La sistematización como proceso, como producto y como estructura de creación del saber, en Dimensión Educativa, La sistematización del trabajo de educación popular, Bogotá.
6. CARREÑO A. Y TOSCANO M. Universidad de Huelva, PONENCIA: VI CONGRESO VIRTUAL DE AIDIPE *Buenas prácticas en integración de las TIC en educación en Andalucía: Dos estudios de caso*. Recuperado de http://www.uv.es/aidipe/congresos/Ponencia_VIICongresoVirtual_AIDIPE.pdf
7. CENDALES, LOLA (2000). Experiencias de sistematización, en Sistematización de experiencias, búsquedas recientes, Aportes n° 44. Bogotá.

8. COLL, CESAR. (2005). Psicología de la Educación y prácticas educativas mediadas por las tecnologías de la información y la comunicación: Una mirada constructivista. Sinéctica, (25), 1-24, Sección Separata.
9. DA CRUZ S. Y LECUE M. (2001). [on line] *Desarrollo de la metodología proyecto pedagógico de aula en las instituciones educativas*. Recuperado de:
10. DELORS, J. (1996). UNESCO, La Educación encierra un tesoro. [on line] Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590so.pdf>
11. FE Y ALEGRÍA (2003). Manual para la sistematización de experiencias de Fe y Alegría 2008.
12. FONSECA, A., (2009) I Instituto para la Investigación y el Desarrollo Pedagógico – IDEP. Los actores de la Educación frente al uso de las TIC, Aula Urbana, [on line] recuperado de: <http://www.idep.edu.co/pdf/aula/74.pdf>
13. GALLEGO BADILLO RÓMULO. El Saber Pedagógico. Ed. Magisterio. Bogotá, Colombia, 1990.
14. HERNÁNDEZ F y VENTURA M, (1992). La organización de currículo por proyectos de trabajo. Editorial Graó [On line] Recuperado de: http://books.google.com.co/books?id=KrsKqH5Be6wC&printsec=frontcover&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=snippet&q=globalizadoras&f=false
15. JARA, O. (2006). Sistematización de experiencias y corrientes innovadoras del pensamiento latinoamericano Una aproximación histórica La Piragua - Revista latinoamericana de educación y política No.23, P 7.
16. MEN. Competencias TIC para el desarrollo profesional docente. 2013
17. MIÑANA, C. (1999). Universidad Nacional de Colombia. El método de proyecto. [On line], recuperado de: www.humanas.unal.edu.co/red/index.php/download_file/view/99/
18. PORLÁN A. (1995). Constructivismo y escuela: hacia un modelo de enseñanza - aprendizaje basado en la investigación. Sevilla, Editorial Díada.



19. RUBIO D. (2010). Criterios para evaluar proyectos pedagógicos: una reflexión desde el origen. [on line] Recuperado de:
dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3661414.pdf
20. SALCEDO, R. (2002). Experiencias docentes, calidad y cambio escolar: investigación e innovación en el aula: La investigación en el aula y la innovación pedagógica. [on line] recuperado de:
<http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/educacion/expedocen/expedocen8a.htm>
21. TALÓN E. (2010). *Buenas prácticas TIC*. Recuperado de:
http://www.cece.gva.es/ite/docs/Buenas_Prac_Tic.pdf
22. TORRES CARRILLO ALFONSO (1999) La sistematización de experiencias educativas: Reflexiones sobre una práctica reciente, en *Pedagogía y Saberes*. No. 13, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.



LIBRO MEMORIAS SIMPOSIO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA: INNOVACIONES Y EDUCACIÓN PARA LA PAZ, realizado en la Universidad de Cartagena, 5-7 de mayo de 2015 ISBN: 978-958-58932-3-8, Editorial REDIPE- UNIVERSIDAD DE CARTAGENA, 2015

27.

DISEÑO DE UNA ESTRATEGIA PARA PROMOVER LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA ANATOMIA HUMANA DE LOS ESTUDIANTES DE SEGUNDO SEMESTRE DEL PROGRAMA DE MEDICINA DE LA UNIVERSIDAD DE PAMPLONA-NORTE DE SANTANDER.

DESIGN OF A STRATEGY TO PROMOTE THE TEACHING AND LEARNING OF HUMAN ANATOMY OF STUDENTS OF SECOND SEMESTER PROGRAM OF MEDICINE OF THE UNIVERSITY OF PAMPLONA-NORTE DE SANTANDER.

Humberto Ferreira Arquez

Resumen

La Educación actual viene presentando cambios continuos que responden a un proceso de enseñanza-aprendizaje, lo cual ha llevado al diseño de estrategias innovadoras que ayuden al proceso. En este sentido el presente trabajo de investigación tiene la finalidad de diagnosticar y proponer el diseño de estrategias para el aprendizaje de los estudiantes de segundo semestre del programa de medicina de la Universidad De Pamplona-Norte De Santander., para lo cual se empleó una metodología teórico práctica mediante el análisis de las diferentes teorías que tratan el tema y el empleo de un instrumento de medición sustentado en trabajo de campo. El estudio se desarrolló con una muestra de 40 alumnos inscritos para el segundo periodo del 2014, del programa de Medicina y se empleó el chi cuadrado y a la campana de Gauss para comprobar la hipótesis planteada en dicha investigación.

Abstract

Current Education has been showing continuous changes that respond to a teaching-learning process, which has led to the design of innovative strategies to help the process. In this sense, the present research work aims to diagnose and propose the design of

innovative learning of students in second semester of the program of Medicine University Pamplona-Norte De Santander strategies., For which they used a theoretical and practical methodology by analyzing the different theories that deal and use of a measuring instrument supported by fieldwork. The study was conducted with a sample of 40 students enrolled for the second quarter of 2014, the Program of Medicine and the chi square and Gaussian distribution was used to test the hypothesis in this research.

Palabras Clave: Enseñanza Aprendizaje, Aprendizaje Significativo, Estrategias Innovadoras, Anatomía Humana

Keywords: Teaching and Learning, Meaningful Learning, Innovative Strategies, Human Anatomy

Introducción

La anatomía se considera como una ciencia descriptiva que permite introducir al estudiante en el lenguaje de la medicina y de las ciencias de la salud; se ha estimado, que este lenguaje está conformado por lo menos de diez mil términos propios, la mayoría en la anatomía general. Esta actividad es una parte esencial del entrenamiento en todas las áreas de medicina por tanto la terminología ha sido desarrollada como un lenguaje internacionalmente aceptado que permite comunicación precisa. Durante muchas décadas la enseñanza de la anatomía humana, se soportó en la actividad docente centrada en largas horas de disecciones cadavéricas, suplementadas con clases magistrales y extensas lecturas, sin dejar claro sus aportes a la formación del profesional, ni tampoco la extensión y la profundidad de los conocimientos requeridos. La educación médica exige una formación crítica basada en problemas y en necesidades, promoviendo el autoaprendizaje y que sea analítica y creativa. (Byrne N y Rosental M, 1994; Ilizástegui F, Douglas R. 1993)

Hoy por hoy es necesario orientar la preparación de los docentes desde una perspectiva de formación permanente, donde se integren procesos con servicio, capacitación, actualización y se enfatice en los procesos de sistematización e investigación de las prácticas educativas y el autoaprendizaje. (Wittrock, M.C. 1990)

En este sentido, la presente investigación tiene la finalidad de proponer el diseño de estrategias innovadoras que permitirán el desarrollo de un aprendizaje más significativo de la Anatomía Humana en los estudiantes de segundo semestre del programa de medicina de la Universidad De Pamplona-Norte De Santander; logrando así una mayor motivación y rendimiento en los mismos.

Materiales y Métodos

Se realizó un estudio de campo dirigido a los estudiantes de segundo semestre del programa de Medicina de la Universidad de Pamplona-Norte de Santander mediante un cuestionario previamente elaborado, a través del cual se pretende conocer las experiencias de los estudiantes en lo referente al diseño de estrategias para promover la enseñanza y aprendizaje de la anatomía humana. Se desarrolla un estudio de caso mediante una investigación de carácter cualitativo y cuantitativo empleando un instrumento para la recolección de información (cuestionario); la presente investigación es de tipo descriptivo porque se hace una caracterización sobre las estrategias para promover la enseñanza y aprendizaje de la anatomía humana con los estudiantes de segundo semestre para conocer las dificultades en su implementación. En lo concerniente a la población y muestra, se tomaron 40 estudiantes de segundo semestre del programa de Medicina de La Universidad de Pamplona-Norte de Santander.

Con respecto al plan de recolección de información y la fuente primaria, se desarrolló un cuestionario en procura de medir las experiencias en relación con la implementación de las estrategias para promover la enseñanza y aprendizaje de la anatomía humana; con preguntas abiertas y cerradas de fácil respuesta haciendo énfasis en situaciones de tipo circunstancial referentes a efectuar un diagnóstico sobre la situación actual en materia de estrategias para promover la enseñanza y aprendizaje de la anatomía humana y su importancia; y conocer las dificultades en su implementación.

Una vez recolectada la información se procedió a depurar, clasificar, tabular, graficar la información obtenida. En esta etapa se establecieron las conclusiones de la investigación.

Resultados y Discusión

En la investigación de campo se tuvieron los siguientes resultados:

Se observa que el 47.5% de los estudiantes de medicina encuestados considera que la anatomía es parte fundamental para el entrenamiento en todas las áreas médicas. Mientras que un 25 % la considera importante porque sirve como memoria visual despertando una atracción por el conocimiento del cuerpo humano ya que al tener un contacto con este, lo hace más sensible y efectivo en el momento de presentar un diagnóstico ya que se ha familiarizado previamente con órganos humanos. Además que permite una mejor comunicación con el paciente y entre colegas como lo manifiesta el

15% de los encuestados. En resumidas cuentas la anatomía si introduce al estudiante de medicina en el lenguaje propio de su profesión.

El 52.5% de los estudiantes abordados considera que la enseñanza de la anatomía debe darse fundamentalmente en las prácticas permanentes con la logística apropiada, bien sea mediante el contacto directo con cuerpos humanos, mediante el empleo de software, mediante técnicas como la plastinación que permite observar órganos en toda su magnitud y se puede apreciar cualquier tipo de atrofia o enfermedad para una mayor comprensión de cómo son los procesos invasivos. El 27.5% considera que son necesarias las extensas lecturas para mejorar la formación profesional por lo que algunos de ellos están formando su propia biblioteca con libros técnicos para consultas permanentes. Otros acuden a internet como método complementario para el aprendizaje. El 20% considera importante el intercambio de experiencias con compañeros y profesores.

Según los estudiantes entrevistados el 65% de ellos considera que la educación médica en la actualidad obliga tanto a estudiantes como a profesionales a tener una posición analítica y creativa, el 15% a promover el autoaprendizaje, el 12.5% a tener objetivos de formación académicos específicos y el 7.5% a tener una orientación crítica permanente. En la medida que los estudiantes cuestionen sus conocimientos y se auto capaciten su labor profesional será cada vez más efectiva y eficiente.

El 32,5% de los entrevistados considera que el desarrollo científico generó especializaciones las cuales conllevaron a la fragmentación de la asistencia médica que llevó a un aislamiento del médico dentro de los límites de una especialidad con el 27.5% , mientras que el 22,5% cree que dicho desarrollo ha generado un aumento de conocimientos médicos que permiten ser profesionales más integrales. El 17.5 % manifiesta que dicha revolución científica permitió un incremento de los contenidos de los programas lo que mejora la calidad de los futuros médicos

La integración de las ciencias de la salud de acuerdo con los estudiantes de segundo semestre de medicina encuestados condujo a la integración como proceso mental contribuyó a desarrollar el pensamiento de los estudiantes y proporcionarles una síntesis de la materia estudiada con el 50%. Mientras que el 25 % considera que determinó la necesidad de unificación en el proceso de enseñanza aprendizaje. Y el 17.5% manifiesta que condujo al manejo de un mismo lenguaje.

El 52,5% de los estudiantes de medicina que desarrollaron el cuestionario manifestó que la formación debe estar centrada en estudiantes de medicina activos y responsables de su proceso de formación con objetivos definidos, mientras que para el 27.5% manifiesta que se requiere generen destrezas y habilidades propias de la profesión y el 12,5% considera que se requiere de integrar conceptos como los más relevantes.

Un 52,5% de los estudiantes de medicina de segundo semestre de medicina considera que la imagen real es la que da los detalles necesarios para la conceptualización topográfica de los distintos elementos anatómicos, mientras que el 22.5% considera que se deben crear las condiciones que permitan al estudiante el desarrollo de la independencia cognoscitiva, el 15% considera necesario presentar procedimientos clínicos que representen la anatomía del vivo (endoscopias y ecografías). Y el 10% considera a la información gráfica con la mayor cantidad de recursos posibles.

La respuesta más destacada fue que el éxito de la práctica docente radica en la calidad de la preparación de la actividad práctica atendiendo al nexo entre objetivos, contenidos, métodos y medios. Con el 42,5% y que la práctica docente debe estar precedida de una orientación que guíe la preparación de los estudiantes a partir de la realización de tareas estratégicas. Con el 32,5% como las más representativas del estudio realizado.

La mejor estrategia pedagógica para la enseñanza de la anatomía de acuerdo con los estudiantes de segundo semestre entrevistados es la aplicación de programas debe tener una extensión menor que el paso práctico ya que no reemplazan a las clases teóricas, ni a la lectura programada de los textos guías con el 82,5% lo que indica que a pesar de los adelantos tecnológicos siempre será necesario el ejercicio práctico que es en ultimas el que da el verdadero conocimiento y pone a prueba las condiciones del estudiantado para interactuar con seres humanos y descubrir su vocación de servicio.

Además de disponer de la información y desarrollo tecnológico es indispensable tener en cuenta que en el aprendizaje de la anatomía, es indispensable que se pueda ver la aplicación en la resolución de los problemas más relevantes del área de formación a lo cual el 50% respondió afirmativamente al ítem (c), mientras que el 27.5% considera que se debe proveer al alumno de herramientas de auto-evaluación que le permitan conocer hasta qué punto ha asimilado los conocimientos adquiridos. Y la interacción alumno docente con el 22.5%.

El 37.5% de los estudiantes de segundo semestre del programa de medicina considera que la educación médica de pregrado debe ir dirigida a suministrar las esencialidades básicas de conocimientos y habilidades en los educandos. El 27.5% considera que debe ir dirigido a una educación médica vista como un proceso continuo de integración entre las ciencias básicas y las ciencias clínicas, mientras que el 22,5% cree que se debe desarrollar las potencialidades de los estudiantes como las respuestas más destacadas.

De acuerdo con las respuestas obtenidas para fomentar las instituciones y asociaciones educacionales es importante valorar los principales retos y perspectivas que deberán enfrentar estudiantes y profesoras en aras de mejorar la calidad del proceso con el 47.5

%, insistir en la utilización de la literatura científica como fuente de conocimiento para la solución de tareas docentes relativas a la actuación del médico general con el 27.5%, y los métodos activos de aprendizaje con el 25%.

El 73,5% de los estudiantes encuestados considera que los programas y guías de estudio de la anatomía se deben dirigir a emplear formas organizativas dicentes como conferencias, clases o seminarios. Mientras que el restante 27.5 % cree que se debe emplear el método explicativo ilustrativo.

Para el 37.5% la relación de los medios de enseñanza frente a la revolución científica técnica hace más rápido y efectivo el aprendizaje, otro porcentaje igual de estudiantes cree que pueden sintetizar un gran volumen de información y hacer mucho más grato y productivo el trabajo de los profesores. Frente al 15% que considera que dichos medios de enseñanza pueden disminuir el agotamiento intelectual de los estudiantes. Tan solo el 4% considera que estos medios se convierten en una categoría didáctica.

El 42.5% considera que se deben presentar al alumno situaciones reales en las cuales el reconocimiento práctico de los elementos anatómicos es requerido para interpretar un fenómeno biológico. El 30% considera que se debe fijar una nueva estrategia para el proceso de enseñanza de la carrera de medicina que favorezca su aprendizaje y el 27.5% cree que se debe utilizar diversos medios con el fin de incrementar la excelencia y la efectividad de su trabajo en la institución donde se desarrolla.

De acuerdo al 62,5% de las personas entrevistadas, las desventajas de no emplear el método de disección de cadáveres es que se priva de la posibilidad de un contacto directo con cuerpos humanos para una mejor comprensión de su estructura anatómica. El 25% de los estudiantes considera que se dificulta la consecución del objetivo fundamental de aprendizaje de la anatomía y el 12.5% considera que se impide la oportunidad de que el estudiante pueda efectuar pruebas de aptitud en disección de cadáveres.

De acuerdo con las respuestas obtenidas de los estudiantes de segundo semestre de medicina el 47.5% considera que los aportes que da la práctica anatómica para la enseñanza, la disección de cadáveres, es la forma en la cual la anatomía y la disección permiten la integración entre las ciencias básicas y la medicina clínica. El 25% considera que dicha práctica motiva al estudiante de medicina, y el 15 % considera que se sensibilizan frente a la muerte. Para el 12.5 % se trata de un vehículo para la enseñanza de los valores humanos en la formación médica.

De acuerdo con las respuestas obtenidas el 52.5% de los estudiantes de medicina considera que el actual proceso de enseñanza aprendizaje de la anatomía humana en

la Universidad de Pamplona es que se trata de una pedagogía educativa conductista, mientras que para otro 17.5% se trata de un aprendizaje de tipo expositivo centrado en el docente. Mientras que para el 12.5% es de tipo memorístico.

Un modelo eficiente en la universidad de Pamplona es aquel que no se centre el proceso de enseñanza aprendizaje en el docente de acuerdo con la opinión del 30% de los alumnos de medicina, otro 27.5% considera que no se debe abordar únicamente la cantidad sino también la calidad del material de enseñanza. Para el 25 % de los entrevistados se debe dar como un proceso flexible con mirada crítica, reflexiva y a la vez comprensiva de los procesos educativos. El 12.5 % considera que se debe reconocer y respetar la pedagogía como ejercicio del accionar docente.

El 40 % de los alumnos de medicina de la universidad de Pamplona Norte de Santander considera que se debe repensar desde una óptica de concepción y de una construcción del conocimiento. Para el 25% se debe ampliar el conocimiento integral orientado el proceso de aprendizaje desde ejercicios pedagógicos más humanistas. El 15% considera que se debe restituir el carácter dialectico de la relación entre aprender y enseñar. Para el 12.5% se debe aceptar la presencia del error como una forma natural del aprender y que necesariamente debe conducir a su reconocimiento y sanción, porque el equivocarse es de humanos.

Para determinar que estrategias son viables de aplicarse en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura de Anatomía Humana y lograr aprendizajes significativos, el docente debe considerar: el contenido del material a enseñar, los objetivos que se pretenden alcanzar y los conocimientos previos del alumno. (Valdéz y col. 2001)

Este trabajo exploró los conocimientos y actitudes de los estudiantes hacia la anatomía y de acuerdo con lo expresado en el instrumento de medición encontraron en esta asignatura un fundamento para su futura práctica clínica. Promover estrategias pedagógicas como las prácticas de la disección en el anfiteatro, aprendizaje basado en problemas e imágenes diagnósticas puede mejorar la adquisición de conocimientos. La enseñanza de la anatomía debería darse en múltiples escenarios, no sólo durante el módulo de ciencias básicas; impartir un curso de anatomía durante el ciclo de rotaciones clínicas y como un programa de educación médica continuada podría mejorar los conocimientos de los médicos en anatomía y a su vez facilitar y mejorar su proceso diagnóstico e interpretación de imágenes diagnósticos. (Pérez y col. 2000)

Algunas estrategias constructivistas que el docente de la asignatura de Anatomía Humana puede utilizar son los conocimientos previos, la discusión guiada, enunciación de objetivos. La utilización de las estrategias constructivistas para el logro de aprendizajes significativos puede llevarse a cabo no sólo en anatomía humana, sino con otras asignaturas de tal manera que puedan relacionar e integrar el conocimiento del cuerpo humano de una forma holística para poder formar profesionales médicos cuyas

competencias los vuelvan capaces de enfrentar los retos futuros relacionados con la salud y mejor calidad de vida. (Montero y col. 1998)

La exploración de la técnica de plastinación abre posibilidades a los alumnos de segundo semestre de medicina que quieran incursionar en la experimentación de técnicas morfológicas para la conservación de especímenes ofreciendo una alternativa como línea de profundización para el posicionamiento de la Morfología Humana que acompañada del desarrollo de otras técnicas de preservación de piezas anatómicas se convierte en un elemento de aprendizaje significativo para el estudiante. El empleo de nuevas tecnologías son útiles para generar un desempeño de los estudiantes en la anatomía humana. Fomentan destrezas de escuchar activamente y logran que los estudiantes participen en discusiones de clase. Cuando los estudiantes expresan y justifican sus propias opiniones y aprenden a responder con empatía a las ideas de los demás, están comenzando a usar algunas de las habilidades más importantes que requiere el pensamiento crítico.

Los docentes que usan estrategias desarrollan mejor sus habilidades de pensamiento crítico cuando se les enseña explícitamente cómo pensar. Esto incluye dividir el pensamiento en partes y analizar cada parte: propósito, pregunta a discutirse, conceptos, suposiciones, evidencia, conclusiones, e implicaciones. Las actividades de pensamiento crítico son esenciales para el análisis y la evaluación.

Conclusiones

La estrategia metodológica propuesta para contribuir al aprendizaje desarrollador, se fundamenta sobre la plataforma teórica de un sistema de métodos incluyendo la enseñanza problémica, constituyendo un instrumento estratégico para los docentes y estudiantes de segundo semestre de medicina, al propiciar un sistema teórico metodológico con elementos indispensables para llevar a cabo este tipo de aprendizaje, que contribuye a elevar la independencia cognoscitiva en los estudiantes mediante su propio proceso de aprendizaje, en concordancia con los retos que tiene hoy la Universidad de Pamplona.

Bibliografía

Byrne N, Rosental M. Tendencias actuales de la educación médica y propuesta de orientación para la Educación Médica en América Latina. Educ Med Salud 1994;28:5392.



Ilizástegui F, Douglas R. LA formación del médico general básico en Cuba. Rev. Educación Médica y Salud. Organización Panamericana de la Salud. 1993, 27(2) :189-205.

Montero Casimiro A, Segura Martinez N y cols. Perfeccionamiento de programa de Anatomía Humana para estudiantes de 1ro y 2do años de Medicina. Rev Cubana Educ Med Sup 1998;12:21-5

Pérez, A., Muñoz A. y Santiago L. Valoración del proceso enseñanza aprendizaje de anatomía humana en la Facultad de ciencias Médicas 'Mariana Grajales Coello' de Holguín en los últimos 10 años. (2000) <http://www.alfinal.com/Cuba/aprendizaje.php>

Valdéz García, J.E., MEDINA G., TREVIÑO R. y Otros. Estrategias de Enseñanza: el aprendizaje orientado al proceso. Departamento de Ciencias Básicas EMIS- ITESM. (2001) <http://www.mty.mx/rectoria/2A-Estrategias>.

Wittrock, M.C. La Investigación de la Enseñanza, III: profesores y alumnos. Primera edición. Barcelona, España. (1990) Editorial Paidós Ibérica, S.A



LIBRO MEMORIAS SIMPOSIO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA: INNOVACIONES Y EDUCACIÓN PARA LA PAZ, realizado en la Universidad de Cartagena, 5-7 de mayo de 2015 ISBN: 978-958-58932-3-8, Editorial REDIPE- UNIVERSIDAD DE CARTAGENA, 2015

28.

LOS RETOS DE LA ESCUELA EN EL POSTCONFLICTO

Nelson Torres Vega

UNIVERSIDAD DE NARIÑO, COLOMBIA

Introducción

La presente ponencia es parte de los resultados de la Tesis doctoral titulada “Prácticas Pedagógicas de Maestros en Formación en la Atención Educativa Diferencial de estudiantes en condición de Desplazamiento por Conflicto Armado” (Rudecolombia-Universidad de Nariño, 2014), la cual aborda, el análisis de las expectativas y dificultades de los maestros en formación en relación con los estudiantes que por el conflicto armado de nuestro país, sufren el desarraigo y el desplazamiento de sus lugares de origen. Plantea si el maestro que se forma en las facultades de educación y demás unidades formadoras de educadores se encuentra preparado para afrontar los retos de educar en la diversidad cultural, con presencia de desplazamiento, conflictos, violencias y exclusiones en los momentos de un eventual post-conflicto en Colombia.

Quienes se dedican a la enseñanza (maestros en servicio) y quienes se están formando para asumirla (maestros en formación) manifiestan, insistentemente, su preocupación sobre la falta de articulación, coherencia, congruencia entre los conocimientos ofrecidos por las instituciones formadoras de educadores y aquellas competencias exigidas en los centros de práctica para enfrentar las múltiples y complejas realidades que presentan los estudiantes, especialmente los denominados vulnerables, como pobreza extrema, discapacidad y en condición de desplazamiento forzado por el conflicto armado.

Entre las innumerables razones de esta preocupación es que las universidades y las unidades formadoras de educadores, en algunos casos, han privilegiado la premisa de la racionalidad técnica en concordancia a lineamientos curriculares normativos, oficiales, alejados de contextos reales, lo cual ha generado una crisis de confianza en la preparación de los maestros, más aún cuando los propios profesionales de la educación reconocen que son incapaces de dar respuestas adecuadas a situaciones de vulnerabilidad, a situaciones conflictivas o de satisfacer a todas las necesidades que surgen en el ámbito escolar, o cuando los problemas críticos invaden a la escuela, sin poder actuar acertadamente; entonces están más expuestos a críticas, a desaprobación o a expresiones de insatisfacción por parte de la sociedad.

Las preocupaciones que surgen del debate sobre la formación de los educadores en América Latina y en particular en Colombia por el conflicto armado que vivimos se centran en determinar los retos de la escuela y del maestro frente a las negociaciones de Paz y de un eventual post-conflicto. Es por esta razón que desde el ámbito universitario y bajo un pensamiento crítico se formulen propuestas orientadas a articular los procesos de formación de futuros maestros a las realidades sociales y educativas del entorno.

La Preocupación por la Formación del Maestro para la Justicia Social y la Equidad.

Como consecuencia de la creciente crisis social y de los efectos de la globalización en los países menos desarrollados del planeta y particularmente de Latinoamérica, emergen discursos referidos al problema prevalente de la “Formación del Maestro” específicamente para sectores de vulnerabilidad, pobreza e inequidad. Autores como Diker y Terigi (2005), Schon, D. (2010), Liston y Zeichner (2003), Imbernón, F. (2008), Giroux, H.A. (1997, 2003) Zeichner, K. (2010), y MacLaren, P. (1997, 2003), entre otros, defienden la idea de una formación de educadores desde la “Justicia social y la Equidad”, planteando diversas propuestas y programas de “transformación de la formación Docente”¹²⁵ con miras a dar respuesta a la crisis de confianza en la preparación de los profesionales de la educación.

Con respecto a la discusión sobre Justicia Social y la Equidad, se mencionan tres categorías: una que atiende a la teoría distributiva centrada en el reparto de bienes y servicios materiales, otra soportada en la teoría del reconocimiento y la relaciones sociales entre individuos y grupos de las instituciones, y una tercera que articula las dos anteriores. Zeichner, K. (2010), Cortés, F. (2007). La categoría “Justicia Social” tiene diversos significados para las distintas personas que la definen, pero una forma de identificarla es a través de programas y propuestas que se ocupen de la preparación de educadores para la práctica en el aula con temáticas como la igualdad, la diferencia, la acción social, entre otras. La expresión “educación del profesor para la justicia social” se refiere a programas con orientación social y re-construccionistas, fundamentados en ideas progresistas. Sin embargo estos eslógans se han convertido en una falacia cuando se enmarcan en discursos ideológicos y políticos que no representan un cambio en el statu quo, que no son críticos del actual orden social. La proliferación de retóricas sobre “justicia social” ha inundado el mercado en los últimos años, lo cual ha tergiversado su esencia; esta expresión se emplea con mucha frecuencia, pero no se han elaborado conceptos específicos para el caso concreto de la formación del profesorado.

En las investigaciones sobre el tema de la formación del profesorado para la justicia social y la equidad, Zeichner (2010) alude a una serie de cualidades, destrezas y actitudes personales que debe desarrollar el educador durante su formación, entre otras podemos mencionar algunas, como conocer y reconocer las circunstancias socioculturales y las diversas formas de percepción de la realidad; reconocer los diversos orígenes de sus estudiantes y seleccionar cuidadosamente los recursos para el aprendizaje; propiciar los cambios educativos para que los centros educativos sean receptores de todos los estudiantes; conocer la vida de sus estudiantes, incluyendo sus comunidades de origen; hacer uso de los conocimientos de los estudiantes para diseñar una instrucción pertinente; estar en capacidad de desarrollar en todos los estudiantes la competencia para la comprensión, aún estando en instituciones con grandes carencias de recursos básicos para labor de enseñanza.

¹²⁵ Para ejemplificar uno de estos programas es el denominado PTFD, Programa de Transformación de la Formación Docente, en Argentina (Diker y Terigi, 2005, p.25). Otro ejemplo son los programas de formación del profesorado para la justicia social descritos por Kenneth Zeichner (2010, pp. 66-71), en la Universidad de York, Canadá; en la Universidad de California, Estados Unidos y la propuesta de los Trabajadores sin Tierra en el Brasil.,

La actitud de algunos maestros en formación, es otra de las preocupaciones latentes, se considera que es responsabilidad de la Universidad proporcionar e inculcar altos niveles de motivación y preparación para el desarrollo de los compromisos adquiridos. Sin embargo todo no puede ser responsabilidad de la institución formadora, es necesario reconocer si existe o no incidencias de la orientación vocacional y profesional o la trayectoria escolar previa al ingreso a la carrera.

La actitud de los maestros y de quienes se están formando, hace relación a su condición de predisposición ante las circunstancias y situaciones presentadas en los contextos escolares, las que pueden ser positivas o negativas. Los relatos de las entrevistas se circunscriben a describir actitudes, por una parte formativas y por otra, actitudes de indiferencia e indolencia. Es válido preguntarse si los maestros en formación recibieron, en su momento, la orientación oportuna o suficiente información sobre las características de la profesión:

Porque también hemos tenido varias experiencias que no son muy positivas, la impuntualidad, la irresponsabilidad en no llegar a clase y no avisar; en una institución una docente retiro al practicante por su mala presentación, iba muy mal presentado y lo sacó de clases, le dijo que a práctica no se va así, lo suspendió, el no volvió, y no se ha graduado, entonces uno dice ¿Qué pasa ahí? Porque lamentablemente no deseamos ese tipo de cosas. (P 8: E-da-Edu-EM- 8 - 8:29).

Pareciera interpretarse que la formación inicial de los maestros es la fase que debería responder a tantos interrogantes que se plantean desde el ejercicio profesional, sin embargo, el proceso formativo de un maestro no termina con el título que le otorga la licencia para ejercer. La concepción de perfeccionamiento continuo reviste tal importancia que la formación docente debe ser de carácter permanente, la formación inicial no es sino la primera etapa de todo un proceso enmarcado en un proyecto de vida.

La actitud negativa de algunos maestros en formación puede deberse a motivos distintos: por una parte a razones de orden curricular, es decir, los programas no ofrecen los elementos teórico-metodológicos, contenidos y estrategias formativas necesarias para afrontar las primeras experiencias y desempeños laborales; por otra, las experiencias previas o recorrido escolar desde el nivel preescolar hasta el bachillerato, tiempo en el cual los futuros maestros aprendieron, asimilaron, internalizaron muchos elementos que ahora les son útiles para el desarrollo de sus prácticas. La interiorización de estos modelos de actuación “durante la escolarización previa desdibuja el impacto de la formación docente inicial” (Diker y Terigi. 2005, p.135) para lo cual se debe trabajar más con el maestro en formación en procesos de desaprender para luego volver a aprender.

En cuanto a las actitudes formativas se encuentran ejemplos de convivencia, solidaridad, comprensión, persuasión, diálogo, dinamismo y creación de ambientes favorables al aprendizaje. Muchos maestros demuestran actitudes de solidaridad y comprensión ante

las situaciones difíciles de sus estudiantes, antes que interesarse más por lo académico, sin embargo resulta una osadía por cuanto la administración está interesada en otros asuntos escolares que son prioridades desde el currículo oficial:

Porque hay docentes que se interesan por esa parte social y me voy como a los intereses de los niños, pero hay docentes también que somos de cátedra, y sólo nos interesan los contenidos que es lo que nos dice el plan de estudios, nos interesa el tema y eso es lo que doy, pero sin importarme las situaciones que los niños están pasando (**P 3: E-LM-MaNaz-3 - 3:33**).

La formación de maestros podría concebirse, por tanto, como un proceso relevante de metamorfosis, de “transición”, un proceso interno de reorientación y transformación personal, que aprovecha y se apoya en las adquisiciones previas y que precede al cambio externo duradero y sostenible; es decir, es un auténtico proceso de educación. El maestro se educa al implicarse y reflexionar decididamente en el proceso educativo de los demás, no de forma abstracta y en teoría, sino en los contextos complejos, conflictivos e imprevisibles de las aulas y los centros escolares reales donde se encuentra implicado (Pérez Gómez, 1998; Russelly McPherson, 2001).

Algunos Enfoques sobre Práctica Pedagógica

Las concepciones tradicionales de Práctica Pedagógica promueven procesos que se desarrollan en contextos de trabajo, donde el aprendizaje es el resultado de la imitación, repetición, de ensayo- error, al lado de maestros ya experimentados. Por el contrario, hoy se requiere un cambio de perspectiva que permita una articulación más visible entre lo teórico y lo práctico de la formación del maestro, la necesidad de revisar, analizar y reflexionar sobre los procesos formativos que ofrece la universidad, contrastándolos con la realidad de las aulas y los contextos en los que se desarrolla la práctica.

Resulta relevante describir aquí algunos enfoques, entendidos como aquellos patrones, esquemas de pensamiento o tradiciones, que contruidos históricamente han persistido en el tiempo, logrando niveles de institucionalización y que se asocian paulatinamente a la conciencia de los sujetos. Por ser tan trascendente en este contexto, se presenta aquí una síntesis de la clasificación de enfoques propuestos por Diker, G., y Terigi, F. (2005, p.p. 111-117), cada una de estas tradiciones lleva consigo una visión determinada sobre la tarea del maestro y asume, por tanto, una determinada concepción acerca de su formación:

- a) En el enfoque tradicional o práctico-artesanal, la enseñanza es una actividad artesanal, los estudiantes y maestros reproducen los hábitos, ideas, valores y rutinas adquiridos, la enseñanza es un oficio y “se aprende a ser maestro enseñando” (p.113), es decir practicando el oficio secuencialmente, apoyado en principio por un experto.

- b)** El enfoque normalizador o disciplinador, desarrollado en las Escuelas Normales bajo el énfasis de “el moldeamiento de la persona del maestro, con el objetivo de su normalización” (p.113), “la formación normalista tiene un valor disciplinador en la formación del futuro maestro y está legitimada con base en el carácter científico de los conocimientos pedagógicos que transmite” (p.114).
- c)** El enfoque academicista, enfatiza en el conocimiento de la asignatura que se enseña, por lo tanto “la formación pedagógica es débil, superficial, innecesaria y aun obstaculiza la formación de los docentes” (p.114). Se trata de una formación básicamente conservadora, lo “normal” es sinónimo de lo correcto, de lo sano.
- d)** Enfoque técnico, tecnológico o eficientista. Considera que el conocimiento práctico es la aplicación del conocimiento teórico, “el conocimiento experto no tiene por qué residir en el agente práctico, docente, sino en el sistema en su conjunto” (p.115). Este enfoque ha impactado sobre las prácticas y la formación del maestro de manera significativa a través de actividades como: planeamiento, educación programada, evaluación del rendimiento, entre otras.
- e)** Enfoque humanista-personalista, centra la formación en la persona del profesor, fundada en la pedagogía no directiva de Rogers, “concibe la formación como un proceso de construcción de sí, en el que el recurso más importante es el profesor mismo” (p.116).
- f)** Enfoque hermenéutico reflexivo, considera que la enseñanza es una actividad compleja desarrollada en escenarios singulares y determinada por el contexto. El conocimiento que se requiere es siempre emergente, elaborado “in situ”. “El docente dejar de ser actor que se mueve en escenarios prefigurados” (p.117). Transformar las relaciones de poder en la escuela y en aula, mediante la revisión crítica de la práctica docente es una de las preocupaciones de este enfoque.

Estos enfoques ponen de presente que en diferentes momentos históricos han surgido una serie de supuestos sobre la práctica pedagógica y la formación del maestro, determinando el rol que debe desarrollar en cada momento y que tiene algún grado de

institucionalización, imaginarios que se van integrando al trabajo sobre la formación del maestro. En consecuencia, el debate sobre el verdadero significado de la práctica pedagógica en la formación inicial del maestro, resulta del análisis de la diversidad de situaciones que suceden muy rápidamente en los escenarios del ámbito escolar, espacios donde se institucionalizan los enfoques, tales como el aula, el recreo, el paseo, la biblioteca, el restaurante, el museo, entre otros, realidades que en ocasiones no son percibidas por el maestro pero que hacen parte de la vida de la escuela.

La multiplicidad de situaciones a las que se enfrenta el maestro en formación durante el tiempo de la práctica pedagógica, que es similar en diferentes contextos, están referidas a limitaciones y problemas manifestados a través del relato de experiencias, que se sintetizan así: a) la formación recibida en la Universidad, altamente academicista, no prepara para el desarrollo de una práctica pedagógica adecuada; esta insuficiencia es ampliamente reconocida por los maestros en servicio y los que se encuentran en formación; b) de lo anterior se deduce que existe una enorme distancia entre las demandas de los profesionales en la escuela y la formación recibida en la Universidad; c) los maestros en formación desempeñan su labor en ámbitos culturales y sociales generalmente desconocidos, imprevisibles y alejados de su cotidianidad; d) Su labor se desarrolla en contextos de diversidad, complejidad, heterogeneidad, donde confluyen simultáneamente elementos psicológicos, sociales, ambientales, físicos, teóricos y didácticos; e) contrario a la cultura academicista e individualista universitaria, la actividad de práctica demanda de un clima de colaboración y una dinámica permanente de coordinación entre los compañeros, favoreciendo el intercambio de experiencias; f) finalmente, requiere de programas uniformes, metodologías homogéneas, de espacios y tiempos rígidos. El deber ser es pasar a repertorios flexibles de actuación, acompañados de amplios conocimientos metodológicos y didácticos, para construir aprendizaje significativo colaborativo y asimilable.

El Perfil del Maestro para tiempos de Incertidumbre

Si partimos de los interrogantes anteriores, la tarea de definir el perfil del futuro maestro se puede percibir, desde los procesos modernizantes, que responden al enfoque del capitalismo globalizado¹²⁶ o desde el enfoque crítico, transformador y humanista¹²⁷, que también ha acompañado el devenir de la escuela y de las luchas del magisterio, generando cierto tipo de movimientos sociales, que según Marco Raúl Mejía(2011), han permitido manejar estratégicamente la construcción de políticas públicas en Colombia, orientadas a fortalecer los avances en “las transformaciones necesarias para hacer posible otra escuela, otro maestro, otra maestra y esa otra sociedad” (p.19).

¹²⁶ Hoy se cuestiona a la modernidad, porque nos llevó a todas las situaciones de desigualdad social por cuanto “glorifica el capital”. Hay una preponderancia de lo económico sobre el Ser, es decir el sujeto como objeto de consumo, por cuanto se desconoce la interioridad del Ser.

¹²⁷ La multiplicidad y la diversidad son manifestaciones contrarias a la modernidad. Se está refiriendo en este caso a la postmodernidad, como posición crítica de la situación social actual, caracterizada por restablecer el valor del Otro, da importancia a las minorías, surgen manifestaciones de grupos marginales que luchan por lograr la igualdad de derechos. La postmodernidad pone en crisis lo moderno y genera movilización social.

Construir el perfil del maestro para estos tiempos requiere entonces, pensar en otra escuela, con prácticas distintas y por tanto con objetivos distintos. Pensar la escuela, la educación y la pedagogía de manera distinta es ir más allá de sus prácticas, más allá de lo material y evidente, es reflexionar sobre los sujetos que habitan en ella (en la escuela), que conviven e interactúan diariamente (maestros, estudiantes, directivos, padres de familia); también pensar en quienes formulan las políticas educativas y en aquellos que tienen el poder de decisión y acción sobre la escuela.

Otro aspecto importante a tener en cuenta respecto a la construcción del perfil del maestro, es el análisis de las conceptualizaciones, enfoques y perspectivas de maestro. En este sentido, recurrimos a las reflexiones y discusiones generadas por el Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia, GHPP, liderado por Olga Lucía Zuluága (2012)¹²⁸, grupo que describe múltiples miradas que han surgido respecto del tema: a) maestro como portador de saber pedagógico(es ir del saber qué al saber cómo) es una mirada desde la discursividad del maestro; b) maestro como productor de saber pedagógico (es ir del saber cómo al saber qué) es decir el maestro sabe lo que hace y lo conceptualiza (grupo Federici), ésta sería una noción metodológica referida a las prácticas no discursivas, que alude a aquello que el maestro hace en el aula; c) maestro como intelectual (según el movimiento pedagógico de la Federación Colombiana de Educadores, (FECODE) el maestro es un intelectual porque piensa el saber pedagógico, en consecuencia no tendría que quedarse con lo que hace en el aula; d) Maestro como re-conceptualizador del saber pedagógico (es la postura de Mario Díaz) en el sentido que son los intelectuales quienes asumirían la función de autores del saber pedagógico y los maestros se encargan de re-conceptualizarlo.

A propósito del quehacer pedagógico del maestro, es Oscar Saldarriaga (2003), quien en su estudio sobre las prácticas pedagógicas en Colombia, describe una caracterización sobre el devenir y el “empoderamiento” del maestro, como sujeto de saber pedagógico y para ello parte de la hipótesis de que existen tres modos de ser maestro que han sido determinados por “líneas” que se constituyen en “polos de tensión”, éstas son “el saber pedagógico” y “las prácticas culturales”. Saldarriaga (2003. p.p. 260-290) describe tres modos de ser maestro, sintetizadas en tres frases, en tres personajes y en tres momentos históricos, así: a) “el hombre será lo que sean sus maestros” y su personaje más representativo es Martín Restrepo Mejía, período de 1886- 1930; b) “la sociedad será lo que sean sus maestros”, con Agustín Nieto Caballero, durante la denominada República liberal, entre 1930 y 1946; c) “el ciudadano será lo que sean sus maestros”, con el surgimiento de Antanas Mockus y con la “pedagogía ciudadana” o movimiento denominado “ciudad educadora”. Estos tres modos los ha denominado este autor como clásico, moderno y contemporáneo¹²⁹, respectivamente. En síntesis, estas tres formas

¹²⁸ Foro Virtual sobre las prácticas pedagógicas en Colombia, organizado por el grupo de investigación GHPP.

¹²⁹ Estos tres modos de ser maestro, Saldarriaga los caracteriza haciendo uso de matrices en donde cruza dos variables claves: saber pedagógico y prácticas culturales, se resaltan los tres tipos de persona por formar y en consecuencia tres tipos de maestro: El hombre del **humanismo**, perteneciente al humanismo católico, el tipo de maestro para este enfoque fue el maestro como artista y como apóstol; el **humanismo liberal** que piensa al sujeto en relación con la Nación, el tipo de maestro para este enfoque fue el maestro científico, donde el eje del saber del maestro son las ciencias de la educación y en tercer lugar, en el modo contemporáneo, se forma el **ciudadano integral**, donde su

simbolizan tres tipos de sujetos por formar, *hombre-sociedad y ciudadano* y en consecuencia, tres clases de maestros distintos para hacerlo, tres enfoques pedagógicos diferentes y tres horizontes políticos y culturales para orientarlos.

Ante estos planteamientos descritos en este apartado, la construcción del perfil del maestro debe pasar por la reflexión sobre ¿Cuál es el sentido de su formación?; ¿podemos quedarnos en la Pedagogía como saber fundante?; ¿el saber central del maestro debe ser la didáctica?; ¿lo que produce el maestro, o sea la didáctica, es mucho más que aplicar un método de enseñanza?; ¿qué le corresponde a la Pedagogía, la enseñanza o la formación? ¿Los maestros son o no profesionales? Al respecto de este último interrogante existen serian preocupaciones respecto a la falta de articulación entre los conocimientos profesionales que se ofrecen en los programas y las competencias que se les exige en los campos de práctica.

Éstas y otras preocupaciones cuestionan la profesionalidad de los maestros, en la medida en que su autonomía, confianza y credibilidad se ven amenazadas. En esta perspectiva, Day, Christopher (2005) distingue cuatro aspectos que diferencian a los “profesionales” de otros trabajadores: Conocimientos especializados o “cultura técnica; compromiso de satisfacer necesidades, “ética de servicio”; identidad colectiva fuerte, “compromiso profesional”, y control colegiado sobre la práctica y sobre las normas profesionales, “autonomía profesional” (p.18).

El desafío actual para el maestro, según la Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, RIFPO, (2010. No. 68), es múltiple: Un primer desafío es “preparar a los ciudadanos para afrontar la cambiante, incierta, compleja y profundamente desigual sociedad contemporánea, en la era de la información y la incertidumbre” (pp. 11-15), lo cual requiere del diseño de un currículum abierto, flexible, basado en situaciones reales, inciertas, complejas y problemáticas. Un segundo desafío es referido a la tarea del maestro, la cual no se debe limitar sólo a “enseñar contenidos disciplinares descontextualizados, sino a construir, modificar, reformular de manera crítica y creativa los conocimientos, actitudes, sentimientos, creencias y habilidades de los estudiantes”.

En consecuencia, la formación inicial del maestro exige una profunda transformación orientada a formar profesionales de la educación “expertos en sus respectivos ámbitos del conocimiento” y paralelamente, “comprometidos y competentes” para estimular y acompañar el aprendizaje de los estudiantes. Y, finalmente, se exige del maestro, “un conocimiento profundo de lo que quiere enseñar; pasión por el saber; amor por ayudar a aprender; conocimiento de cómo aprenden los estudiantes; conocimiento y uso de múltiples recursos y formas de enseñar; formas posibles de organización de actividades y contextos; formas de evaluar procesos y productos; desarrollo de saberes, habilidades, y actitudes profesionales para estimular y motivar el aprendizaje.

Retos de la Escuela en el post-conflicto.

interés es la sociedad civil y sus derechos, para este enfoque se requiere un maestro que enfrente las complejidades de la diversidad cultural.

En el contexto local e institucional, el desplazamiento forzado sigue teniendo efectos devastadores sobre la vida, la dignidad, la integridad física, moral y psicológica de niños, niñas y jóvenes que migran desde los diferentes rincones de la geografía regional y nacional, que hacen parte de diversas etnias y culturas; el desplazamiento viola gravemente los derechos humanos de las familias y comunidades, como lo afirman los organismos nacionales e internacionales que ofrecen ayuda humanitaria, como ACNUR-ICBF (2010). Esta situación se refleja en fenómenos como abandono, abuso, maltrato, explotación, secuestro, reclutamiento, discriminación, entre otros.

Por otra parte el Estado no tiene la capacidad de dar respuestas integrales a los afectados por el desplazamiento, centrando la atención únicamente en lo material; como lo describe García, J. (2010) se ha propiciado y mantenido “una política de recogimiento y control de los pobres y los mendigos, consolidando un modelo laicistas asistencial con cargo a la responsabilidad del Estado” (p.29)

En síntesis, el impacto del desplazamiento sobre quienes lo sufren, se materializa en diversos aspectos de la vida, tales como: pérdida de lazos familiares y sociales; dificultades para el acceso a servicios públicos básicos, a salud, vivienda, educación; alto riesgo de exclusión social y dificultades para la integración y adaptación a los lugares de llegada; todo lo anterior a pesar de los innumerables mecanismos de atención y protección formulados por el Estado para esta población. Como se observa, la causa principal del desplazamiento es la amenaza, directa o indirecta que genera miedo, silencio, angustia e inseguridad, que finalmente termina en la huida y evitar mayores riesgos (muerte- reclutamiento- sometimiento) (Churruca y Meertens. 2010).

Cobra sentido preguntarse en este punto, ¿qué puede hacer la escuela? ¿Quiénes, cómo y cuándo hacerlo? En consecuencia, es la escuela la instancia más llamada a responder positivamente a las urgencias derivadas del conflicto, mediante la búsqueda de salidas rápidas a la problemática que vive la población desarraigada. Tiene plena validez, entonces, el proporcionar a los maestros en ejercicio y a los maestros en formación, elementos teórico-prácticos que conduzcan al reconocimiento de las características de la población desplazada, de los efectos psicológicos (traumas), materiales (pobreza), espirituales y demás consecuencias dañinas para todo ser humano que resulte víctima del fenómeno.

Por tanto, el maestro y la escuela, receptores de población desplazada, deben transformar de forma y contenido el proyecto educativo, priorizando las necesidades socioeducativas de esta población, especialmente de niños, niñas y jóvenes que llegan a las aulas. Se trata de construir, desde la escuela un Proyecto Educativo Cultural, que responda a la tendencia nacional de experimentar una la heterogeneidad, multiculturalidad y diversidad de las instituciones educativas, como lo determina la Ley 115/94, Ley General de Educación (artículos 55; 64; 68).

Por otra parte, el conflicto y la violencia son dimensiones íntimamente relacionadas con la globalización y sus consecuencias han sido siempre nefastas para la humanidad. Sin embargo se debe agregar que el conflicto en sí mismo no es algo negativo, es más bien

una característica de todos los seres humanos, como bien lo describe Essomba (2008) en su doble acepción, en una aproximación al concepto, por una parte, como “el malestar emocional que se genera entre dos partes (personas o grupos) en interacción y que no acaba de resolverse satisfactoriamente por ninguna de las dos” (p.120) (...), en segundo lugar como “el choque o la lucha entre posiciones poco reconciliables” (p.120); o como lo conciben Jiménez y López (2007) “como una contraposición de intereses, percepciones y valores para satisfacer necesidades humanas” (p.13); en síntesis, el conflicto se puede equiparar con la discrepancia entre intereses, objetivos y/o necesidades.

Los estudios sobre el conflicto están estrechamente relacionados con categorías específicas como la violencia, la paz y el desarrollo. Calderón, P. (2009) en un estudio sobre “la teoría de los conflictos de Johan Galtung”¹³⁰, afirma que la “complejidad humana requiere respuestas igualmente complejas” (p.63) y que “el hombre es un ser con capacidad de paz” (p.64). Esta investigación sintetiza los elementos teóricos esenciales para el logro de la Paz, según Galtung y describe la teoría de la violencia y los conflictos, partiendo de la hipótesis de que: “Si usamos medios positivos y oportunos (empatía, creatividad y noviolencia) para la transformación de un conflicto, entonces el fin será igualmente positivo y constructivo” (p.62). Para el caso del conflicto define un perfil que es oportuno mencionar: “El conflicto es crisis y oportunidad; es un hecho natural, estructural y permanente en el ser humano; es una situación de objetivos incompatibles; no se solucionan, se transforman” (Calderón, P., p.67). Según esta teoría sobre los conflictos, para reconocerlos, entenderlos lógicamente y transformarlos se debe hacer uso de la creatividad, la empatía y la no-violencia; es decir considerar una especie de giro epistemológico mediante el cual sea posible comprender el fenómeno y construir la paz deseada, convirtiendo la máxima “si quieres la paz prepárate apara la guerra” en “si quieres la paz, prepárate para la paz”.

En este análisis sobre los conflictos, es pertinente retomar el término violencia, (tratado ya en el primer capítulo), que expresa algo negativo en sí mismo, es un concepto con múltiples acepciones que se expresa como violencia física directa (agresión física), como conflictos armados (guerras y terrorismo) o como control de información, pobreza, hambre, entre otras (Martínez y Carmona, 2010). Por su parte el Grupo de Memoria Histórica, GMH refiriéndose a este fenómeno agrega que “la violencia no sólo afecta el mundo emocional y psicológico de las víctimas, sino que además causa profundos daños morales¹³¹” (Sánchez, G. 2013, p.268). Una de las formas veladas de la violencia, es la

¹³⁰ Esta investigación sobre la “Teoría de los Conflictos de Galtung Johan”, fue desarrollada por Percy Calderón Concha (2009) con el propósito de análisis y crítica de la teoría de los conflictos del matemático y sociólogo noruego Galtung, quien fue uno de los pioneros sobre los estudios para la paz y un reconocido teórico contemporáneo de las ciencias sociales.

¹³¹ Lo daños morales son definidos como: “toda modificación dolorosa del espíritu, consistente en profundas preocupaciones o en estados de aguda irritación que afectan el honor, la reputación y el equilibrio armónico de las personas que incide en la aptitud del pensar, de querer o de sentir” (Sánchez, G. 2013, p.268, citando a Ghersi, C.A. 2002)

denominada violencia simbólica, análisis que parte de la invasión cultural¹³² como una forma de violencia, argumentada por Freire, P. (1969).

En este orden de discusión, la violencia simbólica hace referencia al “acto velado de imposición de una cultura sobre otras” (Gil. 2008. p. 65), es decir, en principio todas las culturas son arbitrarias cuando se imponen por la fuerza, como las únicas y legítimas pero de una manera sutil, ocultando las relaciones de fuerza, tras la cual surge una fuerza más, una fuerza simbólica.

El poder de la violencia simbólica radica en lograr imponer su ideología, su cultura pero disimulando la fuerza de dicha invasión, “porque los invasores culturales no suelen operar a cara descubierta” (Gil. 2008, p. 67). Esta misma autora describe algunas razones que explican el por qué su denominación de “violencia simbólica”, entre ellas, desde su propia concepción ya es violencia, su proceso agresivo y su forma de operar bajo “el enmascaramiento de los acontecimientos”, pero llama la atención en particular cuando describe la violencia simbólica como una gran maquinaria que logra legitimar la escuela y a los profesores, para que a la vez justifiquen una cultura determinada, unos instrumentos, un lenguaje, etc.

Muy pronto, la escuela se convierte en instrumento de violencia a través del currículo, en la medida en que se imponen los “lineamientos curriculares” que se establecen como criterios de obligatoriedad para las instituciones y sus maestros, situación que se revierte en los estudiantes de una manera sutil en invisible, que Gil (2008) la denomina “violencia sistémica” definida “como el conjunto de prácticas escolares que produce en los alumnos un daño difícilmente reparable” (p. 68). Entre estas prácticas están: la discriminación, los malos tratos, el silencio, la rutina, el abuso de poder, la ausencia de afectividad, la competición, la colonización del conocimiento, entre otras.

Cuesta reconocer la violencia sistémica como una de las realidades que vive la escuela hoy, que de manera consciente o no se hace presente, ya en forma visible, ya encubierta en las actividades académicas, prácticas a las que unos y otros se han acostumbrado, resultando siempre el estudiante como el perdedor más afectado. En este mismo sentido, las fuentes de violencia sistémica son diversas (Gil. 2008), entre ellas se mencionan la homogeneización y estandarización, a partir de la cual los estudiantes en la escuela se agrupan en niveles o edades para recibir un currículo común¹³³ (MEN,...) ,(todos deben estudiar por estándares y competencias al mismo tiempo); la práctica pedagógica del maestro se centra y es prioridad en el desarrollo intelectual, separando el componente emocional y sentimental del estudiante, sin darse cuenta que los dos aspectos son indisolubles, que el aprendizaje no es un proceso aislado del conjunto de las dimensiones del ser humano; un tercera fuente de violencia simbólica es el castigo, que genera en el estudiante actos de condicionamiento, que trae como consecuencia un sujeto que actúa por temor, con menor libertad y autonomía, lo cual ha sido reforzado por reglamentos y

¹³² Según María del Carmen Gil (2008. P.29) aludiendo a Paulo Freire, afirma que, “la invasión cultural es un fenómeno que consiste en la penetración que hacen los invasores en el contexto cultural de los invadidos, imponiendo a éstos su visión del mundo, en la medida misma en que frenan su creatividad, inhibiendo su expansión”

¹³³ Los estándares y competencias del MEN, en Colombia.

leyes¹³⁴ (reglamento estudiantil, ley en contra del matoneo) (MEN. 2013) El castigo en la escuela constituye una práctica frecuente, aunque han disminuido las sanciones físicas, se siguen aplicando las formas humillantes y psicológicas.

Manejar los conflictos en la escuela, en particular en aquellos centros educativos donde hacen presencia los niños, las niñas y los jóvenes en condición de desplazamiento, es y debe ser una responsabilidad compartida, con actitud cooperativa de todos actores, lo cual significa optar por una posición de diálogo y negociación que permita acercarse a una posible solución de los desacuerdos. En síntesis, la resolución de conflictos en la escuela debe estar acompañada de un papel activo, reflexivo y propositivo de las partes.

En síntesis, luego de las reflexiones anteriores, los retos de la Escuela se enumeran de la siguiente manera:

- 1.- Pensar la Escuela de otra manera, reflexiones sobre los sujetos que habitan la escuela. Repensar la escuela de una manera diferente es
- 2.- Transformar de forma y contenido el PEI.
- 3.- Conciliar y mediar ante los conflictos y contradicciones de la escuela.
- 4.- Fomentar espacios recreativos, lúdicos y afectivos.
- 5.- Construir una Pedagogía alternativa para la Paz y la convivencia.
- 6.- Privilegiar la Interculturalidad por ser la escuela un escenario para la formación en valores.
- 7.- Generar condiciones para el ejercicio democrático y participativo desde la cultura de la Paz.

La Actuación del Maestro Ante estos Retos: El Maestro debe ser un

- 1.- Intelectual Transformativo, Lo pedagógico más político y viceversa
- 2.- Práctico reflexivo. Prácticas cotidianas reflexivas desde la realidad
- 3.- Intérprete de la complejidad y diversidad cultural de la escuela
- 4.- Crítico con visión transformadora de las relaciones de poder en el aula
- 5.- Un profesional integral con alta sensibilidad humana ante los problemas sociales.
- 6.- Mediador de las contradicciones y conflictos que se generan en la escuela.

¹³⁴ Ley en contra del matoneo en las escuelas.

Conclusiones

El maestro, entonces, debe estar preparado para interactuar en contextos sociales de diversidad, conflictividad, marginalidad y depresión; fenómenos que son ya cotidianos en la escuela de hoy. Su compromiso ha de ser el de acompañar a los niños a construir su propio proyecto de vida, como lo afirma Inés Dussel (2005) “se vuelve a decir que la escuela sigue siendo el lugar que recibe a niños de todos los sectores sociales, que puede alojarlos y protegerlos de la violencia del medio, que puede darles algún horizonte de futuro del qué engancharse” (p.21); en tanto la violencia y la delincuencia en el ámbito escolar no son mutuamente excluyentes, ya que “ir a la escuela no sólo no les garantiza a los chicos conseguir un trabajo o seguir estudiando; tampoco, necesariamente, los excluye del crimen y la violencia, provenga de donde provenga” Dussel, I. (2005, p. 22).

La cualificación de la práctica pedagógica, ha de partir del diseño de un Proyecto Pedagógico Alternativo de Formación de Maestros fundamentado en la consolidación la investigación- acción colaborativa, como fundamento de unas prácticas educativas más reflexivas; en la comprensión y valoración de la diversidad cultural materializada en la escuela; en la construcción de currículos flexibles que se adecúen a las múltiples realidades del entorno escolar; en la preparación consciente para interactuar en contextos sociales de diversidad, conflictividad, marginalidad, pobreza, con enfoque crítico humanizante y emancipador.

Tanto la preparación inicial como la cualificación permanente de los maestros debe concebirse como partes de un mismo proceso de formación, es decir formación “continuada”, término que implica e incluye a la institución formadora, que será la responsable de ofrecer los complementos teórico- prácticos necesarios para dar respuestas a las exigencias de los contextos escolares cambiantes. En ambos casos queda planteada la necesidad de asumir una perspectiva crítica de formación, en otras palabras, excluir del proceso todo asomo o manifestación de racionalidad técnica, presentada con otros nombres o procedimientos, y afrontar el compromiso del cambio, analizando las contradicciones y buscando las alternativas de solución.

Educación desde las diferencias y la inclusión, implica una mirada desde la complejidad de la escuela, en la que interactúan los maestros con niñas, niños, jóvenes y familias en condición de desplazamiento y vulnerabilidad, donde se deben tener en cuenta diferencias raciales, costumbres, actitudes, valores, idioma, religión, etc., es decir, es un encuentro con la diversidad como elemento enriquecedor, donde la educación como proceso formativo solamente es posible en el marco de la democracia y la participación.

En consecuencia, la escuela no puede seguir siendo agente de reproducción social, ni anidar en ella un modelo jerárquico y autoritario que perpetúe la injusticia social. No basta con recibir en ella a todos los niños, las desigualdades no desaparecen; no es suficiente con decretar la educación para todos, los sujetos no dejarán de ser consumidores, a cambio de ser sujetos sociales autónomos y críticos; no basta con enseñar: “volcar sobre ellos el cuerpo de conocimientos hegemónicos para adoctrinarlos, anestesiarlos y

adaptarlos a la realidad” (Gil, M. C. 2008, p.75 en consecuencia la tarea del maestro ha de ser reconstruir el conocimiento dominante y utilizarlo para ayudar a los que tienen menos privilegios en la sociedad (Apple y Beane. 1999).

Finalmente, ante la crisis educativa y de emergencia que ha generado el fenómeno del desplazamiento forzado por el conflicto armado, particularmente frente a las necesidades sociales y educativas de éstos escolares, se propone el enfoque de la pedagogía intercultural como una de las alternativas más viables para responder a las visiones monoculturales de la educación, donde persiste la transmisión y la permanencia de una cultura única.

Bibliografía.

- AGENCIA DE LA ONU PARA REFUGIADOS, ACNUR, INSTITUTO COLOMBIANO DE BIENESTAR FAMILIAR, ICBF.(2010). *Directrices para la Atención Diferencial de los Niños, Niñas y Adolescentes Víctimas del Desplazamiento Forzado en Colombia*. Bogotá.
- Aguado, T. (2003). *Pedagogía Intercultural*. Madrid. Mac GrawHill.
- ALTO COMISIONADO DE LAS NACIONES UNIDAS PARA REFUGIADOS, ACNUR (2008) *Guía para Incluir Enfoque Diferencial en la Atención de la Población Desplazada de Santanader. Plan Integral Único Departamento de Santander*.Bucaramanga. ACNUR.
- ALTO COMISIONADO DE LAS NACIONES UNIDAS PARA REFUGIADOS, ACNUR.(2010). *Directriz Nacional para la Atención Integral y Diferencial de la Población Joven en Situación y Riesgo de Desplazamiento*. Bogotá, D.C. Acnur.
- Arroyo, R. (2000). *Diseño y Desarrollo del Currículum Intercultural: Los Valores Islámicos Occidentales*. Granada. Editorial Universitaria La Cartuja.
- Bartolomé, M. A. (2006). *Procesos Interculturales. Antropología Política del Pluralismo Cultural en América Latina*. México. Siglo XXI editores, S.A.
- Besalú, X. (2002). *Sociedad Multicultural*. Madrid. Editorial Síntesis, S.A.
- Bravo, H., Peña, S. L. y Jiménez, D. A. (2006). *Identidades, Modernidad y Escuela*. Bogotá, D.C. Universidad Pedagógica Nacional- Flape.
- Calvo, C. (2012). *Del Mapa Escolar al Territorio Educativo, Diseñando la Escuela desde la Educación*. Santiago de Chile. Editorial Universidad de la Serena.
- Cárdenas A, García N, Muñoz V y Rincón L. (2001). La Formación del Compromiso Social de los Educadores. En Fabio Jurado (Coord.). *La Formación Docente en América Latina. Pedagogía por Proyectos*. (83-120). Bogotá, D.C. Universidad Nacional de Colombia, Editorial Magisterio.
- Carr, W. (1993). *Calidad de la Enseñanza e investigación- acción*. Sevilla. Díada Editora, S.L.
- De Puelles, M. (2005). *Educación, Igualdad y Diversidad Cultural*. Madrid. Editorial Biblioteca Nueva, S.L.
- Diker, G., Terigi, F. (2005). *La Formación de Maestros y Profesores*. Buenos Aires. Paidós.
- Domínguez, G. (2003). “En Busca de una escuela Posible”. En *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 48. 29-47. Disponible en <http://www.aufop.com/aufop/paginas/vieu/1/home>.

- Dussel, I y Finocchio, S. (2005). *Enseñar Hoy: Una introducción a la educación en tiempos de crisis*. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica de
- Elliott, J. (1986). *La Investigación-acción en Educación*. Madrid. Ediciones Morata.
- Essomba, M. Á. (2008). *La Gestión de la Diversidad Cultural en la Escuela*. Barcelona. GRAÖ.
- Gil, M. (2008). *Convivir en la Diversidad. Una Propuesta de Integración Social desde la Escuela*. Bogotá, D.C. Editorial Magisterio.
- Gil-Jaurena, I. (2013). "Enfoque Intercultural y Animación Sociocultural: Convergencias y reflexiones". En: *Revista Iberoamericana de Educación*. 61/4. Disponible en <http://www.rieoei.org>
- Giroux, H. (1990). *Los Profesores como Intelectuales: Hacia Una Pedagogía Crítica del Aprendizaje*. Barcelona. Editorial Paidós.
- Giroux, H. (2004). *Teoría y Resistencia en Educación. Una pedagogía para la oposición*. México. Siglo XXI editores S.A.
- Giroux, H. (2005). *Estudios Culturales, Pedagogía Crítica y Democracia Radical*. Madrid. Editorial Popular.
- González, E. y García, I.B. (1999) *Diversidad Cultural en la Globalización*. México. Universidad de Guadalajara, Departamento de Estudios de la Cultura Regional.
- González, E. y García, I.B. (1999). *Diversidad Cultural en la Globalización*. México. Universidad de Guadalajara, Departamento de Estudios de la Cultura Regional.
- GRUPO DE HISTORIA DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA (2012). *A propósito del Concepto de Práctica Pedagógica*. Disponible en: <http://historiadela practicapedagogica.com/index>. Fecha de consulta, 24/07/2012.
- Liston, D. y Zeichner, K. (2003). *Formación del Profesorado y condiciones sociales de la Escolarización*. Madrid. Ediciones Morata. S.A.
- Mclaren, P. (2003). *La Vida en las Escuelas: Una introducción a la Pedagogía Crítica en los Fundamentos de la Educación*. México. Siglo XXI Editores.
- Mejía, M. R. (1995). *Educación y Escuela en el fin de Siglo*. Santafé de Bogotá. Cinep.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (1998). *Hacia un Sistema Nacional de Formación de Educadores. Escuelas Normales Superiores. Programas académicos de pregrado y postgrado en educación*. Bogotá, D.C. Serie documentos especiales.
- Palomero, J. y Fernández, M. R. (2002). "La Formación del Profesorado ante el Fenómeno de la Violencia y Convivencia Escolar". En *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 44. 15-35. Disponible en <http://www.aufop.com/aufop/paginas/vieu/1/home>
- Pérez Gómez, Á. (2010). "Nuevas exigencias y Escenarios para la profesión docente en la era de la Información y de la Incertidumbre". En *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 68. 17-36. Disponible en <http://www.aufop.com/aufop/paginas/vieu/1/home>
- Pérez Gómez, Á. (2010). "Nuevos Desafíos para la Formación de Docentes". En *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 68. 37-60. Disponible en <http://www.aufop.com/aufop/paginas/vieu/1/home>.
- Rodríguez, M. (2003). "Otra escuela es Posible". En *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 48. 17-27. Disponible en <http://www.aufop.com/aufop/paginas/vieu/1/home>.
- Savater, F. (1999). *El Valor de Educar*. Santafé de Bogotá, D.C. Editorial Ariel, S.A.



LIBRO MEMORIAS SIMPOSIO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA: INNOVACIONES Y EDUCACIÓN PARA LA PAZ, realizado en la Universidad de Cartagena, 5-7 de mayo de 2015 ISBN: 978-958-58932-3-8, Editorial REDIPE- UNIVERSIDAD DE CARTAGENA, 2015

- Schon, D. (2010). *La Formación de Profesionales Reflexivos: Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona. Editorial Paidós.
- Zeichner, K. M. (2010). *La Formación del Profesorado y la Lucha por la Justicia Social*. Madrid. Ediciones Morata. S.A.

29.

IMPORTANCIA DEL DESARROLLO DE COMPETENCIAS COGNITIVAS A TRAVÉS DE REDES VIRTUALES DE APRENDIZAJE

Bety Díaz

Palabras Clave: competencias, competencias cognitivas, redes virtuales de aprendizaje

Resumen

Este escrito gira en torno a la importancia del desarrollo de competencias cognitivas a través de redes virtuales de aprendizaje, se inicia con una contextualización inicial sobre las competencias cognitivas, luego se trata el tema de las redes virtuales de aprendizaje y su papel en la educación con algunas reflexiones pertinentes y por último se desarrolla el tema central. En definitiva se hace un recorrido que permita a los diferentes lectores, actores educativos e interesados tener un acercamiento argumentado del tema mediante un nutrido recorrido bibliográfico.

Desarrollo

Competencias Cognitivas

Para comprender el tema de las competencias cognitivas, es fundamental tener un contexto previo sobre las competencias en general, en este sentido Sanz (2013), establece una división de las competencias. Las básicas que como su nombre lo indica apelan a la forma como un sujeto aprende y conoce y de esta manera la forma como una

persona se desenvuelve en el mundo (academia y/o trabajo). Se van construyendo en la vida escolar, por lo que son generales para quienes cursan educación básica y media, pero son tan importantes que van a atravesar la vida del sujeto.

Las competencias personales, denotan alta importancia, pues implican el autoconocimiento, las relaciones con otros, la adaptación al medio y la actuación que ejerza en el mismo. Por último en la clasificación de las competencias centradas en el sujeto, se encuentran las competencias profesionales que implican la ejecución de tareas en el contexto profesional o laboral.

Complementando, podemos decir que se encuentran las competencias genéricas y específicas. Las genéricas resultan ser las que pueden aplicarse en cualquier profesión. Éstas a su vez se dividen en tres grupos, que son: las instrumentales, las interpersonales y las sistémicas. Las instrumentales cumplen “funciones cognitivas, metodológicas, tecnológicas y lingüísticas” (Sanz, 2013, p. 20.) Las interpersonales, tienen que ver con los elementos que facilitan la interacción entre seres humanos y por último, las sistémicas dan cuenta de la “comprensión, conocimiento y sensibilidad” (González y Wagenaar, 2003 citado en Sanz, 2013).

Específicamente el contexto educativo, las competencias abordan cuatro ejes, a saber: Aprender a ser, que requiere del ejercicio de la responsabilidad personal para actuar. Así mismo el aprender a conocer, que le permite al sujeto, asimilar conocimientos científicos y culturales, generales y específicos, que se completarán y actualizarán a lo largo de toda la vida. Como tercer aspecto el aprender a hacer, que facilita la incorporación de procedimientos que ayudan a afrontar las dificultades que se presentan en la vida y en la profesión. Por último, aprender a convivir y trabajar juntos, o comprender mejor a los demás, el mundo y sus interrelaciones. (Sanz, 2013, p. 16)

Según la naturaleza de las competencias genéricas, se pueden formular cuatro grupos. Las cognitivas, que aluden a diferentes procesos cognitivos que pretenden potenciar la búsqueda, el análisis, la interpretación y formulación de conocimiento, toma de decisiones, resolución de problemas. Las socio- afectivas que tienen que ver con el manejo de la emociones, el establecimiento de relaciones interpersonales. Las

tecnológicas, tendientes a la búsqueda y al tratamiento que se le da a la información, mediadas por las TICS. Por último, las de tipo metacognitivo, que se relacionan con la propia conciencia que tiene un sujeto frente a sus procesos de aprendizaje, es decir, el establecer ¿cómo aprendo lo que aprendo?, ¿cómo lo aplico? ¿cómo regula mi propio comportamiento el aprendizaje? Por supuesto, todas están en estrecha relación. (Sanz,2013).

Cuando se mencionan las competencias cognitivas es relevante recordar los desarrollos de *Piaget* y la Psicología Cognitiva, aportando una mirada de competencia desde el enfoque lingüístico y sociolingüístico. Desde esta teoría Chomsky desde lo lingüístico, Hymes desde lo sociolingüístico y Canale fueron co construyendo lo que hoy se concibe como competencias cognitivas (Torrado, 2000; Gallego, 2000)

Desglosando lo anteriormente planteado, según Gilar, (2003), se puede hablar de: habilidades cognitivas generales y habilidades cognitivas relacionadas con un dominio. Así se aborda la adquisición, comprensión y apropiación de la información; también como se incorpora a las redes de conocimiento previo, y como puede llegar a su aplicación de manera autónoma. Las que se relacionan con un dominio se evidencian en el manejo de áreas como las matemáticas, la física, la historia, las ciencias o el lenguaje.

Lo anterior sugiere entonces, que una persona que desarrolle competencias, debe ser un sujeto activo en su propio proceso de aprendizaje, que debe ser capaz de aplicar y trabajar con grupos humanos en la aplicación de su conocimiento.

Concretamente, de acuerdo a Tobón (2004), las competencias cognitivas están “referidas a procesos mediante los cuales se procesa la información acorde con las demandas del entorno, poniéndose en acción esquemas cognitivos, técnicas

y estrategias, lo que permite al sujeto percibir, conocer, explicar, comprender e interpretar la realidad”.

Tipos de competencias cognitivas

Se encuentran diversas clasificaciones sobre este tipo de competencias, sin embargo coinciden en los subprocesos básicos y superiores, aquí se presentan algunas de las más representativas:

“Para las habilidades cognitivas básicas se incluyen: enfoque, obtención y recuperación de información, organización, análisis, transformación y evaluación. Dentro de las habilidades cognitivas superiores se incluyen: solución de problemas, toma de decisiones, pensamiento crítico, pensamiento creativo” (Ramos, Herrera y Ramírez, 2008).

De acuerdo a Sanz (2013), las competencias cognitivas pueden verse desde cinco grupos o categorías así:

- a. Pensamiento comprensivo: se relacionan con la interpretación: comparar, - clasificar, - analizar y sintetizar, - secuenciar, - indagar razones y extraer conclusiones.
 - b. Pensamiento crítico, evaluación de información: investigar fuentes, - interpretar causas, - predecir efectos, - razonar analógicamente, - razonar deductivamente.
 - c. Pensamiento creativo: permiten la generación de información: elaborar ideas, establecer relaciones, iniciar metas.
-

d. Toma de decisiones: Surge del pensamiento comprensivo, crítico y creativo e implica considerar diversas opciones, anticipar consecuencias, escoger la mejor alternativa.

e. Solución de problemas: Considera diferentes soluciones, elige la mejor la pone a prueba, la evalúa tanto en situaciones individuales como grupales.

En el contexto colombiano es importante considerar la clasificación sobre competencias cognitivas desde la mirada del Ministerio como competencias básicas, o necesarias para la vida en cualquier ámbito:

Interpretativas

Argumentativas

Propositivas

Explicando la clasificación anterior, Chadwick y Rivera, citado por Gallego Codes

(2001:36) Conceptualizan el tema de habilidades cognitivas como:

Un conjunto de operaciones; mentales, cuyo objetivo es que el estudiante integre la información, en una estructura de conocimiento que tenga sentido para él, no sólo adquiere los contenidos mismos sino que también aprende el proceso que utilizó para hacerlo.

Lo importante es que las habilidades cognitivas son herramientas que facilitan la adquisición del conocimiento, es decir que enseñan o guían el proceso que seguimos para aprender una información cualquiera que sea y de ahí surge la

importancia de su desarrollo o fortalecimiento a través de las redes sociales de aprendizaje.

Redes virtuales de aprendizaje

Según Coll (2004) citado por Merinhos y Osorio, (2009), las comunidades virtuales son “(...) grupos de personas o instituciones conectadas a través de la red que tienen como foco un determinado contenido del área de aprendizaje. Las CVA se caracterizan por la existencia de una comunidad de intereses y por el uso de las TIC en una doble vertiente: como instrumento para facilitar el intercambio y la comunicación entre sus miembros y como instrumento para promover el aprendizaje. Conviene señalar, sin embargo, que la mera utilización de las TIC por un grupo de personas o instituciones no basta para que dicho grupo funcione automáticamente como una Comunidad de Aprendizaje” (p. 4). El segundo párrafo que se cita del autor es un punto clave para comprender como deben y pueden formarse las competencias cognitivas a través de redes virtuales de aprendizaje.

Teniendo en cuenta que existen diferentes tipos de redes virtuales, Celaya (2008), hace una en su clasificación de redes sociales dentro de la cual explica que las redes

virtuales de aprendizaje pertenecen a las redes sociales especializadas, relacionando esto con los procesos formativos

Para aclarar más el tema Molina y Briceño (s.f.) señalan que “Las redes virtuales de aprendizaje pueden considerarse como comunidades virtuales que se enfocan exclusivamente en cubrir las necesidades de aprendizaje, dentro de un contexto formal, en el marco de un curso o de un espacio de encuentro regulado, un sitio en el cual se puede preguntar, solucionar problemas, acceder a información, desarrollar estructuras conceptuales, realizar transferencia de

conocimiento, es decir, aprender sobre un tema.” De acuerdo con lo anterior, todo espacio que se acoge en medios virtuales para promover el aprendizaje puede ser llamado red virtual de aprendizaje.

Martínez (2003), hace una diferenciación importante sobre las redes sociales en la educación:

- Redes en la enseñanza: Las redes sociales utilizadas como un medio didáctico en contextos formales. Se plantea en este sentido la cuestión básica de si podemos seguir enseñando de forma tradicional con medios innovadores, o si por el contrario debemos cambiar nuestro modelo de enseñanza para poder incorporar estos nuevos medios. Un poco más del lado del apoyo de los procesos de apoyo de tecnología a la educación. Lo anterior a su vez implica que los objetivos de aprendizaje deben centrarse en el desarrollo de nuevas competencias cognitivas mediante las redes sociales de aprendizaje y todo el apoyo de la tecnología a la educación

Desde esa perspectiva, la incursión de medios móviles se constituye en una alternativa que amplía el espectro y facilita el acceso continuo a herramientas que propician el aprendizaje. Esto trae consigo cambios que exigen de profesores y estudiantes, tanto como de instituciones transformaciones que atiendan a los cambios requeridos en estos nuevos escenarios y medios. (Sánchez, 2008).

Aprender en redes virtuales o con medios móviles implica el encuentro con otros, bien sea profesores, pares, sociedad en general. Estos encuentros implican colaboración, a la que Merinhos y Osorio (2009) llaman “proceso facilitador para la creación de comunidades y como un medio de compartir y de construir conocimiento en el seno de la comunidad.” (p. 45- 46)

Así, el aprendizaje construido en espacios virtuales que pueden implicar medios móviles es una conjunción de orientación, trabajo autónomo y complementariedad/discusión con el otro que lleva a construcciones tanto personales, como colectivas.

Por su parte, el profesor pasa de ser el eje central del proceso a convertirse en un guía que reconoce al estudiante como persona, sus potencialidades y promueve en él la aproximación al conocimiento de manera progresiva, incitando el encuentro con otros también para el diálogo y la discusión. De estos encuentros, surge lo que por su naturaleza se puede considerar una comunidad virtual de aprendizaje.

Dicho así, consolidar estos espacios se suman a las, anteriormente mencionadas, tareas propias del profesor, como una misión que permita además del intercambio, la construcción conjunta y la convivencia para el aprendizaje.

Importancia

Es evidente que a los estudiantes de hoy, les motiva el uso de los medios virtuales, la interacción en redes sociales, video juegos y diferentes tipos de aplicaciones tecnológicas, (Ramos & cols, 2008); por ello estas mediaciones se convierten en un poderoso campo para la enseñanza y el aprendizaje, seguramente si los docentes se van acercando a estos medios encontrarán de manera un poco más clara y rigurosa cuáles deben ser las mejores metodologías para fortalecer o desarrollar las tan anheladas competencias cognitivas que nos interesa formar. En las redes virtuales de aprendizaje estas se potencian tanto a través del trabajo colaborativo, la interacción sincrónica y asincrónica como desde la depuración y uso de la información que allí se da, los desarrollos escritos, entre otros aspectos de las redes virtuales de aprendizaje que facilitan la formación de estas competencias.

Claramente las dinámicas de comunicación, interrelación y trabajo han cambiado sustancialmente y han migrado y/o integrado cada vez con mayor fuerza el uso de medios virtuales, por supuesto la educación es un ámbito que no está ajeno a este creciente y acelerado proceso, sino que por el contrario ha venido incorporando la virtualidad ya sea como apoyo a los procesos presenciales o totalmente e-learning en el desarrollo de los procesos formativos y de aprendizaje; no solo ampliando el tiempo espacio, sino que además ahora la autoformación y el aprendizaje se dan también por fuera de ambientes formales de educación, tales como comunidades, redes sociales, redes virtuales, medios móviles, entre otros (Ramos & cols, 2008).

Para lograr claridades importantes, se presentan a continuación algunos conceptos clave que nos facilitan el acercamiento a la comprensión de la importancia que hoy tiene el poder desarrollar competencias cognitivas a través de redes virtuales de aprendizaje.

En lo que concierne específicamente al papel de las redes virtuales en el aprendizaje García y Ruíz (2007) explican que los diferentes tipos de redes virtuales se están incluyendo cada vez con mayor frecuencia en la educación. Las redes se están utilizando como apoyos a algunos importantes procesos de formación presencial, blended y virtual.

Para Martínez (2003), las redes en efecto son una nueva forma de comunicación pero más allá de eso, y tal vez más importante, se han constituido en una nueva forma de construcción compartida del conocimiento, donde el fácil e ilimitado acceso a la información es un elemento diferenciador que enriquece aún más el aprendizaje y el conocimiento allí logrados, esto implica según el autor “una nueva cultura de interrelaciones” lo cual, por supuesto tiene gran influencia en los procesos educativos. Debe aclararse que en esa mencionada construcción compartida del conocimiento en las redes sociales de aprendizaje no todos los

usuarios participan de la misma forma o con los mismos contenidos, algunos asumen un rol activo, construyen y aportan constantemente, mientras que otros son más pasivos asumiendo un papel de observador y de receptor, puede decirse que los primeros son realmente quienes construyen la red, mientras que los segundos observan lo que estos hacen.

Los planteamientos de Lev Vigotsky enriquecen sustancialmente el tema de las competencias cognitivas, puesto que ponen de manifiesto el desarrollo cognitivo a partir del contacto con lo social para luego pasar a internalizarse (Vigotsky, 1979). Esto significa que aprendemos de los otros cuando establecemos relaciones, ya que somos seres sociales por naturaleza y convivimos constantemente de manera grupal. La teoría de Vigotsky rescata la importancia del carácter social e histórico del aprendizaje, a partir de la apropiación de los elementos culturales que realiza el sujeto.

Profundizando lo anterior, Martínez (2003) comenta que la interactividad cognitiva entre personas demuestra que la comunicación humana no es exclusiva de la presencialidad, es cierto que se pierden aspectos no verbales, pero igualmente es cierto que gana en flexibilidad espacio – temporal; es cierto que pierde emotividad pero también que gana en permanencia de la información en un soporte físico. Esto implica que el uso de las redes y para el caso específico de las redes sociales puede tener una incidencia directa en el desarrollo de competencias cognitivas a través de redes sociales de aprendizaje, que lo potencian de manera diferente a la educación presencial tradicional

Para finalizar este apartado, García y Ruíz (2007) aclaran que: “en una red social el internauta es algo más que un pasivo lector de páginas. Es un fabricante de contenidos y tiene un papel protagonista en los procesos que ocurren en los espacios que habita”. Esta idea tiene todo que ver con el aprendizaje autónomo tan tratado en lo referente a aprendizaje en entornos

virtuales y con el modelo pedagógico del constructivismo, aspecto que debe ser explorado, para mirar precisamente que tanta construcción de conocimiento y aprendizaje logran los usuarios de redes virtuales desarrollando y/o fortaleciendo competencias cognitivas.

Martínez (2003), hace una diferenciación importante sobre las redes sociales en la educación, en lo que compete a este desarrollo, el autor menciona las:

- Redes en la enseñanza: Las redes sociales utilizadas como un medio didáctico en contextos formales. Se plantea en este sentido la cuestión básica de si podemos seguir enseñando de forma tradicional con medios innovadores, o si por el contrario debemos cambiar nuestro modelo de enseñanza para poder incorporar estos nuevos medios. Un poco más del lado del apoyo de los procesos de apoyo de tecnología a la educación. Lo anterior a su vez implica que los objetivos de aprendizaje deben centrarse en el desarrollo de nuevas competencias cognitivas mediante las redes sociales de aprendizaje y todo el apoyo de la tecnología a la educación.

Los autores García y Ruíz (2007) clarifican que el aprendizaje no procede del diseño de contenidos de enseñanza sino de cómo éstos son empleados por docentes y estudiantes. La mayoría de teorías de e-learning están considerando estos supuestos de partida y el debate se centra ahora en analizar cómo los contenidos de enseñanza (tanto los elaborados por profesionales como los que crean los estudiantes) pueden ser usados como eje de las actividades de aprendizaje y el desarrollo de competencias cognitivas, más que como paquetes de información desvinculados de la práctica, aprovechando las redes sociales y la tecnología.

De acuerdo a Tobón (2006, pag. 1) “las competencias son la orientación fundamental de diversos proyectos internacionales de educación, como el Proyecto Tuning de la Unión Europea o el proyecto Alfa Tuning Latinoamérica” La mayoría de políticas de educación en Latinoamérica incluyen la formación por competencias dando preponderancia a la formación y desarrollo de competencias cognitivas para el caso colombiano el tema es expreso, con mayor énfasis en la educación superior, esto nos lleva a deducir lo fundamental que los docentes tengan claras dicho tipo de competencias y se apropien de metodologías que faciliten su desarrollo en los estudiantes.

La relación entre las redes virtuales, las competencias cognitivas y el aprendizaje es que dichas redes están enfocadas en la interacción, elemento altamente potenciador del aprendizaje, lo que nos recuerda nuevamente la validez de la teoría socio – histórica de Vigotsky (1979). De otro lado el cognitivismo y el constructivismo dentro de, tienen como eje central las estructuras y mecanismos cognitivos internos que le permiten al individuo lograr diferentes niveles de aprendizaje. Es precisamente en el trabajo colaborativo que está siempre implícito en las redes virtuales de aprendizaje donde estas se encuentran con las miradas cognitivo constructivas puesto que desde allí, todo se encamina a lo que un colectivo con objetivos comunes y metodologías definidas pueden lograr en aprendizaje y su generalización. Como potenciadoras de todos estos procesos las redes

de aprendizaje incluyen además el uso de diferentes herramientas web que potencian el desarrollo de unas u otras competencias cognitivas, un caso concreto es el de las aplicaciones on line para hacer un mapa mental que interese a la red, con ello no solo están las competencias cognitivas de conceptualización, sino que la herramienta facilita el desarrollo de competencias cognitivas de jerarquización, organización, relacionamiento y uso de los conceptos.

Para finalizar se referencian a continuación dos investigaciones que de manera clara y rigurosa argumentan desde la aplicación, este tema de las redes virtuales como facilitadoras del desarrollo de competencias cognitivas y por ende del aprendizaje:

El primero es un estudio desarrollado por Ramos, Herrera y Ramírez, en el 2008 en el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey, cuyos principales resultados frente al desarrollo de competencias cognitivas mediante recursos virtuales, arrojaron que en cuanto a las habilidades cognitivas básicas, todos los sujetos de investigación promovieron la habilidad de obtención y recuperación de información, entre las habilidades más promovidas estuvieron: habilidad de evaluación, la habilidad de enfoque, la habilidad de organización y la habilidad de análisis. Respecto a las habilidades cognitivas superiores, se promovieron toma de decisiones, solución de problemas.

Por otra parte en el estudio de Cruz, Alfaro y Ramírez (2012) referido a las competencias cognitivas relacionadas con pensamiento crítico facilitadas por objetos virtuales de aprendizaje

Como aspectos interesantes de este estudio están la mención hacia las mínimas competencias que deben ser desarrolladas o fortalecidas hoy, entre las cuales mencionan: definición de ojetivos, pensamiento crítico y creativo, resolución de problemas, competencias comunicativas, competencias digitales, aprender a aprender, innovación, resolución de conflictos. Todo lo anterior nos lleva a reflexionar sobre los PEI institucionales, modelos pedagógicos, didácticas y en fin todos aquellos elementos que conforman hoy los procesos de enseñanza aprendizaje.

Este estudio también se puntualiza un aspecto clave y es que para que puedan lograrse el desarrollo de estas compeencias a través de medios virtuales estos

deben contar mínimo con: un alta calidad en el contenido, clara y motivadora estructura pedagógica, clara y excelente estructura tecnológica y de los objetos de aprendizaje, muy buen lenguaje gráfico y textual.

Conclusiones

En definitiva es claro que el desarrollo de competencias cognitivas es fundamental en cualquier nivel y modalidad de educación, ya que son las que dan cuenta de aprendizajes y procesos superiores. En ello las redes virtuales de aprendizaje constituyen una valiosa mediación en los tipos de las competencias cognitivas que van desde manejo de la información, toma de decisiones, hasta las relacionadas con los tipos de interacción y comunicación que en ellas se dan.

Por ello se deja abierta invitación a docentes, estudiantes, instituciones académicas y diferentes personas que participan activamente en redes virtuales de aprendizaje no solo para que conozcan que tipos de competencias pueden desarrollar a través de estos medios, sino más allá para que logren develar las mejores metodologías que a través de dichas redes pueden en verdad fortalecer el desarrollo y fortalecimiento de tales competencias

Las redes virtuales de aprendizaje, se constituyen en nuevas alternativas educativas, enriqueciendo y facilitando el desarrollo de competencias cognitivas y por ende el aprendizaje a diferentes niveles. De acuerdo a Sánchez (2008) el buen uso de esta redes incide directamente en el aumento de la motivación para el aprendizaje, amplían las posibilidades de enseñanza mediante nuevas rutas caminos para la co construcción de conocimientos.

Obviamente el mero uso de las redes virtuales de aprendizaje va a permitir per se el desarrollo de competencias cognitivas, se requiere por supuesto de docentes actualizados y competentes, planeación y diseño creativo de

actividades, plataformas intuitivas y funcionales, todo un claro y motivante andamiaje académico, comunicativo y tecnológico que lo hagan posible.

Bibliografía

Celaya, J. (2008). La empresa en la web 2.0. Barcelona, España: Ediciones Gestión 2000.

Coll, C. (2004). Las comunidades de aprendizaje. Nuevos horizontes para la investigación y la intervención en psicología de la educación. (04/03/2006) en [http:// www.ub.es/grintie/GRINTIE/Library/public/CC_Almeria_04.pdf](http://www.ub.es/grintie/GRINTIE/Library/public/CC_Almeria_04.pdf) Educación.

Cruz, Alfaro y Ramírez (2012). Objeto de aprendizaje abierto para la formación docente orientado a desarrollar competencias de pensamiento crítico con énfasis en habilidades cognitivas. Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey. México

Gallego, M. (2000). Gestión humana basada en competencias. Contribución efectiva al logro de los objetivos organizacionales. Citado en Fernández, C y Salinero, M. Encounters on Education, 7, 131 – 153.

Chadwick y Rivera, (1991). Evaluación formativa para el docente. Citado en Gallego Codes (2001). Pirámide

García, L y Ruíz, M (2007). *De la educación a distancia a la educación virtual*. España: Editorial Ariel S.A.

Gilar, R. (2003). Adquisición de habilidades cognitivas. Factores en el desarrollo inicial de la competencia experta. Tesis de Doctorado. Alicante, España.
Martínez, F. (2003). *Redes de comunicación en la enseñanza: las nuevas perspectivas del trabajo corporativo*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós.

Martínez, F. (2003). Redes de comunicación en la enseñanza. Las nuevas perspectivas del trabajo corporativo. Barcelona, Paidós.

Merinhos, M. y Osorio, A. (2009). Las comunidades virtuales de aprendizaje: el papel central de la colaboración. En: Pixel- bit. Revista de medios y comunicación. N° 35. 2009 pp.45 – 60.

Molina, R. y Briceño, S. (s.f.) Redes de aprendizaje “estrategias de participación”. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas. En: http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-108460_archivo.pdf

Ramos, Herrera y Ramírez. (2008). Desarrollo de habilidades cognitivas a través de recursos de aprendizaje móvil. X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Área 7: entornos virtuales de aprendizaje. Instituto Tecnológico de Monterrey. México.

Sánchez, U. (2008). Entre la virtualidad y él cara a cara: rastreo de prácticas comunicativas y relacionales generadas por la interacción en Internet para la identificación de nuevos modelos de comunicación. ALAIC. En: http://www.alaic.net/alaic30/ponencias/cartas/Internet/ponencias/GT18_9Sanchez.pdf

Sanz, M. (2013). Competencias cognitivas en educación superior. Madrid, España: Narcea S.A. Ediciones.

Tobón, S. (2004). *Formación basada en competencias: Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Bogotá: ECOE.

Tobón, S. (2006). *Aspectos básicos de la formación basada en competencias*. Pag 1. Talca: Perú. Proyecto MECESUP (Mejoramiento de la Calidad y la Equidad de la Educación Superior).

Torrado, M, C. (2000). Educar para el desarrollo de las competencias: una propuesta para reflexionar. Bogotá, Colombia: Ed. Unibiblos.

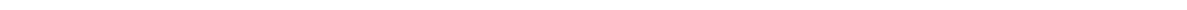
Vigotsky, L.S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Buenos Aires: Grijalbo.



LIBRO MEMORIAS SIMPOSIO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA: INNOVACIONES Y EDUCACIÓN PARA LA PAZ, realizado en la Universidad de Cartagena, 5-7 de mayo de 2015 ISBN: 978-958-58932-3-8, Editorial REDIPE- UNIVERSIDAD DE CARTAGENA, 2015

PARTE III

RESUMENES





LIBRO MEMORIAS SIMPOSIO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA: INNOVACIONES Y EDUCACIÓN PARA LA PAZ, realizado en la Universidad de Cartagena, 5-7 de mayo de 2015 ISBN: 978-958-58932-3-8, Editorial REDIPE- UNIVERSIDAD DE CARTAGENA, 2015



1.

“LA EDUCACIÓN DE LOS DERECHOS HUMANOS EN LAS UNIVERSIDADES”

(RESÚMEN/ABSTRACT)

*****Rafael Leyva Mendívil

*****Magdalena Díaz Beltrán

*****Jorge Humberto Vargas Ramírez

*****Daniel Octavio Valdez Delgadillo

*****Luis Carlos Vizcarra Castro

*****Maximiano Madrigal Quintanilla

Consideramos que las Universidades, como instituciones educativas coadyuvantes del Estado, que imparten educación superior, formadora de profesionistas y ciudadanos que integran y sirven a la sociedad, se encuentran en aptitud de asumir el rol histórico que les corresponde, en el marco normativo de los derechos humanos. Además, como difusoras de la cultura en general, tienen el compromiso institucional de fomentar y promover, precisamente, el conocimiento y práctica en favor de una cultura de los Derechos Humanos.

En este orden de ideas, resulta claro que nuestras Universidades tienen un compromiso social derivado de su naturaleza y fines. Por lo tanto, para lograr, satisfactoriamente, que cumplan con dicho compromiso social, es menester que las referidas instancias educativas acaten las disposiciones jurídico-normativas que, en materia de derechos humanos, han sido promulgadas por los correspondientes órganos del Estado. Una manera de involucrarse en esta dinámica es diseñando, desarrollando y aplicando un *Programa Universitario por una Cultura de los Derechos Humanos*, que además de formar profesionistas comprometidos con los derechos humanos, los transforme en ciudadanos respetuosos de los mismos, y aporten a la sociedad los elementos necesarios para coadyuvar a que los Derechos Humanos se apliquen de manera efectiva.

***** Académicos de la Facultad de Derecho Campus Mexicali, de la Universidad Autónoma de Baja California, e integrantes del Grupo de Investigación *Paradigmas Constitucionales y Derechos Fundamentales*

Consideramos que un *Programa Universitario por una Cultura de los Derechos Humanos*, es viable y que podría concretarse, esquemáticamente, de la manera siguiente:

- Difusión de la cultura de los derechos humanos, al interior de las Universidades, a través de un programa amplio de carácter informativo;
- Integración a los planes y programas de estudio, de todas las carreras, de cursos formativos en materia de Derechos Humanos, que se diseñarían en dos etapas:
 - a)- La primera, que sería la enseñanza y aplicación de los Derechos Humanos en el área específica de la carrera profesional de que se trate, con la problemática particular de la especialidad;
 - b).- La segunda, que serían cursos compartidos con potenciales egresados de todas las carreras, como requisito de egreso y valor curricular, a fin de que se articulen los Derechos Humanos con los problemas sociales que los futuros profesionistas habrán de enfrentar.
- Capacitación en materia de Derechos Humanos, como oferta universitaria a la sociedad en general, generando cursos, talleres, diplomados y diversas actividades que conjuguen los Derechos Humanos en sus niveles filosóficos, jurídico y de aplicación en la sociedad;

Estimamos que esta sería la primera etapa del propuesto *Programa Universitario por una Cultura de los Derechos Humanos* que, de consolidarse, podría ampliar el panorama de los Derechos Humanos dentro de las Universidades en México, y **en otras latitudes de Latinoamérica.**

Palabras clave: educación.-derechos humanos.-universidad.-cultura.-programa

2.

“DISEÑO Y ELABORACIÓN DE TALLERES-GUÍA COMO ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA EL DESARROLLO DE ACTIVIDADES DE NIVELACIÓN EN MATEMÁTICAS, EN ESTUDIANTES DE PRIMER SEMESTRE DE LA UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS”

Mg. Adriana Yazmin Gomez Clavijo.
Mg. Jacqueline García Ballesteros

Resumen

En la Universidad Santo Tomás existe una preocupación muy marcada por las deficiencias que presentan los estudiantes con formación en educación media al momento de ingresar a la educación superior, especialmente en conocimientos de las ciencias básicas y de manera particular aquellos propios de las matemáticas; como solución a esta problemática, se proponen cursos de nivelación enfocados en la presentación resumida de contenidos programáticos básicos que deben poseer los estudiantes para iniciar su ciclo universitario; sin embargo, al finalizar el proceso los resultados obtenidos no eran los esperados ni para los estudiantes ni para los docentes, por lo cual se propone el diseño y elaboración de talleres-guía de aprendizaje de diferentes áreas del conocimiento (biología, química, aritmética, estadística) que estén relacionados con habilidades y conceptos matemáticos, cuyo objetivo es desarrollar habilidades de pensamiento lógico-matemático, mostrar la transversalidad de las matemáticas a todas las áreas del conocimiento y en alguna medida desarrollar pensamiento divergente en los estudiantes para proponer alternativas de solución a problemas cotidianos y/o escolares.

En este documento presentamos el proceso efectuado para la elaboración y diseño de los talleres-guía de aprendizaje que se aplicarán en el curso de nivelación en la universidad Santo Tomás con los estudiantes que ingresan en el ciclo 2014-2 y 2015-1.

Fase de desarrollo: En curso.



Bibliografía

1. Arenas, Fredy; Becerra, Mauricio; Morales, Fredy; Urrutia, Leonardo; Gómez,

Pedro (2012). Razones trigonométricas. En Gómez, Pedro (Ed.), Diseño, implementación

y evaluación de unidades didácticas matemáticas en MAD 1 (pp. 342-414). Bogotá: Universidad de los Andes.

2. Gemad, Grupo (2013). An experience of teacher education on task design in Colombia. Comunicación presentada en ICMI Study 22. Task Design in Mathematics Education (22 a 26 de julio de 2013). Oxford.

3. Ponte, J.P. (2004). Problemas e investigaciones en la actividad matemática de los alumnos. En J. Jiménez, L. Santos y J. P. Ponte (Coords.) La actividad matemática en el aula (pp. 25-34). Barcelona, Graó.

4. Gómez, Pedro; González, María José; Romero, Isabel (2013). Caminos de aprendizaje

en la formación de profesores de matemáticas. Conferencia presentada en II Encuentro

Internacional de Matemáticas, Estadística y Educación Matemática (14-16 de agosto de 2013). Tunja

3.

EL SUJETO EN ARENAS MOVEDIZAS: IMPLICACIONES PARA LA EDUCACIÓN EN VALORES

Raúl Useche Rodríguez

Preliminar¹³⁵

En esta ponencia me pregunto por las modificaciones pedagógicas que son necesarias, para que la Educación en Valores se asiente sobre un terreno más firme que la arena movediza en la que creo que se encuentra ahora. Aunque hay un inmenso volumen de escritos sobre Pedagogía y valores, la cotidianidad de las instituciones educativas parecería muy distante del ideario universal que promociona relaciones de tolerancia, respeto, solidaridad y valoración de la diferencia. Al contrario, a las viejas formas de intolerancia y maltrato, hoy se suman las desterritorializadas prácticas del ciber-bullying y el uso de las nuevas tecnologías para extender el radio de violencia más allá de la Escuela.

En esta ponencia intento recoger algunos avances parciales de una investigación en curso en instituciones educativas de Guadalajara de Buga (Valle del Cauca), para defender cuatro ideas sobre la Educación en Valores: la primera, que la propuesta educativa gestada desde las instituciones del Estado para la promoción de este tipo de educación no ha fracasado, pero sufre una crisis aguda; la segunda, que dicha crisis está asociada a las dubitaciones institucionales y políticas que han impedido superar el paradigma disciplinar de enseñanza de saberes aún dominante en las estructuras curriculares de las instituciones educativas; la tercera, que otra de las razones que ha contribuido a la crisis, es lo que aquí caracterizaremos como la suspensión individual y colectiva del sujeto moral; y la cuarta, que dicha suspensión no es un asunto meramente psicológico, sino que expresa el agotamiento del ideal de sujeto que había construido la modernidad occidental. La Educación en Valores tiene por lo tanto dos grandes tareas para comenzar a resolver su crisis: superar el paradigma de enseñanza

¹³⁵ Los desarrollos presentados en esta ponencia hacen parte de un proyecto de investigación financiado por la Vicerrectoría de Investigaciones de la Universidad del Valle (Cali), en el marco de la Convocatoria Interna para la Conformación del Banco de Proyectos de Investigación para Sedes Regionales – 2013; ver BETANCUR, Bernardo, USECHE R., Raul y CASTAÑEDA, Felipe. Didáctica de las Ciencias Sociales. Un estudio comparativo entre la educación secundaria y media y la formación universitaria en Buga, Buga: Universidad del Valle – sede Buga, Febrero de 2013.

disciplinar de saberes que hoy es dominante en la Escuela y priorizar la educación emocional pasa sacar al sujeto del pantano de arenas movedizas en el que hoy se encuentra.

El clímax de la crisis de la Educación en Valores

La preocupación por la Educación en Valores no es algo nuevo, aunque hoy se hable tanto de ella o se escriban tantos artículos al respecto. Todas las sociedades construyen un conjunto de valores deseables y disputan contra los que se consideran inadecuados. La Escuela, en tanto que expresión institucionalizada de los proyectos de sociedad, también encarna esos conflictos de valores. En el siglo XIX las novelas y cuadros de costumbres no eran Literatura en el sentido moderno que hoy le otorgamos a esa expresión: los autores costumbristas no escribían ficciones sino escenas de la vida cotidiana con hondas preocupaciones morales, pues esperaban con sus textos ayudar a corregir los vicios de la sociedad y conservar las costumbres que se consideraban adecuadas¹³⁶. En una sociedad con altos índices de analfabetismo, la lectura pública de la prensa actuaba como instrumento de agitación política, pero también de formación de los valores y hábitos que debían esperarse en los sujetos de la nueva república.

En los centros de enseñanza del siglo XIX y durante gran parte del siglo XX, las cartillas de urbanidad cumplieron un papel similar al que hace unas décadas tuvieron los reglamentos escolares. Se trataba de documentos cuyo propósito central era proporcionar marcos de referencia que ayudaran a delinear el correcto comportamiento de los sujetos, tanto en la Escuela como en la sociedad. Las cartillas de urbanidad y los reglamentos escolares tenían muchas similitudes tanto por su contenido expositivo, como por su procedimiento de elaboración: eran textos que presentaban un conjunto de reglas que los estudiantes debían cumplir estrictamente si no querían ser sancionados y eran elaborados por una autoridad cultural y generacionalmente ajena a los estudiantes.

A partir de la década del 90, puntualmente desde 1994 cuando se elaboró la Ley General de Educación, el panorama cambió. El espíritu liberal que había inspirado la redacción de la Constitución de 1991, se puso de manifiesto también en el nuevo texto orientador de las políticas hacia la educación. Esta Ley y el Decreto que la reglamentó, no sólo le otorgaron autonomía a las instituciones para elaborar sus Proyectos Educativos, sino que orientaron que dicha elaboración se realizara de manera democrática, otorgando para ello participación a los estudiantes, los

¹³⁶ USECHE RODRÍGUEZ, Raúl. Aspectos de la relación Historia – Literatura en el siglo XIX. En: *Memorias. Revista del Centro de Estudios Históricos y Sociales "Santiago de Cali"*. Año 4. No. 4, Cali: Julio de 1996, pp. 27-35.

padres de familia y los sectores productivos. Adicionalmente, la Ley también dispuso la creación del Gobierno Escolar y la redacción de los Manuales de Convivencia, sugiriendo igualmente la participación de todos los estamentos. Sabiendo que el delicado asunto de la convivencia requería mucho más que la elaboración de un manual, la legisladores de la época trazaron una orientación pedagógica complementaria: la obligatoriedad para todas las instituciones educativas de desarrollar proyectos transversales para cinco ámbitos de la formación: el estudio de la Constitución Política, el aprovechamiento del tiempo libre, la enseñanza para la protección del medio ambiente, la educación sexual y la formación para la justicia, la paz y los valores humanos¹³⁷.

Considero que en estos documentos legales se interpretó correctamente que la estructura curricular que antecedió a la Ley General de Educación, era predominantemente científicista y artificialmente humanista: la enseñanza de las distintas ciencias y de las matemáticas, era tímidamente acompañada por áreas de Filosofía, de Artística, de Educación Física y de Religión. En la gestación de Ley General de Educación no se renunció a esta enseñanza disciplinar, pues se dispusieron nueve grupos de áreas obligatorias y fundamentales, que más o menos eran las mismas que tenía el viejo currículo. Pero complementando lo anterior, se introdujeron los proyectos transversales como obligatorios porque se sabía que la enseñanza disciplinar no estaba abordando los nuevos retos que la realidad del mundo y del país le arrojaban a la educación: el medio ambiente como un asunto apremiante para garantizar la sostenibilidad de la sociedad, la proliferación de embarazos tempranos y enfermedades de transmisión sexual, la construcción de una sociedad más democrática que pudiera desarrollar la Constitución de 1991, la inclusión social como demanda de grupos étnicos tradicionalmente excluidos, la aceptación de grupos con identidades sexuales siempre negadas o marginalizadas, y la anomia social en la que se encontraban los jóvenes como producto, entre otros muchos factores, de la influencia del narcotráfico y de la extensión de las violencias urbanas y rurales al ámbito de las instituciones educativas.

Con la Ley General de Educación ocurrió algo parecido a lo que aconteció con la Constitución Política: otorgó formalmente un marco de referencia moderno para las prácticas políticas, pero no transformó culturalmente a la sociedad para el ejercicio de esas prácticas. Una década después de la Constitución de 1991, la sociedad colombiana aplaudía formas de gobierno totalmente opuestas al espíritu democrático y pluralista de la carta política, y las instituciones del Estado eran

¹³⁷ COLOMBIA. CONGRESO DE LA REPÚBLICA. Ley 115 (Febrero 8 de 1994). Por la cuál se expide la Ley General de Educación, Artículos 14, 23, 31, 73 y 142, 143; COLOMBIA. PRESIDENCIA DE LA REPÚBLICA. Decreto 1860 (Agosto 3 de 1994). Por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994, en los aspectos pedagógicos y organizativos generales, Artículos 15, 18, 34 y 36.

permeadas por representantes de los intereses de nuevos y viejos grupos ilegales. De modo similar, la Ley General de la Educación sentó las bases para democratizar y modernizar la Escuela, pero no construyó los soportes culturales que eran necesarios para que esa democratización trascendiera la formalidad de la representación. Salvo muy contados proyectos pilotos y experiencias significativas, la Escuela no se ha democratizado: las representaciones estudiantiles y profesoras a los gobiernos escolares, están muy lejos de ser el producto de una vida democrática cotidianamente construida en las instituciones educativas. Y no es que no se hagan elecciones para elegir a los representantes estudiantiles y los personeros. El problema es que la democracia escolar se ha entendido sólo como eso: procesos electorales de rápida elaboración con los que se cumplen los requisitos legales, pero que no cuentan con un ambiente escolar que cotidianamente favorezca el debate y argumentación sobre los principales asuntos de la vida institucional.

En el plano específico de la Educación en Valores, me parece que dos décadas son poco tiempo para evaluar que ha fracasado la apuesta educativa que al respecto formuló la Ley 115 y su decreto reglamentario. Sin embargo, considero que en la última década hemos llegado al pico más alto de la crisis de convivencia en las instituciones educativas del país. Tal vez la mejor expresión de la crisis por la que atraviesa la formación para la justicia, la paz y los valores humanos fue la emisión de la Ley 1620 en Marzo de 2013, que creó el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y que busca prevenir y mitigar los casos de violencia escolar. Pienso que dicha Ley es una expresión dramática de la crisis, por dos cosas. En primer lugar, porque el trasfondo social en el que ella se produjo, fue la explosión de casos de bullying o matoneo que en la última década concentraron la atención de periodistas y académicos, como lo evidenció Cristina de la Torre cuando decía que en el 2006 "64 jóvenes se habían suicidado y en muchos de estos casos mediaba el matoneo"¹³⁸. En segundo lugar, porque al interior de dicha Ley la creación de la Ruta de Atención Integral para la Convivencia Escolar, ponía de manifiesto que la Escuela se había quedado corta para resolver los casos más complejos y se requería con urgencia la intervención de otras instancias como el ICBF, las Comisarías de Familia, la Personería y la Policía de Infancia y Adolescencia¹³⁹.

La trascendencia mediática de los frecuentes casos de acoso escolar que conducían a suicidios, evidencian públicamente la crisis de la educación en

¹³⁸ DE LA TORRE, Cristina. Matoneo y suicidio. En: El Espectador. Bogotá: 30 de Abril de 2012, [consultado en <http://www.elespectador.com/opinion/matoneo-y-suicidio>, el 2 de Mayo de 2015].

¹³⁹ COLOMBIA. CONGRESO DE LA REPÚBLICA. Ley 1620 (Marzo 15 de 2013). Por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar, Artículos 29, 30 y 31.

valores. Por supuesto que hay un número significativo de experiencias exitosas sobre este tipo de educación que no suelen ser reseñadas en los medios, pero en todo caso son escasas. Pero como no se trata sólo de constatar el empantanamiento de una política educativa, en el apartado siguiente vamos a preguntarnos en virtud de qué el modelo propuesto poco se ha desarrollado a nivel nacional.

Un intento de interpretación sobre la crisis de la Educación en Valores

La Educación en Valores es un asunto complejo y entender su crisis, supone el estudio de muchas variables, algunas que incluso desbordan en ámbito de la Escuela y tienen que ver con el tipo de país y de sociedad global que hoy tenemos. En esta fase de la investigación no puedo afirmar con certeza lo que voy a proponer, pero me parece que como hipótesis provisional puede ayudar a entender al menos algunos aspectos de dicha crisis.

Comencemos identificando el lugar curricular que adquirió la Educación en Valores dentro del sistema educativo colombiano, a partir de la Ley 115 y el Decreto 1860 de 1994. Como antes se ha enunciado esta Ley mantuvo una estructura de asignaturas obligatorias y fundamentales y, al lado de ellas, sugirió el trabajo por proyectos para aspectos de la enseñanza que tienen que ver menos con los saberes propios de las ciencias y más la formación de habilidades para relacionarse con el medio ambiente y con la sociedad. La legislación en mención fue imprecisa y dubitativa en su definición del lugar curricular de la educación en valores: por un lado, los artículos 23 y 31 le otorgaron un lugar disciplinar al definir la Educación Ética y en Valores Humanos, como un área obligatoria y fundamental; y por otro, el artículo 14 de la Ley y el 36 del Decreto, propusieron el desarrollo de proyectos pedagógicos para la educación para la justicia, la paz, la democracia, la solidaridad, la confraternidad, el cooperativismo y, en general, la formación en los valores humanos¹⁴⁰. La expresión textual de esta dubitación fue el párrafo primero que se introdujo al artículo 14 de la Ley, donde quedaba implícito que la educación en valores humanos no requería una asignatura, lo que claramente contradijeron los artículos 23 y 31.

Esa dubitación era la expresión legal del temor que han tenido los académicos del Ministerio de Educación, para conducir al sistema educativo colombiano a un salto cualitativo en el paradigma que ha sido dominante hasta ahora: la enseñanza de saberes, desde una perspectiva disciplinar. Los documentos que posteriormente ha venido publicando el Ministerio en desarrollo de la Ley 115, evidencian esa constante dubitación. Cuatro meses después de emitida la Ley 115, el Ministerio de Educación produjo la Resolución 2343, que otorgaba lineamientos curriculares

¹⁴⁰ COLOMBIA. CONGRESO... Ley 115... Op. cit.; COLOMBIA. PRESIDENCIA... Decreto 1860... Op. cit.

alrededor del concepto de autonomía curricular y establecía indicadores de logros más bien generales para cada conjunto de grados¹⁴¹. El mérito de este documento era que los indicadores de logros, a diferencia de los viejos objetivos de la enseñanza, eran muy abiertos y no tenían que ver con contenidos específicos por aprender, sino con habilidades interpretativas, críticas, evaluativas, expositivas, de escritura, etc.

Pero el espíritu abierto con el que el Ministerio había concebido los indicadores de logro, fue posteriormente revisado en un intento por estandarizar lo que debían saber puntualmente los estudiantes. Las guías que se produjeron sobre Estándares Básicos de Competencias, desde el subtítulo mismo mostraban la dubitación entre el saber disciplinar y el hacer en la cultura: "Guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden"¹⁴². Aunque estos estándares también estaban justificados desde una concepción abierta de la enseñanza, lo que en ellos predominaba era el manejo de conocimientos específicos que todos los estudiantes de determinados grados debían adquirir. Veamos el ejemplo de las Competencias en Ciencias Sociales para los grados sexto a séptimo, en el ámbito de las relaciones espaciales y ambientales: "Reconozco características de la Tierra que la hacen un planeta vivo. Utilizo coordenadas, convenciones y escalas para trabajar con mapas y planos de representación. Reconozco y utilizo los husos horarios. Localizo diversas culturas en el espacio geográfico y reconozco las principales características físicas de su entorno"¹⁴³.

Con la Educación en Valores la dubitación ha sido alrededor del modelo de enseñanza: curricularmente se la concibió como parte de la disciplina de Ética y, al mismo tiempo, se sugirió trabajarla por proyectos. Ni la ley 115 ni el Decreto 1860 precisaron si estos proyectos debían ser transversales o se trataba de proyectos de aula. Lo que me dice la investigación que actualmente estoy adelantando es que aunque en la mayoría de las instituciones educativas inicialmente se elaboraron proyectos transversales para la educación para la justicia, la paz y los valores humanos, estos terminaron ahogados por la lógica disciplinar en la que siguió inserta la Escuela colombiana. Los profesores de las instituciones educativas, presionados por la estandarización de la que hemos hablado y, complementariamente, por la presentación periódica de Pruebas Saber para evaluar la calidad de la educación, tendieron a recluirse en sus disciplinas y a

¹⁴¹ COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Resolución 2343 (Junio 5 de 1996). Por la cual se adopta un diseño de lineamientos generales de los procesos curriculares del servicio público educativo y se establecen los indicadores de logros curriculares para la educación formal, Artículos 2, 3, 10 y 11.

¹⁴² COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas. Guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden. Bogotá: Ministerio de Educación, 2006.

¹⁴³ Ibid., p. 127.

comprometerse fundamentalmente con la asignatura o el proyecto específico del que eran responsables. Así las cosas, los proyectos transversales tuvieron tres destinos: algunos desaparecieron totalmente y la Educación en Valores se concentró en la Ética como asignatura, otros terminaron convertidos en esporádicas actividades no articuladas cotidianamente a todas las disciplinas y otros migraron hacia otro tipo de proyectos casi siempre en manos de uno o muy pocos profesores.

Tendríamos que reconocer que la elaboración de propuestas pedagógicas para educar para la justicia, la paz y los valores humanos, hacía sobre todo una exigencia para la que no estaba preparada la Escuela: romper con el paradigma de la enseñanza disciplinar de saberes. Esa exigencia se expresaba de tres maneras. Por un lado, al Ministerio le correspondía orientar la educación hacia otro paradigma, pues en el marco de la informatización de la sociedad contemporánea, la enseñanza de conocimientos específicos ha dejado de ser un pilar de la educación, para dar lugar a la enseñanza para aprender a conocer, a hacer, a vivir juntos y a ser¹⁴⁴. Pero la Escuela colombiana sigue en deuda con estos cuatro pilares. Por otro lado, al Ministerio de Educación le correspondía realizar una profunda labor de capacitación y acompañamiento al respecto, pues la Escuela, inscrita por siempre en una tradición disciplinar y presionada por la estandarización y la evaluación, difícilmente podía romper con la división de casilleros estancos que domina sus estructuras curriculares. Pero el acompañamiento a los procesos puntuales de las instituciones educativas, no ha sido una característica del Ministerio. Y finalmente, por la especificidad de la Educación en Valores, la Escuela debía construir comunidades académicas que lograran transversalizarla. Pero aquí ocurrió lo que también es frecuente en el área del lenguaje: es un saber transversal pero por la lógica disciplinar, termina convertido en responsabilidad de unos pocos profesores del área.

La necesidad de romper con el paradigma de la enseñanza disciplinar de saberes es, según creo, uno de los retos que tiene la Escuela si es que en verdad quiere universalizar la Educación en Valores. Esto supone muchos retos que voy a enunciar muy esquemáticamente. Primero, la gestación de programas de estudio para Licenciados, que no supongan que lo prioritario en la formación de profesores es el saber específico de su disciplina y la didáctica para su enseñarla. Segundo y como consecuencia de lo anterior, la formación de profesores que desde su saber específico, puedan dialogar con los cuatro pilares de la enseñanza actual. Tercero, la elaboración de estructuras curriculares que abandonen el paradigma disciplinar

¹⁴⁴ Según dicho informe los cuatro pilares de la enseñanza hoy deben ser aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. Leer DELORS, Jacques (Presidente). La Educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. Madrid: Editorial Santillana, s.f., (ver capítulo 4).

y confíen en que la principal enseñanza es la que enseña a hacer, a conocer, a ser y a vivir con otros. Y cuarto, una inversión en educación lo suficientemente amplia como para garantizar acompañamiento real a las comunidades educativas, en el proceso de gestar un nuevo paradigma de enseñanza.

Pero la crisis de la Educación en Valores no tiene que ver sólo con el paradigma dominante para las prácticas pedagógicas. Más allá de las políticas del Ministerio de Educación, de la formación que hoy tienen los profesores y de la estructura curricular de las instituciones educativas, hay un aspecto de la crisis que tiene que ver con los estudiantes, es decir, con el sujeto de la enseñanza. El siguiente apartado estará dedicado a la caracterización de las identidades contemporáneas de ese sujeto y, a partir de ello, a la formulación de otra ruptura paradigmática necesaria para construir una pedagogía para formar en valores.

El sujeto en arena movediza: la suspensión del sujeto moral

La crisis de la educación para la convivencia, que aquí consideramos equiparable a la educación en valores, no es un problema restringido al ámbito colombiano en la última década. Un rápido rastreo en el portal de búsquedas de Google, muestra una enorme proliferación de artículos y libros escritos en este periodo, alrededor de palabras clave como matoneo, bullying, acoso escolar, educación para la paz y mediación escolar. En un estudio adelantado por el gobierno de Chile para el año 2005, el 43% de los estudiantes y el 45% de los docentes manifestaban haber sido víctimas de agresiones psicológicas¹⁴⁵. Una investigación del Instituto Politécnico Nacional y la Universidad Autónoma de México, estableció que en ese país entre el 60 y el 70% de los estudiantes de preescolar, primaria y secundaria habían sufrido bullying¹⁴⁶. En informes para el año 2007 en España, se decía que entre el 49% y el 56% de los estudiantes manifiestan haber sido víctimas de agresión verbal¹⁴⁷. El fenómeno alcanzó tales grados de globalización que la Organización de las Naciones Unidas y su organismo UNESCO han desarrollado en los últimos años todo un programa de eventos y publicaciones al respecto¹⁴⁸. ¿Qué es lo que pasa actualmente con los jóvenes, para que hallamos llegado a un estado tan

¹⁴⁵ EDUCARCHILE. Primer Estudio Nacional de Violencia en la Escuela, [consultado en <http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?id=107689>, el 2 de mayo de 2015].

¹⁴⁶ OAXACACAPITAL. Acoso escolar bullying. Informe de Unesco y UNGEI, [consultado en http://www.oaxacacapital.com/index.php?option=com_content&view=article&id=4050:acoso-escolar-bullying-informe-de-unesco-y-ungei&catid=107:sociedad&Itemid=697, el 2 de Mayo de 2015].

¹⁴⁷ CEREZO, Fuentesana. *Bullying*: análisis de la situación en las aulas españolas. En: International Journal of Psychology and Psychological Therapy, Septiembre 03 de 2009, p. 387-388.

¹⁴⁸ Leer por ejemplo ONU. Directrices de las Naciones Unidas para una mediación eficaz. Naciones Unidas, Septiembre de 2012, [consultado en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001841/184162s.pdf>, el 2 de Mayo de 2015]; y UNESCO. Poner fin a la violencia en la Escuela: Guía para docentes. México: Unesco, 2011, [consultado en <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001841/184162s.pdf>, el 2 de Mayo de 2015].

crítico de las relaciones de convivencia? Vamos a partir de algunos relatos para tratar de identificar elementos que nos ayuden a caracterizar las nuevas identidades de los jóvenes, pues considero que sólo entendiéndolas podemos construir propuestas pedagógicas que conversen significativamente con los ellos.

Recuerdo hace poco más de un año, entre las numerosas noticias de violencia urbana que todos los días presenciábamos en televisión, una que en su crudeza, logró aniquilarme todo un fin de semana. En algún barrio de New York los jóvenes estaban estrenando una nueva modalidad de juego violento, conocida como knock out que, como ustedes saben, se traduce por dejar fuera de combate. La noticia se relataba con el soporte documental de las cámaras de seguridad que, como ustedes ya lo habrán notado, se han convertido en los principales reporteros de las ciudades contemporáneas. En grupos grandes o pequeños, los jóvenes se dirigían de frente o por la espalda hacia su víctima y, cuando estaban a un paso de ella y sin darle oportunidad de reacción, uno le descargaba un fuerte puñetazo dejándola invariablemente tendida sobre el asfalto. La noticia registraba que la víctima no era conocida por los jóvenes y las imágenes evidenciaban que la agresión no se hacía para robarla. Lo que sí alcanzaban a captar las cámaras era la tranquilidad o el deleite de los muchachos que entre risas se alejaban de la escena. Lo que también indicaba la noticia, era que los videos captados por las cámaras y subidos al portal You Tube, habían alcanzado millones de visitantes, en unos pocos días de exhibición¹⁴⁹.

Como el noticiero presentaba apenas una escueta información restringida casi exclusivamente al acto morboso de ofrecer las imágenes violentas, busqué en Internet y me encontré básicamente el mismo tipo de reporte noticioso, pero en el formato de los informativos de New York, que es de donde procedía la noticia. Pensando ingenuamente que este tipo de juego violento no tenía antecedentes, busqué artículos al respecto. Lo que encontré me sirvió para comprobar que, contra mi ingenuidad, el juego si tenía antecedentes en Londres con el denominado Happy slapping, que más o menos traduce bofetada feliz. En este juego un joven se aproxima a una persona con una cámara, lo abofetea para grabar su reacción de sorpresa y posteriormente difunde el video a través de Internet. También encontré otra modalidad de juego que estuvo de moda a finales de los ochenta y principios de los noventa. Se llamaba wilding y aunque no encontré traducción, consistía en que un grupo de jóvenes decidía salir a grabar

¹⁴⁹ Uno de los videos aún se encuentra en el portal You Tube y corresponde a una nota televisiva de RT – Londres, cuya traducción sería la siguiente "Nuevo juego maniático extiende al azar puños propinados por pandillas". [Consultado en: <https://www.youtube.com/watch?v=QXAJLcjyirM>, el 2 de Mayo de 2015].

sus travesuras urbanas, como rodear e intimidar a una persona en la calle o arrojar un objeto contundente al conductor de un vehículo en medio del tráfico¹⁵⁰.

Desde el punto de vista de su impacto sobre la vida y el trato digno a las personas, hay en nuestro país expresiones de violencia más crudas que los juegos que acabo de describir. Las expresiones de nuestra violencia son incontables, pero aquí voy a presentar sólo algunos ejemplos que con frecuencia vemos en televisión: casos de violación de niños que suelen involucrar a algún familiar, desapariciones de menores de los que no volvemos a saber absolutamente nada, agresiones contra mujeres que en los últimos años involucran el uso de sustancias que les destrozan el rostro, enfrentamientos entre barras que suelen tener víctimas mortales o el escabroso caso de Cristopher Chávez, mejor conocido como "El desalmado", que ejecutó a casi todos los hijos de una familia en la vereda El Cóndor de Florencia (Caquetá).

En contraste con las expresiones de violencia social propias de nuestro país, lo que me interesa destacar en los juegos mencionados, es la aparente gratuidad del móvil. En la violación de menores actúa como motivación el deseo sexual, cuya naturaleza pulsional suele domeñar las restricciones legales y culturales que evidentemente conocen los violadores. En la desaparición de menores o en el caso de "El Desalmado" el móvil es económico: alguien paga por los niños desaparecidos, por sus órganos o por el desplazamiento de una familia entera. En los ataques con ácido la motivación es la venganza, muchas veces asociada a afrentas o desaires amorosos. Y en los enfrentamientos entre barras lo que moviliza la bronca son las adscripciones identitarias, que hacen que los jóvenes defiendan a sus equipos como si se tratara de naciones en guerra.

Pero ¿cuál es el móvil principal de los juegos juveniles violentos antes comentados? Seguramente hay muchos, pero creo que uno de ellos es el dominante: no se trata de acciones de violencia gratuitas sino motivadas por el deseo de reconocimiento grupal que con ellas se alcanza, siempre en el marco de un comportamiento no aceptado socialmente. El juego del knock out tiene un resultado feliz para el joven agresor cuando a través de él, puede probarle a sus amigos o a la sociedad al menos dos cosas: que con un solo golpe puede derribar a un transeúnte desprevenido y que es capaz de violar una norma. El agresor se afirma ante su grupo en la demostración física de su potencia y en el desafío a los valores y leyes establecidas por su sociedad. La cachetada feliz y el Wilding funcionan más o menos con la misma lógica. La difusión mediática de los videos

¹⁵⁰ Estos juegos aparecen referenciados en VARGAS, Alberto. El peligroso juego del Knockout: la moda de golpear peatones que causan alarma social. En: ZoomNews, [consultado en: <http://www.zoomnews.es/149184/actualidad/sociedad/peligroso-juego-del-knockout-moda-golpear-peatones-causa-alarma-social>, el 2 de Mayo de 2015].

es sólo un mecanismo de amplificación del reconocimiento que se alcanza. En los juegos citados, estos jóvenes no buscan prioritariamente dinero –como en el caso del "El Desalmado"-, no los anima el deseo de venganza -como en los atacantes con ácido- y no explicitan un desequilibrio psíquico que impida la regulación del deseo sexual –como en las violaciones-. No significa esto que no se hayan presentado casos de atracos o de violaciones ligadas a estos juegos, pero en todo caso no eran el móvil ni inicial ni dominante. Lo que motiva estas acciones es más bien la afirmación de una identidad en contravía de lo que la sociedad espera de los jóvenes o, como las llama Pérez Tornero, la búsqueda de identidades de mala reputación¹⁵¹.

Ahora bien, ¿tienen estas formas de violencia algo que ver con lo que ocurre en nuestras instituciones educativas, o son sólo la expresión de la degradación social de las grandes capitales del mundo? Cuando era profesor de una Institución Educativa del Distrito de Aguablanca en Cali, conocí una modalidad menos mediática y más sencilla de la cachetada feliz. Los chicos de la Escuela en la que yo trabajaba le llamaban 'saniar'. La diversión se derivaba del acto de 'dejar sano' a un compañero: en medio de un corrillo en el descanso y sin que el agredido pudiera identificarlo, uno de su compañeros le pegaba con mano abierta un golpe en la nuca o en la parte trasera de la cabeza. La risotada era general, siempre seguida de la expresión "¡Uffffff, lo sanieron!". En este juego el 'saniado' llegaba a molestarse por la broma violenta, pero lo aceptaba como eso y era frecuente que hasta él mismo llegara a divertirse con la situación y esperara su oportunidad para 'saniar' a otro. El juego ganaba un ingrediente adicional cuando se hacía en la formación para ingresar a los salones, pues quien lo ejecutaba burlaba no sólo al estudiante agredido sino la vigilancia institucional de los profesores. Eran estos los antecedentes de las formas de violencia escolar que después, al adquirir el carácter de agresiones o intimidaciones sistemáticas, metódicas, prolongadas en el tiempo y dirigidas individual o grupalmente a un o unos estudiantes específicos, devinieron en lo que hoy conocemos como bullying o matoneo. Se le llamó ciberbullying a la extensión mediática de estas prácticas que, por la lógica de las nuevas tecnologías de la información, no podía implicar agresiones físicas pero sino chantajes o intimidaciones virtuales.

De los juegos de las pandillas a las prácticas de 'saniar' y al matoneo, hay diferencias y aproximaciones sobre las que debemos llamar la atención, para encontrar en ellas el contenido de las identidades de los sujetos. En el caso de los juegos como el knock out, estamos frente a jóvenes que aunque puedan jugarse

¹⁵¹ PÉREZ TORNERO, José Manuel. El ansia de identidad juvenil y la educación. Del narcisismo mediático contemporáneo y las estrategias educativas. En: CUBIDES, Humberto, LAVERDE, Cristina y VALDERRAMA, Eduardo (Editores). Viviendo a toda. Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades. Bogotá: Fundación Universidad Central - Siglo del hombre editores, 1998., pp. 268 a 274.

otro tipo de identidades en las instituciones educativas, pues muchos de ellos son también estudiantes, en la identidad que asumen en tales juegos el reconocimiento se construye en el acto mismo de violar la norma y difundir el video para hacer ostentación de poder. En la práctica de 'saniar' el reconocimiento se busca en la lúdica compartida de mofarse del otro sin llegar a hacerle un daño realmente considerable y evitando la sanción institucional. La naturaleza más o menos inocente de esta práctica queda clara, cuando se comprueba en las instituciones educativas, que incluso los profesores la ejecutan entre ellos. En el matoneo la conducta del agresor puede tener muchas motivaciones, entre las que no puede descartarse la venganza o la rabia que en algún momento pueda haber generado alguna conducta del agredido. Pero los investigadores tienden a considerar que un importante factor para su persistencia sistémica y prolongada en el tiempo, es la retroalimentación que el grupo de observantes proporciona al agresor y que le permite a éste una amplificación de la satisfacción que le produce el acto de matonear¹⁵².

Consideradas estas diferencias, habría que decir que hay sin embargo un elemento común: la búsqueda del reconocimiento hace caso omiso de lo que el otro pueda llegar a sentir en el momento de juego, del acto de 'saniar' o de matonear. En mayor o menor grado, los jugadores, 'saniadores' y 'matoneadores', suspenden el trato considerado que en una sana convivencia deberían tener todas las personas, incluyendo aquellas que puedan llegar a habernos afectado negativamente. A esta capacidad que tienen los agresores para ponerse por encima de los juicios morales que les indicarían que no deben hacer daño al otro, los investigadores sobre el bullying le llaman desconexión moral¹⁵³. Es éste uno de los puntos a los que quería llegar porque, a mi modo de entender, muestra que en la base de los problemas de convivencia asistimos progresivamente a una lenta desaparición del sujeto moral. En el saniador la desconexión moral no llega a darse totalmente, pero chispea esporádicamente haciendo del otro un simple instrumento de placer. En el matoneador dicha desconexión es selectiva y se prolonga en el tiempo. Y en los jugadores de las pandillas la desconexión es el requisito fundamental para poder construir una identidad a contra cuerda de la sociedad que contraculturalmente viven las pandillas. Lo verdaderamente complejo para el caso específico del maltrato en las instituciones educativas, es que la suspensión del sujeto moral no se restringe a los agresores: como se ha indicado, los grupos de pares y los estudiantes que asisten como espectadores a los actos de matoneo contribuyen a inflar el hedonismo autoafirmado de los agresores.

¹⁵² SÁNCHEZ, Virginia, ORTEGA, Rosario y MENESINI, Ersilia. La competencia emocional de agresores y víctimas de bullying. En: Anales de Psicología. Vol. 28. No. 1. Murcia: Universidad de Murcia, 2012, pp. 71-82.

¹⁵³ Ibid., pp. 74-75.

Instalando lo anterior en una perspectiva social, pienso que la suspensión de los juicios morales no son un problema atribuible solamente al desequilibrio psicológico de unas pocas personas o a las limitaciones de su educación emocional. El silencio grupal que está detrás de muchos de los actos de matoneo, puede ciertamente explicarse por miedo a los agresores, pero también tiene un componente de frágil formación del juicio moral o de la conducta moral. El juicio moral debería decirle al sujeto cómo deben comportarse él y sus compañeros en un contexto en el que se pretende una convivencia respetuosa y pacífica; en tanto que la conducta moral implicaría la actuación en consecuencia con dicho juicio moral. Lo que ocurre colectivamente en los eventos de matoneo, es que no se completa esta cadena de consecuencia entre juicio y conducta moral. En teoría el espectador debería ser dueño de juicios morales que le dirían por qué no está bien guardar silencio en estos casos. Sin embargo, incluso en aquellos estudiantes que logran madurar juicios morales sobre la convivencia, la conducta no siempre guarda correspondencia con su juicio y lo suspende, contribuyendo así a la impunidad y a la aniquilación del poder sancionador que debería defender un colectivo interesado en construir unas coordinadas mínimas de sana convivencia. La fragilidad de la Educación en Valores, hija de un paradigma disciplinar que continúa privilegiando el aprendizaje de saberes, se constituye entonces en un pantano de arenas movedizas que se traga a gran velocidad el juicio moral de los sujetos en las instituciones educativas.

Hasta aquí he afirmado que el fenómeno del matoneo, que es una de las expresiones más dramáticas de la crisis de la Educación en Valores, evidencia no sólo problemas en la educación emocional de los sujetos morales individuales, sino, además, una crisis al menos más o menos constante del sujeto moral colectivo. ¿Podríamos imaginar alguna hipótesis que nos ayudara a entender la crisis de éste último sujeto? Dedicaré el último apartado a este asunto, para proponer al final algunas conclusiones con implicaciones para la Educación en Valores.

El sujeto en arena movediza: la crisis del sujeto de la modernidad

El espíritu ilustrado del siglo XVIII y la Revolución Industrial de ese y el siguiente siglo, dieron luz a las dos aspiraciones que se le asignaron a la razón como motor de la civilización: por un lado, la construcción de sociedades organizadas racionalmente a partir de la creación de instituciones modernas que evitaran la guerra y que condujeran a las personas a abrazar principios de libertad, igualdad y fraternidad; y por otro lado, el desarrollo de instrumentos científicos y tecnológicos que permitieran superar la amenaza de la naturaleza y ponerla al servicio de las

necesidades de las sociedades¹⁵⁴. Pero el sueño ilustrado no se hizo realidad, al menos en dos sentidos. Aunque es cierto que la ciencia y la tecnología han logrado un enorme poder de control sobre la naturaleza, no se ha logrado evitar la amenaza de agotamiento de los recursos del planeta y el dominio tecnológico ha restringido la satisfacción de necesidades sólo a ciertos grupos dentro de la civilización global. Aunque la ilusión de progreso social derivada de la Ilustración condujo a la generación de nuevos modelos estatales distintos a los viejos despotismos, ni la democracia ni el socialismo han logrado el ideal de sociedades que conjuguen armónicamente la libertad, la igualdad y la fraternidad. El anuncio posmoderno del denominado fin de los metarrelatos, parecería clausurar estas aspiraciones utópicas de la modernidad Occidental¹⁵⁵.

¿Qué pasó entonces con el sujeto que se gestó en estos dos siglos del proyecto moderno? Los investigadores parecen coincidir en que estamos en un momento en el que los principales ideales que animaban al sujeto de la modernidad están caducos. La ética del trabajo ya no es una preocupación dominante en sociedades en donde nadie puede garantizar el pleno empleo, la jubilación o unas condiciones económicas mínimas para sobrevivir con dignidad¹⁵⁶. Y la apuesta por la ciudadanía política ya no tiene fuerza en sociedades en donde el Estado abandona a su suerte a los ciudadanos, porque sus intereses han sido subyugados por los del mundo financiero y las transnacionales. Todo esto hace casi autodestructiva la solidaridad como principio animador de las relaciones sociales. Como enuncia Lipovetsky, "el hipercapitalismo aparece acompañado de un hiperindividualismo acentuado, legislador de sí mismo, unas veces prudente y calculador, otras desordenado, desequilibrado y caótico"¹⁵⁷.

Este panorama modifica en todos los ámbitos las prácticas del viejo sujeto de la modernidad. La desterritorialización que propician las incursiones virtuales a partir de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, desdibuja el mapa de las identificaciones nacionales propias de los Estados de la modernidad y configura naciones virtuales en donde el ausente se hace más importante que el presente¹⁵⁸, lo que permite entender el afán de los jóvenes por difundir sus transgresiones en la red. La política como aspiración del viejo ciudadano moderno se vacía de contenido, pues el sujeto abandonado por el Estado no encuentra

¹⁵⁴ La caracterización de estas dos dimensiones de la modernidad puede leerse en CRUZ KRONFLY, Fernando. La crisis lectora y escritora ante el retorno de lo inhumano (Los límites de la institución educativa). En: Piedra de Panduro. No. 2. Buga: Universidad del Valle – sede Buga, 2000, pp. 7-27.

¹⁵⁵ LYOTARD, Jean-François. La condición posmoderna. Madrid: Ediciones Cátedra, 1989.

¹⁵⁶ SENNET, Richard. La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo. Barcelona: Editorial Anagrama, S.A., 2000, pp. 13-31.

¹⁵⁷ LIPOVETSKY, Gilles y CHARLES, Sébastien. Los tiempos hipermodernos. Barcelona: Editorial Anagrama, S.A., 2006, p. 58.

¹⁵⁸ VIRILIO, Paul. El ciber mundo. La política de lo peor. Madrid: Ediciones Cátedra, S.A., 1999, pp. 41-69.

sentido en las prácticas institucionales que éste propone. Los jóvenes ya no habitan la ciudadanía y cuando resisten, no lo hacen desde la vieja lógica del sacrificio personal para construir una voluntad comprometida y formada teóricamente. La resistencia sólo se asume cuando proporciona dosis significativas de placer estético, por lo que sus formatos son la expresión a través de la canción o el graffiti y no la subversión o el viejo manual que implicaba lecturas largas y tediosas¹⁵⁹. Y el pensamiento, virtud valorada por la modernidad que se inspiraba en la Ilustración, hoy ya no puede garantizar nada porque no hay metarrelato por el que valga la pena sacrificarse. Por eso al sujeto posterior a las aspiraciones de la modernidad le interesa más la emocionalidad que se renueva en las experiencias extremas y que se vive en la piel, que la vieja racionalidad de las figuras del político, el científico o el maestro.

La fractura del mundo del trabajo que hoy no puede garantizar nada a largo plazo (ni salario justo, ni salud, ni recreación), la pérdida de sentido de la nación como referente de identificación imaginada, la evaporación de la ciudadanía como apuesta de vinculación con los otros y la desvaloración de la razón, hacen que hoy los sujetos busquen el sentido de sus vidas no tanto en lo que hacen a largo plazo, sino en lo que son siempre en tiempo presente. Es el acto de transitar por identidades flexibles que renuevan permanentemente la experiencia emocional, lo que proporciona sentido a las vidas de los de los nuevos sujetos. Y como estos nuevos sujetos tienden a liquidar al sujeto de la modernidad, con éste también van a la sepultura los viejos principios sobre los que descansaba la afirmación individual y el lazo social. Mueren entonces la racionalidad, la autonomía y el sacrificio personal que era necesario para la adquisición de la mayoría de edad intelectual, física y moral de los sujetos. Muere también la solidaridad como principio de integración de lo público dentro de la sociedad.

Ahora bien, desde el punto de vista de la Educación en Valores, el problema es que esta muerte del sujeto moderno parecería no haber sido entendida o asumida por los legisladores de políticas públicas en educación, por las instituciones educativas y por los maestros. Jesús Martín-Barbero, refiriéndose a la desaparición del sujeto de la racionalidad moderna, cuestiona "la soterrada base sobre la que aún buena parte de los adultos, y especialmente los maestros, construyen la visión que tienen de los jóvenes y los alumnos en cuanto sujetos del aprender". La realidad es que, continúa este autor, el sujeto actual "está a años-luz de la estabilidad del sujeto cartesiano". Lo que caracteriza a este nuevo sujeto es "una constante inestabilidad identitaria y una fragmentación de la subjetividad

¹⁵⁹ PEREA, Carlos Mario. Somos expresión no subversión. Juventud, identidades y esfera pública en el suroccidente bogotano. En: CUBIDES... Op. cit., pp. 129-150.

cada

día

mayor"¹⁶⁰.

La Educación en Valores es una aspiración moderna, pues parte de suponer que las personas son capaces de sentir empatía hacia los otros y, por tanto, pueden llegar a relacionarse con ellos a partir de principios como el respeto, la tolerancia, la solidaridad y la aceptación de la diferencia. ¿Cómo plantearse entonces este tipo de educación si los jóvenes actuales ya no encarnan subjetividades modernas? No tenemos respuestas claramente elaboradas, pero si algunas intuiciones que a modo de contribuciones abiertas a la crítica, presentamos en el apartado final.

A modo de conclusiones

Si es que es cierto que la crisis de la Educación en Valores se explica en parte por la persistencia del paradigma de enseñanza disciplinar de saberes, corresponde entonces a todos los que trabajan por la educación, plantearse en serio un nuevo paradigma que no gire en torno a la adquisición de saberes, sino que busque el desarrollo de los denominados cuatro pilares de la educación: saber conocer, saber hacer, saber ser y saber vivir con los otros. Este reto supone un amplio rediseño del sistema educativo, porque la mayoría de las cosas en él están pensadas desde el viejo paradigma, aunque tímidamente se hable de la globalización o la integración del conocimiento. Las instituciones involucradas en la educación deben entonces revisar la fragmentación asignaturista que hoy es funcional al mundo tecno-científico de la ultraespecialización, cuestionar la circulación de saberes particularistas empoderados en las Universidades y en las Facultades de Educación y promover la formación docente para el abordaje de problemas complejos, más que de enseñanzas disciplinares.

Si es verdad que en las sociabilidades contemporáneas se va extendiendo una suspensión del juicio moral en las prácticas de convivencia que cotidianamente circulan en las instituciones educativas, corresponde entonces a los profesionales de la Educación, desarrollar programas de intervención que enfrenten la desconexión moral. Las investigaciones que hasta ahora hemos leído, sugieren que las mejores maneras de intervenir al respecto ya no pueden restringirse a la formación del juicio moral. La madurez del juicio puede conducir a que un estudiante argumente muy bien respecto del deber ser en sociedad, pero eso no garantiza que sus prácticas guarden correspondencia con su pensamiento. Los ejemplos de extraordinarios filósofos que también son extraordinarios misántropos,

¹⁶⁰ Todas las citas textuales del párrafo son de MARTÍN-BARBERO, Jesús. Crisis identitarias y transformaciones de la subjetividad. En: LAVERDE, María C., DAZA, Gisela y ZULETA, Mónica (Editoras). Debates sobre el sujeto. Perspectivas contemporáneas. Bogotá: Siglo del Hombre Editores – Departamento de Investigaciones de la Universidad Central, 2004, p. 39.

muestran que aquí, como en el apartado anterior, el problema no se restringe a la adquisición de nuevos conocimientos. La consecuencia moral como resultado de la correspondencia entre el juicio y la actitud moral, sólo puede medirse en la acción social cotidiana. La Educación en Valores, por tanto, no puede estar restringida a una formación de acento filosófico basada en la Ética como disciplina. La Educación en Valores debe ser también educación emocional, bajo el entendido de que las razones no siempre regulan el comportamiento de los sujetos. Y la Educación en Valores debe atravesar las prácticas de todos en todo momento, pues los actos de valorar y actuar en consecuencia no están ni espacial ni temporalmente restringidos.

Finalmente, si es verdad que estamos en un momento histórico que ha fragmentado al sujeto y ha puesto en crisis los principios de la modernidad que en otro momento lo orientaban, corresponde a la Educación en Valores indagar con los estudiantes sus propias subjetividades. El reconociendo de la existencia de sujetos fragmentados que han perdido los referentes que podían animarlos a la solidaridad, a la autonomía, a la racionalidad y a la disciplina del trabajo, debería llamar la atención sobre la necesidad de hacer de la subjetividad un programa de investigación y de reflexión constante en las escuelas. El sujeto fragmentado no dejará de serlo si el mundo adulto sólo le ofrece cartillas morales o manuales de convivencia falsamente participativos. Tampoco podrá movilizarse si sólo se lo invita a asumir el programa moral de la modernidad que él ya no siente como suyo. La posibilidad de reencontrar al sujeto con dicho programa, depende de que aprenda a entenderlo y a apreciarlo en una confrontación sentida y sincera con sus propios intereses. La Escuela, construida siempre desde ideales adultos y representaciones progresistas de la modernidad, deberá aprender a incluir los discursos disruptivos que hoy no encajan en dichas representaciones. No se trata, por supuesto, de que la Escuela renuncie a los principios que han inspirado la búsqueda deseable de sociedades más justas, solidarias, tolerantes y respetuosas. Se trata de que no los imponga a rajatabla, entre otras cosas, porque también la Escuela y los maestros son sujetos fragmentados no siempre consecuentes con los principios de la modernidad. Una Escuela para la subjetividad, es una Escuela que es capaz de reconocer sus propias fracturas, como prerrequisito para poder dialogar esos los jóvenes de identidades fragmentadas del mundo contemporáneo.

Referencias bibliográficas:

BETANCUR, Bernardo, USECHE R., Raul y CASTAÑEDA, Felipe. Didáctica de las Ciencias Sociales. Un estudio comparativo entre la educación

- secundaria y media y la formación universitaria en Buga, Buga: Universidad del Valle – sede Buga, Febrero de 2013.
- CEREZO, Fuentesana. Bullying: análisis de la situación en las aulas españolas. En: International Journal of Psychology and Psychological Therapy, Septiembre 03 de 2009.
- COLOMBIA. CONGRESO DE LA REPÚBLICA. Ley 115 (Febrero 8 de 1994). Por la cuál se expide la Ley General de Educación.
- COLOMBIA. CONGRESO DE LA REPÚBLICA. Ley 1620 (Marzo 15 de 2013). Por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar.
- COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas. Guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden. Bogotá: Ministerio de Educación, 2006.
- COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Resolución 2343 (Junio 5 de 1996). Por la cual se adopta un diseño de lineamientos generales de los procesos curriculares del servicio público educativo y se establecen los indicadores de logros curriculares para la educación formal.
- COLOMBIA. PRESIDENCIA DE LA REPÚBLICA. Decreto 1860 (Agosto 3 de 1994). Por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994, en los aspectos pedagógicos y organizativos generales.
- CRUZ KRONFLY, Fernando. La crisis lectora y escritora ante el retorno de lo inhumano (Los límites de la institución educativa). En: Piedra de Panduro. No. 2. Buga: Universidad del Valle – sede Buga, 2000.
- DE LA TORRE, Cristina. Matoneo y suicidio. En: El Espectador. Bogotá: 30 de Abril de 2012, [consultado en <http://www.elespectador.com/opinion/matoneo-y-suicidio>, el 2 de Mayo de 2015].
- DELORS, Jacques (Presidente). La Educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. Madrid: Editorial Santillana, s.f.
- EDUCARCHILE. Primer Estudio Nacional de Violencia en la Escuela, [consultado en <http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?id=107689>, el 2 de mayo de 2015].
- LIPOVETSKY, Gilles y CHARLES, Sébastien. Los tiempos hipermodernos. Barcelona: Editorial Anagrama, S.A., 2006.
- LYOTARD, Jean-François. La condición posmoderna. Madrid: Ediciones Cátedra, 1989.
- MARTÍN-BARBERO, Jesús. Crisis identitarias y transformaciones de la subjetividad. En: LAVERDE, María C., DAZA, Gisela y ZULETA, Mónica (Editoras). Debates sobre el sujeto. Perspectivas contemporáneas. Bogotá: Siglo del Hombre Editores – Departamento de Investigaciones de la Universidad Central, 2004.
- OAXACACAPITAL. Acoso escolar bullying. Informe de Unesco y UNGEI, [consultado:
-

- http://www.oaxacacapital.com/index.php?option=com_content&view=article&id=4050:acoso-escolar-bullying-informe-de-unesco-y-ungei&catid=107:sociedad&Itemid=697, el 2 de Mayo de 2015].
- ONU. Directrices de las Naciones Unidas para una mediación eficaz. Naciones Unidas, Septiembre de 2012, [consultado en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001841/184162s.pdf>, el 2 de Mayo de 2015].
- PEREA, Carlos Mario. Somos expresión no subversión. Juventud, identidades y esfera pública en el suroccidente bogotano. En: CUBIDES, Humberto, LAVERDE, Cristina y VALDERRAMA, Eduardo (Editores). Viviendo a toda. Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades. Bogotá: Fundación Universidad Central - Siglo del hombre editores, 1998.
- PÉREZ TORNERO, José Manuel. El ansia de identidad juvenil y la educación. Del narcisismo mediático contemporáneo y las estrategias educativas. En: CUBIDES, Humberto, LAVERDE, Cristina y VALDERRAMA, Eduardo (Editores). Viviendo a toda. Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades. Bogotá: Fundación Universidad Central - Siglo del hombre editores, 1998.
- RT – LONDRES (noticiero televisivo. Nuevo juego maniático extiende al azar puños propinados por pandillas. [Consultado en: <https://www.youtube.com/watch?v=QXAJLcjyirM>, el 2 de Mayo de 2015].
- SÁNCHEZ, Virginia, ORTEGA, Rosario y MENESINI, Ersilia. La competencia emocional de agresores y víctimas de bullying. En: Anales de Psicología. Vol. 28. No. 1. Murcia: Universidad de Murcia, 2012.
- SENNET, Richard. La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo. Barcelona: Editorial Anagrama, S.A., 2000.
- UNESCO. Poner fin a la violencia en la Escuela: Guía para docentes. México: Unesco, 2011, [consultado en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001841/184162s.pdf>, el 2 de Mayo de 2015].
- USECHE RODRÍGUEZ, Raul. Aspectos de la relación Historia – Literatura en el siglo XIX. En: Memorias. Revista del Centro de Estudios Históricos y Sociales "Santiago de Cali". Año 4. No. 4, Cali: Julio de 1996.
- VARGAS, Alberto. El peligroso juego del Knockout: la moda de golpear peatones que causan alarma social. En: ZoomNews, [consultado en: <http://www.zoomnews.es/149184/actualidad/sociedad/peligroso-juego-del-knockout-moda-golpear-peatones-causa-alarma-social>, el 2 de Mayo de 2015].
- VIRILIO, Paul. El ciber mundo. La política de lo peor. Madrid: Ediciones Cátedra, S.A., 1999.
-



LIBRO MEMORIAS SIMPOSIO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA: INNOVACIONES Y EDUCACIÓN PARA LA PAZ, realizado en la Universidad de Cartagena, 5-7 de mayo de 2015 ISBN: 978-958-58932-3-8, Editorial REDIPE- UNIVERSIDAD DE CARTAGENA, 2015

4.

“ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS MEDIADAS POR LAS TIC PARA EL APRENDIZAJE DE LAS MATEMÁTICAS EN LA FORMACIÓN BÁSICA SECUNDARIA”

Nelson Michael Méndez Salamanca

Resumen

Este trabajo de tesis doctoral pretende abordar la educación y la práctica pedagógica desde una perspectiva compleja, a partir del funcionamiento actual de las estructuras educativas, específicamente partiendo de la base de que la educación en la actualidad es vista como una “borreguización”, término que es propio del pastor que guía a su rebaño hacia donde quiere que vaya, pastor que lleva a su rebaño a ser, hacer, conocer, saber hacer, lo que él quiere que se haga. Se quieren romper estos paradigmas y *caminar hacia el futuro* de la simplicidad partiendo de lo existente, de lo lineal, de la simplicidad, hacia la no-linealidad, a la circularidad, a la emergencia, a aceptar al otro, es decir deconstruir para construir pensamiento *nouveau*, desmontar los equívocos, a enfocarnos en el ser, el hacer, el conocer y el convivir, a no ahuyentar la incertidumbre. También se abordan temáticas de inclusión educativa y la pertinencia de las metas del PNDE y documentos como Visión 2019 del MEN en las instituciones educativas del sector oficial. De la misma forma se aborda el tema de currículo inter-transdisciplinar para proponer un currículo holístico que se funda en los cuatro pilares para la educación propuestos por la UNESCO. Para el escrito se tienen en cuenta entre otros documentos el Informe de Jacques Delors para la UNESCO, "La educación encierra un tesoro. Educación para el siglo XXI", y por supuesto los textos del padre del pensamiento complejo Edgar Morín, y su obra maestra: El Método. A partir de esta temática se realiza una inmersión al campo de la didáctica emergente de las matemáticas que, sin lugar a dudas, juega un papel fundamental en los procesos de aprendizaje para potenciar las habilidades de los niños niñas y jóvenes que se forman en las instituciones educativas a nivel local, nacional e internacional propendiendo por una calidad educativa acorde con las expectativas de una nueva sociedad que tenga fundamento desde lo socio-afectivo, cultural y cognitivo para que trasciendan sus experiencias formándose cada individuo como un ser local-global.

Palabras clave: Educación, complejidad, didáctica, matemáticas, currículo.

Abstract

This PhD work aims to address the education and teaching practice from a complex perspective, from the current operation of educational structures, specifically on the basis that education today is seen as a "borreguización" a term that is typical of the shepherd who leads his flock to where you want to go, pastor leading his flock to be, do, know, know-how, what he wants done. They want to break these paradigms and walk ahead of simplicity based on the existing, of the linear, for simplicity, to the non-linearity, circularity, to the emergency, to accept the other, deconstruct to build thinking nouveau, remove misunderstandings, to focus on being, doing, knowing and living, not scare uncertainty. Theme of educational inclusion and relevance of the goals of the NSDP and documents such as Vision 2019 MEN in educational institutions of the official sector are also addressed. Likewise the issue of inter-disciplinary to propose a holistic curriculum that is based on the four pillars for education proposed by UNESCO curriculum is addressed. For writing are considered inter alia Jacques Delors Report to UNESCO, "The Treasure Within. Education for the XXI Century", and of course texts Father Edgar Morin's complex thought, and his masterpiece: The Method. From this subject a dive to the emerging field of mathematics education that undoubtedly plays a key role in the learning process is performed to enhance the skills of children and young people who are in institutions education at local, national and international levels tending a quality education in line with the expectations of a new company with the foundation for socio-affective, cultural and cognitive to transcend their experiences forming each individual as a local-global one.

Keywords: Education, complexity, teaching, mathematics curriculum.

5.

EVALUACIÓN E IDENTIDAD PROFESIONAL DEL PROFESOR ¿UN JUEGO DE ESPEJOS ROTOS?

Alberto Galaz Ruiz

Resumen

La ponencia da cuenta del objetivo de estudio que ha sido analizar los impactos de la política de evaluación docente en la identidad profesional de los profesores. La identidad profesional es definida como el concepto de Si en relación al trabajo y como el resultado de una construcción personal, social y contextual con profundas incidencias en la práctica y adhesión a las políticas e innovaciones. A través de entrevistas se han recogido las narrativas de dos profesores evaluados.

Bajo la técnica del análisis de contenido se han cualificado y cuantificado las relaciones categoriales y subcategoriales. Los resultados identifican las apreciaciones desarrolladas sobre el Sistema de Evaluación y los impactos en la identidad. También permiten discutir sobre su pertinencia y el compromiso que suscita en los profesores.

Cabe señalar que los resultados y análisis del presente estudio pueden ser circunscritos solo a los casos estudiados, aunque dicha limitación de generalización ha sido pertinentemente contrarrestada con las ganancias en profundidad. Al respecto, las autoridades educativas debieran advertir la relevancia de las dimensiones subjetivas e intersubjetivas para el diseño de las políticas educativas y futuras modificaciones del Sistema de Evaluación.

Palabras clave: Evaluación, profesores, identidad profesional e impactos

Bibliografía

Akkerman, S. y Meijier, P. (2011), "A dialogical approach to conceptualizing teacher identity". Teaching and Teacher Education 27.pp. 308 -319.

Beauchamp, C. (2009), "Understanding teacher identity: an overview of issues in the literature and implications for teacher education". Cambridge Journal of Education. Vol. 39, N° 2. pp.175–189.

Beijaard, D. et al. (2004), "Reconsidering research on teachers' professional identity". Teaching and Teacher Education. 20. N°2. pp.107-128.



Bonifaz, R. (2012), "Origen de la Evaluación Docente y su conexión con las políticas públicas". En Manzi, J; González, R. y Sun, Y. (Editores). La Evaluación Docente en Chile. Pontificia Universidad Católica de Chile. pp. 13-34.

Coldron, J. y Smith, R. (1999), "Active location in teachers' construction of their professional identities". Journal of Curriculum Studies, Vol. 19, N° 6, pp.711-726.

Darling-Hammond, L. (2012), "Desarrollo de un enfoque sistémico para evaluar la docencia y fomentar una enseñanza eficaz". Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana. 49(2), pp.1-20.

Day, C. et al. (2005), "Reform, standards and teacher identity: challenges of sustaining commitment". Teaching and Teacher Education. 21. pp. 563-577.

Galaz, A. (2011), "El profesor y su identidad profesional ¿Obstáculos o facilitadores del cambio educativo?" Estudios Pedagógicos N°37, 2. pp. 89-107.

Murillo, J. (2006), Evaluación y carrera docente: una panorámica de América y Europa. Santiago de Chile: UNESCO.

6.

“FORMULACIÓN DE UNA PROPUESTA INNOVADORA PARA EL FORTALECIMIENTO DEL APOORTE DE LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS BÁSICAS AL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO LÓGICO EN LOS ESTUDIANTES DE INGENIERÍA DE LA UNIVERSIDAD MILITAR NUEVA GRAgNADA”

Carlos Andrés Coy Barrera¹, Ana Patricia Martinez¹, William Becerra¹, Luz Denny Romero¹, Norma Sarmiento¹, Luis Olmos¹, Martha Alvarado¹

Resumen

La presente investigación pretende formular una propuesta innovadora en el marco del mejoramiento de la enseñanza de las Ciencias Básicas en la UMNG centrada en el aporte de este proceso al desarrollo del pensamiento lógico en los estudiantes de ingeniería y a la generación de cambios positivos frente a la actitud de éstos hacia el estudio de temas relacionados con la ciencia, punto clave en el mejoramiento de la comprensión y utilización de los conceptos propios de estas asignaturas y del desempeño académico y profesional de nuestros estudiantes.

Para fundamentar debidamente la mencionada propuesta, se diseñó una prueba diagnóstica que constaba de dos partes, la primera de ellas de tipo conceptual y de análisis, que permitió en un principio identificar y analizar las causas por las cuales los estudiantes que ingresan a la UMNG a los programas de ingeniería no poseen un desempeño académico satisfactorio principalmente en las asignaturas de ciencias básicas, (Matemáticas, Química y Física), esta prueba fué denominada EDBING-UMNG-2014 (Evaluación Diagnóstica en Ciencias Básicas para estudiantes de ingeniería de la UMNG), la cual se diseñó inicialmente teniendo en cuenta el modelo de las pruebas Saber Pro y Saber 11. Para poder validarla y luego aplicarla, con el fin de obtener resultados confiables, se realizó una prueba piloto, en la que haciendo uso de la metodología Rasch se analizó cada una de las preguntas, revisando nivel de dificultad, coherencia de la misma, el número de personas que podrían responderla por azar de manera correcta, etc. La segunda parte buscaba evaluar la actitud de nuestros estudiantes hacia el estudio de la ciencia,

teniendo en cuenta cinco parámetros agrado, utilidad, ansiedad, motivación y confianza. Para la elaboración de las preguntas del componente actitudinal, en las cuales se pretendía conocer las percepciones y opiniones que constituyeran condiciones relevantes para un aprendizaje eficaz de las ciencias, se tomaron como base pruebas diseñadas y aplicadas con éxito en investigaciones reseñadas en revistas reconocidas a nivel internacional.

Finalmente, la prueba se aplicó a un número de estudiantes que cursan diferentes ingenierías entre el primero y el sexto semestre, los resultados obtenidos fueron soportados estadísticamente y el análisis detallado de los mismos tuvo como objetivo principal, el propósito de poder evidenciar el aporte de la enseñanza de las ciencias en la UMNG en el desarrollo de competencias como interpretación y representación, formulación y ejecución, y argumentación, necesarias en la formación de los futuros ingenieros. Con este trabajo se busca, fortalecer la enseñanza de las ciencias Básicas en la UMNG, mediante la propuesta de estrategias didácticas con un carácter innovador, que puedan en lo posible, tener un seguimiento y trazabilidad, de tal manera que permitan mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, el rendimiento de los estudiantes en las asignaturas de aplicación a la carrera, la resolución de problemas reales de acuerdo a los conceptos aprendidos y aumentar el desempeño en los resultados de las pruebas de estado.

7.

“INVESTIGACIÓN Y DOCENCIA: UNA INTEGRACIÓN FRAGMENTADA (TRES DÉCADAS DE POLÍTICAS PARA LA EVALUACIÓN DE LOS ACADÉMICOS DENTRO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR MÉXICO)”

Mario Guillermo González Rubí

Resumen

En este artículo se presenta una reflexión sobre las tensiones entre las actividades de investigación académica y el ejercicio de la enseñanza universitaria derivada de las políticas de evaluación y reconocimiento profesional implementadas en el país en los últimos 30 años. Se destacan aquí los efectos fragmentarios que devienen de una estrategia sustentada en la definición un modelo profesional hegemónico que desconoce las trayectorias individuales y las condiciones institucionales para el desempeño de las actividades académicas de sus practicantes. Se cuestiona un esquema de reconocimiento que otorga prestigio e ingresos adicionales a quienes hacen de las publicaciones el eje de su trabajo cotidiano, frente a la escasa valoración de quienes se enfocan en labores de enseñanza. Se concluye destacando la ausencia de una evaluación sistémica sobre los efectos de estas políticas que, combinada con la ausencia de una estrategia para la renovación de la planta académica, se presenta como una causal de la descomposición actual de la vida académica dentro de las instituciones.

Palabras Clave:

Académicos, políticas, evaluación, reconocimiento, fragmentación y tensiones.

1. Presentación

En la actualidad, uno de los temas pendientes en la agenda de la educación superior mexicana es la reflexión sobre la docencia universitaria, principalmente a la luz de los efectos que sobre ella han tenido treinta años del inicio de la implantación de un modelo académico hegemónico, que apuntaló a la investigación como la actividad *nodal* para el acceso al prestigio y a mejores estándares de vida para el profesorado.

Se trata de una ausencia inexplicable si consideramos que en las últimas cuatro décadas hemos asistido a la creación y conformación estructural de la mayor parte de las instituciones que hoy en día constituyen el universo del sistema de educación superior mexicano, y que en ellas, a pesar de que la atención a los alumnos representó la motivación central de su instauración, la enseñanza no se convirtió en la función académica primordial en la interacción cotidiana de las universidades. En esencia, fuimos contratados *para dar clases* pero somos recompensados en relación a nuestras publicaciones.

No obstante, esta actividad se mantiene en el *corazón* de los contratos universitarios, aunque con una tensión evidente con el esquema de *universidades de investigación* (Clark, 1997) que caracteriza a la mayor parte de las instituciones públicas de educación superior en el país (IES), enfatizado, a partir de 1984, con la creación del Sistema nacional de Investigadores (SNI) que inclinó la balanza hacia la actividad de *descubrimiento* (Boyer, 1997). De forma tal que la atención de estudiantes fue quedando paulatinamente relegada a una función de inicio pero no de consolidación de las trayectorias académicas: “los grupos numerosos que caracterizan los primeros cursos de las licenciaturas son asignados a quienes recién se incorporan a la academia”, en este sentido, “el verdadero reconocimiento profesional se encuentra en la docencia especializada de los semestres avanzados o en el posgrado y en la redacción y publicación de resultados en circuitos académicos cada vez más lejanos”, son frases que progresivamente obtienen un mayor consenso en nuestras universidades.

Más allá de las opiniones, esta tendencia puede ser corroborada por dos vías: por un lado, por el peso y los montos otorgados por los programas de estímulos institucionales a las actividades de investigación acreditadas con publicaciones; y por otro, al respaldo significativo que para la consolidación de esta manera de entender y ejercer la academia ha representado el SNI. Ambas respaldadas por condiciones institucionales que por lo general no son consideradas para la docencia: cubículos, tiempos completos, equipos de cómputo, viáticos para asistencia a eventos especializados, periodos sabáticos, entre otras.

Este modelo de fragmentación académica ha impedido observar en toda su complejidad las particularidades del trabajo docente, principalmente aquel que no se agota en el aula de clase sino que se enlaza con un conjunto de actividades que privilegian la formación y atención de los estudiantes. Como menciona Burton Clark (1991), por su naturaleza, la enseñanza es una actividad cuyos referentes se encuentran dentro de los establecimientos universitarios, de tal suerte que uno de los indicadores que muestra con mayor nitidez lo que son las instituciones es, precisamente, su forma de entender, organizar y desarrollar la docencia.

Con estas ideas en mente, en este escrito trataremos de identificar algunos rasgos que caracterizan en la actualidad a la situación de los docentes universitarios en nuestro país; reflexionando sobre las particularidades de su trabajo y la tensión entre su contribución al cumplimiento de las tareas universitarias y la falta de reconocimiento formal a sus resultados.

2. Algunos rasgos del sistema de educación superior mexicano

Si se realiza una mirada retrospectiva a la educación superior en México a partir de los años setenta, salta a la vista de inmediato la magnitud de su crecimiento. Por cada uno de aquellos 213,000 jóvenes que ocupaban un lugar en las aulas en aquellos años, en 2010 estaban matriculados trece y las posibilidades para alcanzar esta escolarización en las generaciones que arriban a la mayoría de edad en nuestros días se ha multiplicado por cinco¹⁶¹. Los establecimientos han crecido 17 veces (González y Olvera, 2012) y los puestos académicos se han incrementado en una proporción mayor a doce (González y Solís, 2013). Vale la pena subrayar que en estos últimos, la contratación de tiempo completo alcanza ya al 26.5% de los profesores y/o investigadores, superando cuatro veces a quienes disfrutaban de esa condición laboral “excepcional” hace poco más de tres décadas (Gil, 1999).

Estas cifras no hacen sino confirmar que lo que se conoce hoy como sistema de educación superior (SES) es un producto reciente en la historia del país. Muchas de las instituciones todavía están en construcción, no sólo en sus edificaciones, también en su normatividad y componentes simbólicos. Sus promotores y actores habitan aún en buen número sus espacios; y constituyen una experiencia viva de lo que han sido y, parafraseando a Adrián Acosta (1999), también de “lo que no han podido ser”. Desde los años noventa, la bandera de la política pública ha sido la *modernización*, entendida como una intención de *corregir*, en muchos casos, la que apenas se había edificado o, incluso, que todavía ocupa un lugar en el archivo de pendientes.

Por otra parte, para Miguel Casillas (1987), durante la llamada etapa *expansiva* del sistema (1970-1985) el crecimiento no es el único rasgo sobresaliente. Al mismo tiempo, se generó un movimiento transicional donde las instituciones de educación superior (IES) abandonaron muchas de las características que las identificaban

¹⁶¹La tasa de escolarización en 1970 fue de 5.8%, mientras que en la actualidad alcanza alrededor del 25% (González y Solís, 2013).

hasta entonces para dar paso a otras que se convertirán en sus imagen contemporánea: de la universidad concebida fundamentalmente como centro de docencia a un espacio abierto a la investigación, y con ello, dando paso a la conformación de la profesión académica. Del acento *profesionalizante* en la instrucción a la diversificación de opciones formativas. De las relaciones académicas definidas a partir del ejercicio de la cátedra y la pasividad del estudiante a la incorporación del seminario como estrategia pedagógica que exige la participación activa del alumno. De las aulas y bibliotecas definidas como lugares exclusivos para el aprendizaje al uso de nuevas tecnologías audiovisuales. Y, finalmente, de la escasez al desarrollo de programas con un alcance mayor a la licenciatura (posgrado).

Cabe señalar que, si bien son reconocibles los signos de la “nueva” universidad, lo cierto es que las capacidades individuales e institucionales para su adopción fueron claramente desiguales. El hecho mismo de que ambos modos sigan coexistiendo y, en muchos casos, predominen las pautas tradicionales, son una muestra clara de la complejidad de este proceso.

No obstante, esta primera *modernización* muy pronto fue puesta en el *banquillo de los acusados*. Los argumentos que dieron origen a las políticas de finales de los ochenta se sustentaron en una crítica al trabajo académico en las instituciones y urgieron por una estrategia para *modernizar el sistema*. Su objetivo: revertir los efectos “negativos” relacionados con la *expansión*. Modernizar lo emergente, transformar en el corto plazo los hábitos, las reglas y los referentes de quienes en gran medida conformaron la generación inicial de la profesión, se constituyó en el paradigma de los “nuevos tiempos”.

Desde nuestro punto de vista, esta urgencia por el cambio generó tensiones derivadas de una visión unidimensional del proceso. G. Aguilar señala que:

La calidad de una institución de educación superior se sustenta en el grado de consolidación y preparación de su planta académica. A cada uno de los

miembros compete el cumplimiento de todas las actividades sustantivas del quehacer universitario, que no sólo suponen una profunda preparación en su disciplina y en el dominio de las destrezas necesarias productivamente para la docencia, la investigación, el servicio y la preservación y difusión de la cultura. Además supone un conjunto de actividades tales como la flexibilidad para integrarse al trabajo colectivo, la capacidad de asumir los fines, valores, planes y programas de la institución y de comprometerse responsablemente en un proceso de autosuperación que les permite acrecentar de forma sistemática su habilitación para las tareas universitarias. (Aguilar, 1991: 15)

Esta diversidad de demandas hacia el personal académico obliga a una reflexión, al menos acotada, de los procesos de profesionalización de la docencia en un contexto de cambio constante.

3. El reconocimiento de la docencia en un contexto de profesionalización de la academia

Es indudable que los referentes para el ejercicio de la actividad docente se han transformado en los últimos cuarenta años. Aquellos factores que constituyeron los comportamientos típicos de la profesión, asociados al proceso de crecimiento y diversificación del sistema iniciado en los años setenta y principios de los ochenta del siglo pasado (periodo en que se incorporó a dos terceras partes del personal académico que se encuentra actualmente adscrito a nuestras IES), entraron en un proceso acelerado de deslegitimación, emergiendo a la vez, nuevos patrones e indicadores de reconocimiento, que sin ser valorados a profundidad se convirtieron en modelos para distinguir trayectorias académicas deseables de aquellas poco codiciadas, y por ende, los “buenos” de los “malos” académicos. Cabe destacar que en esta caracterización *a priori* se hizo *tabla rasa* del pasado, separando los procesos y desarrollos individuales de aquellos por los que han atravesado las instituciones del sistema, como si los sujetos no fueran, de muchos modos, producto de las propias estructuras e historias organizacionales.

En este orden, el intenso debate de los años ochenta en torno al tema de la calidad, o con mayor precisión, la falta de ella en las prácticas y resultados de las universidades públicas (la revisión y el cuestionamiento no alcanzó a las privadas, consideradas “eficientes por naturaleza”), derivó en un conjunto de políticas que centraron su atención en la figura del académico. El bajo nivel formativo, la falta de rendimiento de cuentas, la inexistencia de estructuras legítimas de reconocimiento y la ausencia de gran parte de los profesores en los circuitos de discusión y difusión de los avances del conocimiento, se constituyeron en los factores susceptibles de atención y transformación. En otras palabras, el énfasis se colocó en la profesionalización, o mejor dicho, en un tipo de profesionalización que por lo demás no era el más extendido en el campo sino que, por el contrario, correspondía a núcleos muy reducidos dentro de los espacios universitarios, principalmente asociados a las tradiciones de las disciplinas conocidas como “duras” o ciencias “básicas”¹⁶².

El primer indicio de la nueva situación lo constituyó el Sistema Nacional de Investigadores. El SNI representó el primer esquema de diferenciación profesional que asignó recursos y reconocimiento con base en resultados. Sus principios: el doctorado como nivel formativo ideal; la evaluación externa, individual, periódica y de pares; la investigación como actividad central de la vida académica y, en consecuencia, la importancia de las publicaciones en la evaluación, se han convertido progresivamente en *los referentes* de la actividad profesional (González, 2012). Sin descartar la importancia que su consecución puede tener en la conformación de un modelo académico profesional, este patrón fue retomado mecánica y acríticamente por las instituciones sin tomar en cuenta las condiciones institucionales que posibilitaron históricamente la conformación de un perfil con las características demandadas, con lo que lejos de mejorar el trabajo cotidiano, los estudios sobre los efectos de esta política tienden a subrayar el impulso de cambios adaptativos pero poco sustanciales, es decir, la preocupación se

¹⁶² El concepto se utiliza en el sentido de Tony Becher (1992) quien clasifica a los campos científicos de acuerdo a la rigidez de sus metodologías y a sus objetivos finales, considerando como ejes la relación ciencias duras-blandas y puras-aplicadas.

concentra ahora, en la mayoría de los casos, en el cumplimiento de indicadores (no siempre accesible), más que mejorar el desempeño de las tareas académicas.

En nuestra percepción, tanto el SNI como el conjunto de políticas para la ciencia y la educación superior que le siguieron, representaron un cambio en la estructura y los valores de la actividad académica, aunque sus alcances deben ponderarse con las consecuencias no deseadas que resultaron de su implementación. En este orden, Edward Hackett, al estudiar procesos similares en el mundo, afirma que: “... las nuevas circunstancias del trabajo académico (...) van acompañadas por ambivalencias o tensiones subyacentes entre los profesores universitarios” (Hackett, 1993: 15). La expresión de estas tensiones es palpable en las IES y su ejecución ha tendido a fragmentar el trabajo académico en distintos planos como podremos constatar en los párrafos siguientes.

Como mencionamos antes, el SNI constituyó el primer antecedente de evaluación individual y la posibilidad de recibir ingresos y reconocimientos adicionales distintos a los que provenían de la adscripción institucional. Con esta imagen, se desarrollaron modelos institucionales orientados a la diferenciación de los ingresos del personal académico por la vía de “becas y estímulos al desempeño”, sin las mismas exigencias pero con la premisa del rendimiento de cuentas y la asignación como forma de reconocimiento. Los esquemas fueron distintos aunque claramente desiguales, considerando como prioridad la valoración de los profesores de carrera y de tiempo completo (bajo el argumento de “un mayor compromiso institucional”), y de manera secundaria o nula, a los profesores temporales o de asignatura (contratados por horas). Lo anterior confirma en el hecho de que las políticas públicas e institucionales tendientes a estimular la productividad y la profesionalización de los académicos mexicanos, mantuvo como foco a las actividades de investigación y sus resultados, aunque, contradictoriamente, su objetivo explícito fuera el de mejorar la calidad de la enseñanza.

Un ejemplo de esta contradicción a nivel del sistema es el Programa de Mejoramiento del Profesorado de las Instituciones de Educación Superior (PROMEP), creado en 1996, en el cual se plantea como meta principal la mejora de la formación de los estudiantes de educación superior, universitaria y tecnológica. Su premisa principal fue, y sigue siendo, aumentar la formación académica del profesorado y promover su articulación en cuerpos académicos comprometidos con sus instituciones. Sin embargo, en la medida en que este programa sólo considera el reconocimiento de *perfil deseable* a los profesores de tiempo completo en las IES, su posibilidad de generar espacios de organización colegiada para las actividades académicas es muy limitada, sobre todo, si tomamos en cuenta que dos terceras partes del personal académico se encuentra contratado actualmente por horas, y por ende, no cuenta con condiciones suficientes para generar vínculos académicos de mayor alcance.

Hasta aquí podemos destacar que uno de los aspectos centrales de las políticas de evaluación de las instituciones de educación superior (que siguieron a la fundación del SNI), es el seguimiento del desempeño de los profesores, aunque el interés se concentró, como ya hemos visto, en aquellos contratados de tiempo completo y cuyas funciones facilitarían el cumplimiento de indicadores numéricos. Con ello, de manera clara y progresiva, se fue incrementando la valoración de las actividades de investigación, y en contraparte, se tendió a opacar la docencia, actividad que constantemente pierde prestigio en la escala de “reconocimientos a la productividad”.

En esta dinámica se ha soslayando el papel de las y los profesores, principalmente temporales y contratados por horas (asignatura), cuya labor primordial se centra en la enseñanza, lo que ha impedido visibilizar la relevancia de su contribución para el desarrollo de las funciones sustantivas universitarias, en especial, sus aportes en el mejoramiento de los procesos formativos de los estudiantes.

La evaluación del personal académico quedó asociada desde sus orígenes, a programas de estímulos económicos de rendimiento y productividad, privilegiándose a quienes se les asignaban ambas responsabilidades, siempre con la exigencia de que sus resultados fueran tangibles y cuantificables. Es decir, nuevamente el sector académico de carrera (tiempo completo y con plaza definitiva) fue el que obtuvo los mayores beneficios de este esquema.

De esta forma, las políticas educativas nacionales e institucionales impulsadas a partir de los años noventa, tendieron a establecer mecanismos de mayor regulación del sistema utilizando el modelo del SNI, lo que contribuyó a modificar los indicadores de productividad en el mediano plazo, pero sin representar claramente una opción para superar la heterogeneidad y segmentación del propio sistema, entendiendo por esto, el mejoramiento de los proceso educativos.

En este sentido, es preciso subrayar que uno de los efectos más cuestionables de estas políticas de evaluación ha sido que quienes se dedican, en términos formales, exclusivamente a la docencia, han quedado al margen de mayores oportunidades de ingreso y estabilidad laboral a pesar de representar la mayor proporción de académicos que atienden a los estudiantes universitarios.

Lejos de estimular la apertura de nuevas plazas con mejores condiciones para el ejercicio de la profesión académica y contribuir al fortalecimiento de la docencia, principalmente a través del reconocimiento de la contribución de la enseñanza, las políticas de las dos últimas décadas han puesto énfasis en elevar los indicadores de productividad y formación del personal académico, principalmente de carrera y tiempo completo, suponiendo con ello, el mejoramiento de la docencia universitaria. Indudablemente en todo SES es necesario contar con cuadros académicos bien habilitados y con experiencia en investigación, que comuniquen su experiencia y conocimientos, ayude a resolver problemas sociales y contribuya al desarrollo de la ciencia y la tecnología. Sin embargo, es urgente reconocer la especificidad y complejidad de la docencia universitaria, su importancia como función sustantiva de la universidad y la necesidad de reconocerla en cuanto

alternativa para construir una carrera académica alrededor de sus tareas. Pablo Latapí afirmaba que “educar siempre ha significado crecimiento, desarrollo de capacidades, maduración y una buena educación debe dejar una disposición permanente a seguirse superando. (...) los educadores sólo transmitimos (...) algo de sabiduría y algunas virtudes venerables que no pasan de moda” (Latapí, 2007: 28).

4. Reflexión final

Si hoy se reconoce que las IES se poblaron hace más de cuarenta años de jóvenes académicos inexpertos, vale recordar que una parte de ellos se mantiene activo y contribuye al desarrollo de las instituciones. En este tiempo han pasado por un proceso largo de profesionalización con resultados diversos, desde aquellos que se han concentrado en la docencia con contratos temporales, hasta los que han logrado articular colectivos de investigación y que se mueven en las universidades e institutos en condiciones altamente favorables (contratación definitiva, con becas y estímulos y ubicados en el nivel máximo en los tabuladores). Estos últimos representarían el resultado esperado de los esfuerzos organizativos de estos años, pero, por el contrario, representan la minoría. Aún así, garantizar su reproducción sería un logro importante para esta generación. El promedio de edad de profesorado supera ya los cincuenta y cinco años, el cumplimiento de las condiciones de jubilación está a la vuelta de la esquina, sin embargo, no hay una política de contratación que permita la transmisión de la experiencia. El número de puestos académicos crece, pero específicamente en pequeñas universidades privadas que contratan por horas y cuentan con una visión limitada sobre el ejercicio de la profesión académica.

El desarrollo reciente de la educación superior en México está marcado por claroscuros y se encuentra en un momento de transición en sus practicantes que no se debe soslayar. Hay un legado en quienes han dado forma y diversidad a la

actividad académica en las últimas décadas y, lamentablemente, pocas alternativas para su reconocimiento.

5. Bibliografía

Acosta, Adrián (1999) *Historias paralelas. Un cuarto de siglo de las universidades públicas en México*. México, Universidad Autónoma de Ciudad Juárez.

Aguilar, Sahagún G. (1991). "Evaluación de docentes. Un problema abierto" en *Perfiles Educativos*, Núm. 53-54, México, Centro de Estudios Sobre la Universidad-Universidad Nacional Autónoma de México. pp.12-17.

Becher, Tony (1992). "Las disciplinas y la identidad de los académicos" en *Universidad Futura* 10. México: Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco, verano. pp. 55-73.

Boyer, Ernest (1997), *Una propuesta para la educación superior del futuro*, México, Fondo de Cultura Económica – Universidad Autónoma Metropolitana.

Casillas, Alvarado Miguel (1987), "Notas sobre el proceso de transición de la universidad tradicional a la moderna. Los casos de la expansión institucional y la masificación", en *Sociológica*, Núm. 5. México, Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Azcapotzalco, pp. 121-144.

Clark, Burton (1997), *Las universidades modernas. Espacios de investigación y docencia*. México, Universidad Nacional Autónoma de México/Porrúa.

Clark, Burton C. (1991). *El sistema de educación superior: una visión comparativa internacional*. México: Nueva Imagen/Universidad Futura.

Fuentes, Molinar Olac (1989). “La educación superior en México y los escenarios de su desarrollo futuro” en *Universidad Futura*, Núm. 3. México, Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco. pp. 2-11.

Gil, Antón Manuel (1997). “Origen no es destino. Otra vuelta de tuerca a la diversidad del oficio académico en México” en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Núm. 4. México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa. pp. 41-54.

Gil, Antón Manuel *et al* (1994). *Los rasgos de la diversidad. Un estudio sobre los académicos mexicanos*. México, Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco.

González, Rubí, Mario Guillermo y María de Jesús Solís Solís (2013), “La docencia universitaria a principios de siglo: medio o fin para la consolidación de las trayectorias académicas en México” en *Sujetos de la docencia: itinerarios, saberes e identidades*. Coordinadores: Alma Rosa Sánchez Olvera e Ignacio Pacheco Pacheco. México, UNAM-Posgrado en Pedagogía- Díaz Santos. pp. 51-80. ISBN: 978-607-02-1335-9.

González Rubí, Mario Guillermo y Magali Olvera Sánchez (2012), “Los motivos para crecer: tensiones entre las políticas públicas y las tradiciones académicas en el desarrollo del posgrado en México (1991-2010)”, en *Panorama*, Vol.6, núm. 10. Enero-junio. Bogotá, Politécnico Grancolombiano, pp. 117-132. ISSN: 1909-7433. ISSN: digital: 2145-308X. Latindex, Categoría C – Publindex.

González, Rubí Mario Guillermo (2012), “Políticas y ethos académico. Cinco lustros en la construcción de una profesión” en *Evaluación de las políticas hacia la educación superior en México*. Coordinador: Javier Rafael García García. México, CONACYT-UNAM-Posgrado en Pedagogía- Díaz Santos. pp. 151-173. ISBN: 978-607-02-1335-9.

Hackett, Edward (1993), “La ciencia como vocación en los noventa”, en *Universidad Futura*, Núm. 13, México, Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco, pp. 2-46.

Kent, Serna Rollin (1986), “Los profesores y la crisis universitaria”, en *Cuadernos Políticos*. Núm. 46, México, pp.41-54.

Latapí, Sarré Pablo (2007), *Redefinir la calidad de la educación y romper la prisión del conocimiento racional: propuestas para un nuevo paradigma de universidad en México*, México, Universidad Autónoma Metropolitana.

8.

“LA FORMACIÓN DE LICENCIADOS EN CIENCIAS NATURALES Y EDUCACION AMBIENTAL DESDE UNA PERSPECTIVA DE INTERDISCIPLINARIEDAD”.

Zulma Estela Muñoz Burbano
Maria Lorcy Rosero

Resumen

La formación de profesionales de la educación debe responder a las exigencias sociales, científicas y pedagógicas del momento. Se requiere de una serie de cambios que contemplen las estructuras curriculares; la concepción de ciencia, de enseñanza, de aprendizaje y de la dimensión ambiental, que se aborde en los programas; con el fin de establecer relaciones armónicas entre el saber, el saber hacer y el saber ser de los docentes en formación.

El trabajo al interior de las licenciaturas en ciencias naturales establece dos componentes: la formación pedagógica y la formación disciplinar, es en esta relación, donde debe surgir la concepción de interdisciplinariedad, no se trata de dos entidades conceptuales relacionadas únicamente en la práctica pedagógica, sino de una macro estructura que articula el saber pedagógico alrededor de las ciencias naturales y la educación ambiental y a su vez las ciencias naturales desde una perspectiva pedagógica y en el marco de la educación ambiental.

Además, esta macroestructura da origen a todo un sistema de interrelaciones que vinculan posturas epistemológicas, psicológicas, pedagógicas y didácticas entre otras, exigiendo así, procesos interdisciplinarios en contraposición a la atomización reduccionista de saberes en asignaturas aisladas y descontextualizadas.

La pedagogía, y disciplinas asociadas a ella, así como las didácticas específicas, deben ser abordadas desde los saberes de las ciencias naturales y su epistemología, tomando como ejes de articulación la educación ambiental y a los fenómenos naturales, como objetos de conocimiento, escenarios de aprendizaje,



LIBRO MEMORIAS SIMPOSIO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA: INNOVACIONES Y EDUCACIÓN PARA LA PAZ, realizado en la Universidad de Cartagena, 5-7 de mayo de 2015 ISBN: 978-958-58932-3-8, Editorial REDIPE- UNIVERSIDAD DE CARTAGENA, 2015

desde una visión holística no causal, no determinante, sino plural, multifactorial, integradora y complementaria.

Palabras Clave: Interdisciplinariedad, disciplinas, licenciado, ciencias naturales, educación ambiental.

9.

“LA MUSICA, HERRAMIENTA PEDAGOGICA PARA EL DESARROLLO DE SENSACIONES, EMOCIONES Y SENTIMIENTOS DE UNA POBLACIÓN ESPECIAL”

Patricia Casas Fernandez
Laura Marcela Martínez Moreno
Lina Marcela Díaz Márquez

Resumen

Es mediante la música que se posibilita el desarrollo de aptitudes y actitudes de la comunidad en general, logrando expresiones y socialización de los mismos a través de actividades artísticas, que puedan responder a necesidades e intereses.

La formación pedagógica musical, ofrece la posibilidad de diagnosticar problemas y necesidades, por esto el conocimiento de las incapacidades de los estudiantes posibilita plantear soluciones específicas, posibilitando un aporte al mejoramiento de la calidad de vida de la población con Síndrome de Down, Retardo Mental, Déficit Atencional, Hipotiroidismo, Hipoxia perinatal y desnutrición intrauterina.

El beneficio que obtienen los estudiantes con discapacidades parte de la necesidad de investigar acerca de cómo afecta la música al cerebro y del conocimiento del desarrollo de ciertas áreas del mismo, que se entrenan regularmente y repercuten en la mejoría de otras zonas, facilitando la estimulación de las potencialidades expresivas que contribuyen con el desarrollo de habilidades rítmicas, auditivas y de entonación.

Por ello el proceso se enmarca en el trabajo que busca favorecer a la población especial para mejorar su socialización, a través de actividades musicales, comprendiendo que son sujetos a los cuales se les debe otorgar una educación especial. Es la música y su implementación una excelente estrategia para trabajar con esta población en discapacidad.

Palabras Clave:

Discapacidad, memoria, música, comunidad especial, ritmo, oído musical, expresión, actitudes, experiencias, habilidades.



LIBRO MEMORIAS SIMPOSIO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA: INNOVACIONES Y EDUCACIÓN PARA LA PAZ, realizado en la Universidad de Cartagena, 5-7 de mayo de 2015 ISBN: 978-958-58932-3-8, Editorial REDIPE- UNIVERSIDAD DE CARTAGENA, 2015



10.

PREGUNTAS PARA LOS BIOETICISTAS EN SU CONSTRUCCIÓN DE ALAS DE DISCERNIMIENTO PARA SALIR DEL LABERINTO CONTEMPORÁNEO.

Santiago Roldán García

Resumen

Recreando una de las tragedias míticas del poeta y escritor Ovidio llamada "*el Mito de Dédalo y de Icaro*", deseo abordar la pregunta por el sentido del paradigma bioético como herramienta epistemológica en la comprensión existencial tanto de la técnica como de la ciencia proporcionada por el desarrollo y los ingentes avances en América Latina, presentado por el Dr. Gilbert Hottois en su Libro ¿Qué es la bioética?

Dicho de este modo, tras plasmar literalmente parte de la tragedia ovidica (a), procederé desde una hermenéutica personal a elaborar una comparación de la propuesta bioética con respecto a la realidad paradójica de cara a los dilemas éticos y morales suscitados por los diversos avances tecnocientíficos (b). Abordare posteriormente la pregunta por la intencionalidad y el sentido de la propuesta bioética enunciada por Gilbert Hottois, como herramienta epistemológica en la comprensión existencial tanto de la técnica como de la ciencia, proporcionadas por el desarrollo y los ingentes avances en América Latina (c, d).



LIBRO MEMORIAS SIMPOSIO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA: INNOVACIONES Y EDUCACIÓN PARA LA PAZ, realizado en la Universidad de Cartagena, 5-7 de mayo de 2015 ISBN: 978-958-58932-3-8, Editorial REDIPE- UNIVERSIDAD DE CARTAGENA, 2015

11.

“PRINCIPIOS RECURRENTES EN PROYECTOS DE AULA EXITOSOS CON INCORPORACIÓN DE LAS TIC”

Gilma Mestre de Mogollón ¹⁶³

Resumen:

El proceso de recuperación e interpretación de la práctica pedagógica de los docentes en la incorporación de las TIC a la estrategia del Proyecto de aula, resulta de gran importancia en estos momentos en los que es de interés para los estudiantes, y se convierte en un elemento que atrae su atención por cuanto son personas a quienes les ha tocado nacer con la tecnología a la mano.

De otro lado, la urgencia de mejorar la calidad de la educación en nuestra región Caribe y el país, ha impulsado a los docentes a utilizar mediaciones diferentes a las tradicionales, para alcanzar con los estudiantes aprendizajes significativos, lo que a su vez implica cambios en sus prácticas de aula.

La presente ponencia, recoge elementos de la investigación “Sistematización de las mejores experiencias de proyectos de aula en TIC”, en la que participaron docentes de instituciones públicas beneficiadas con el programa Computadores para Educar, implementado por la Universidad Tecnológica de Bolívar (UTB), de sedes rurales y urbanas de diferentes municipios de los departamentos de Bolívar, Sucre, Córdoba y Atlántico, capacitados por gestores de la UTB en el marco de la estrategia de formación y Acceso para la apropiación de las TIC.

A partir del análisis cualitativo realizado a la información recopilada en los proyectos de aula, se identificaron los eventos destacados, así como los

¹⁶³ Docente de tiempo completo de la Universidad Tecnológica de Bolívar – Facultad de Educación. Doctora (C) en Ciencias de la Educación.



LIBRO MEMORIAS SIMPOSIO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA: INNOVACIONES Y EDUCACIÓN PARA LA PAZ, realizado en la Universidad de Cartagena, 5-7 de mayo de 2015 ISBN: 978-958-58932-3-8, Editorial REDIPE- UNIVERSIDAD DE CARTAGENA, 2015

elementos que se constituyeron en principios recurrentes en los proyectos exitosos

Lo anterior hace visible el trabajo que los docentes realizan con las TIC en sus prácticas de forma creativa e innovadora, de tal forma con pertinencia al momento actual a los intereses de los estudiantes y a las tendencias pedagógicas actuales.

12.

“PROPÓSITOS, PERFILES Y PLAN DE ESTUDIOS EN LOS PROGRAMAS DE FORMACIÓN DE LICENCIADOS DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE NARIÑO”.

Nelson Torres Vega
Nedis Elina Ceballos
María Lorcy Rosero Mora
Ruth Pantoja

Resumen

Esta ponencia hace parte de la investigación en curso titulada “Realidades Educativas en la Formación de Licenciados y el Desempeño Profesional de los Egresados de la Facultad De Educación de la Universidad de Nariño, Período 2007-2011”, presentada por el Grupo de Investigación para el Desarrollo de la Educación y la Pedagogía, GIDEP. Propone el estudio sobre las realidades educativas de los egresados, la relación con los procesos de formación y su desempeño profesional en tres momentos, acercamiento a la realidad, reflexión sobre la realidad e implementación de planes de mejora de los programas de licenciatura. Se adoptó un enfoque cualitativo y etnográfico teniendo en cuenta a egresados, empleadores y documentos existentes, mediante técnicas como análisis documental, grupos de discusión y entrevistas. El análisis se desarrolla a través de categorías previas y emergentes, la relación entre ellas, la búsqueda de tendencias, la argumentación descriptiva y finalmente la construcción teórica..

Los resultados parciales dan cuenta, en primer lugar que el tema sobre la **formación de maestros** implica estudiarlo desde diferentes miradas que lleven a identificar puntos de encuentro posibilitando una reconstrucción, sin distorsiones,

de la función social del maestro; en segundo término, **el perfil del educador** es un proceso complejo que implica considerar dos posiciones: desde la perspectiva modernizante que responde al enfoque globalizador privilegiando lo económico sobre el Ser y del Sujeto como objeto de consumo; y la perspectiva crítica, transformadora y humanista, caracterizada por la multiplicidad, la diversidad, la restitución del valor del Otro que desafía y pone en crisis lo moderno generando movilización social; y en tercer lugar **el plan de estudios** proyecta formar un maestro como persona sensible ante los problemas socioeducativos, con juicio crítico, creativo e innovador y comprometido con el cambio social; un profesional con competencias básicas, profesionales y ciudadanas, en función del ser, del saber y del hacer.

Palabras Claves: Formación, desempeño profesional, perfiles profesionales, planes de estudio.

13.

“PROTOCOLO PARA REVINCULACIÓN A LA FAMILIA EN NIÑOS CON DISCAPACIDAD INSTITUCIONALIZADOS BAJO MEDIDA DE PROTECCIÓN (BMP)”

Cesar Augusto Cetina Briceño

Palabras clave: Niños institucionalizados, medida de protección para Niños, discapacidad, intervención en familia

Introducción

El presente trabajo se desarrolló en una fundación de la ciudad de Bogotá que tiene como objetivo el restablecimiento de derechos de Niños que se encuentran BMP. Se diseñó un protocolo de intervención a la familia de origen que trabajara el vínculo afectivo, concienciación sobre los derechos de los Niños y pautas a través del modelamiento que potenciaran tanto el cuidado en el hogar como una educación sobre etapas del desarrollo y características Psicológicas dependiendo de la discapacidad. El protocolo se aplicó por un periodo de 4 meses bajo el enfoque el conductual y trabajo con redes de apoyo, con una población de 8 familias.

Objetivos General :

Crear un protocolo que brinde atención PsicoSocial a Familias que cuenten con hijos institucionalizados en condición de discapacidad

Específicos:

Aplicar una escala de dinámica Familiar para evaluar funcionalidad en las relaciones.

Diseñar e implementar un protocolo de acuerdo a características sociales, políticas y económicas en función de las Familias

Método:

Estudio tipo pre test, post test, de tipo descriptivo que evalúe la aplicación del protocolo en Familias vinculadas a SISBEN, así como estratos 1 y 2, que cuentan con Hijxs en condición de discapacidad y que se encuentran institucionalizados por condición de vulnerabilidad, y/o maltrato.

Resultados:

De las 8 Familias que participaron en el ejercicio, actualmente las 8 cuentan nuevamente con sus Hijxs su hogar; de acuerdo al seguimiento no se evidencia maltrato ni negligencia. En la aplicación del protocolo se enfatizó en la autorregulación lo que condujo a que existiera control de herramientas Psicológicas intrínsecas así como extrínsecas (áreas de derecho, condición económica) que brindan calidad de vida en la Familia.

Discusión y conclusiones:

La creación de un protocolo con base en características Sociales genera en las Familias adherencia a la intervención, generando cambios emocionales que conllevan al mejoramiento de la calidad de vida de los Niñxs. El potencial del protocolo se basa en el juego y en la autorregulación.

14.

“REDES Y MEDIACIONES PEDAGOGICAS. UTILIZACIÓN Y REUTILIZACIÓN DE LOS RECURSOS EDUCATIVOS DIGITALES EN LAS IES”.

Gabriel Torres Gómez

Resumen

Es evidente en esta era de la sociedad de la información y del conocimiento la transversalidad de las Tecnologías de la información y las Comunicaciones, en el fortalecimiento de las competencias del profesional de las diferentes disciplinas del saber, para mejorar sus condiciones, sociales, laborales, profesionales entre otras. No obstante en el sector educativo, desde el ministerio de Educación Nacional actualmente se vienen implementando políticas y acciones que permitan, desde el marco del sistema Nacional de innovación Educativa, nace la idea de utilizar *recursos educativos de acceso público* que aporte al mejoramiento de la calidad en la educación Superior. Bajo esa perspectiva se hace la propuesta a la universidad de Cartagena, del diseño de un curso libre virtual denominado “*Redes y Medicaciones Pedagógicas*”, que contemple las políticas, estrategias, acciones legales, ventajas y desventajas de la utilización y reutilización de los recursos educativos digitales de acceso público.

Abstract: It is evident in this era of information society and knowledge the mainstreaming of Information Technology and Communications, to strengthen the powers of professional of different disciplines of knowledge, to improve their social, labor, professionals and others. However in the education sector, the Ministry of Education currently being implemented policies and actions to, from the framework of the National Education system innovation, the idea to use educational resources to provide public access to quality improvement in higher education. From this perspective the proposal to the University of Cartagena, the design of a virtual free course called "Networking and Educational Medications", by providing policies, strategies, actions, advantages and disadvantages of the use and reuse of educational resources is done Digital public.

Palabras claves: Mediaciones, Tecnologías, Redes, Digitales, Educabilidad, Enseñabilidad, Innovación.



LIBRO MEMORIAS SIMPOSIO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA: INNOVACIONES Y EDUCACIÓN PARA LA PAZ, realizado en la Universidad de Cartagena, 5-7 de mayo de 2015 ISBN: 978-958-58932-3-8, Editorial REDIPE- UNIVERSIDAD DE CARTAGENA, 2015

15.

“RENDIMIENTO ESCOLAR Y PERSONALIDAD EN ESTUDIANTES CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES (NEE) EN INSTITUCIONES EDUCATIVAS OFICIALES (IEO) DEL DISTRITO DE CARTAGENA: Una propuesta curricular innovadora”.

Gabriel Roman Melendez

Resumen

En el inicio de una nueva clase, el profesorado tiene una seguridad y es que sus estudiantes son diferentes unos de otros. Son muchos elementos que relacionan estas diferencias, como el nombre, género y antecedentes étnicos, religiosos y la clase social. Es común relacionar en este primer momento de contacto a tener con el nuevo estudiante, el referente que se tenga de un familiar cercano que haya estado vinculado en la escuela. El encuentro físico con el estudiante pone en evidencia otras características que se logran evidenciar como su estatura, peso, aspecto físico, entre otros.

Pero la realidad institucional es otra, la escuela minimiza mucho estas diferencias, agrupando a los estudiantes por la edad y en algunos casos por el rendimiento académico que haya tenido en un momento anterior. Un hecho relevante de considerarlos muy iguales se da en el hecho de portar un uniforme.

La gran realidad es que tanto niños como niñas que hacen parte de un grupo social denominado salón de clases determinado son muy diferentes entre sí. Las diferencias últimas se hacen evidentes cuando empiezan a trabajar tareas semejantes para todo el grupo. Se resalta del contexto salón de clases, la agrupación de un número promedio de 30 estudiantes, guiado por un currículo común en donde se espera un ritmo similar de aprendizaje. En este ejercicio se logra percibir que unos estudiantes tienen progresos en el aprendizaje a un ritmo significativo, mostrando talentos o aptitudes especiales, mientras que otros pueden mostrar progresos lentos y en el peor de los casos nulos, lo cual hace prender las alarmas al profesor, quien muchas veces se ve obligado a consultar especialistas de diferentes áreas del conocimiento asociados a la problemática.

Una realidad también de contraste es el hecho de que unas escuelas pueda establecer normas sobre la operacionalización de un currículo, métodos de enseñanzas, disciplina y sobre la atención personal, pero no se va a encontrar dos

aulas iguales, incluso un mismo grupo puede comportarse de manera diferente con un profesor u otro.

La situación descrita con anterioridad ha suscitado controversia, a tal manera que hoy en día se considera que la educación ha de adaptarse a cada uno de manera que satisfaga sus necesidades individuales, lo cual ha permitido reevaluar los hechos de agrupar a estudiantes por rendimiento o enseñar a estudiantes de capacidad diferente.

Existen diferentes rasgos de la personalidad como la timidez, desmotivación, falta de confianza, agresividad y ansiedad, las que según Crozier (2001) inciden significativamente en el rendimiento escolar si estas no son controladas. Conviene conocer las diferencias entre los alumnos en cuanto a la forma de leer artículos, tomar notas en clases o mientras leen o memorizan el materia, debido a que son de gran utilidad en el proceso educativo. Teniendo en cuenta lo anterior es importante inferir los estilos de aprendizaje a partir de las descripciones que los propios estudiantes hacen de su técnica de estudio.

Eysenck rechaza la teoría de que haya que agrupar los estudiantes de acuerdo a su personalidad, pero propone que las escuelas ofrezcan un conjunto de estrategias didácticas y que observen minuciosamente el progreso de cada estudiante con distintas formas de enseñanza

Con el conocimiento del trabajo desarrollado por los CDI y el Programa de Jornada Escolar Complementaria en Colombia, relacionados a estudiantes de pre-jardín, jardín y transición (de 0 a 5 años) y 2do a 9 grado (de 7 a 15 años) respectivamente podemos identificar que los estudiantes de 1er grado (6 años) no tienen ningún tipo de acompañamiento para el desarrollo de las competencias en este nivel en el gran compromiso de la escuela para el logro de su formación integral.

Vale la pena resaltar que en el grado de transición a primer grado se logran identificar una serie de necesidades específicas asociadas a la función cognitiva y comportamental que afectan significativamente su rendimiento escolar, es por esta razón que se justifica un estudio del rendimiento académico de los niños de primer grado relacionadas con las NEE.

Basado en lo anterior el proyecto de desarrollo de una propuesta curricular innovadora para estudiantes de primer grado con NEE relacionadas con la personalidad en las escuelas oficiales del Distrito de Cartagena con el fin de que mejoren su rendimiento escolar cobra gran importancia.

Esto se llevará a cabo a partir de la aplicación de cuatro fases, orientadas a : 1) Levantamiento de la información sobre el estado actual de las NEE relacionadas con la personalidad en niños de la primera infancia a nivel internacional. 2).

Levantamiento de los datos que permitan calificar el estado actual de las necesidades educativas especiales relacionadas con la personalidad en niños de primer grado de primaria en las IEO del Distrito de Cartagena. 3). Levantamiento de datos que permitirán calificar el uso de estrategias pedagógicas y los recursos educativos aplicados a los niños identificados en la población con NEE en las IEO del Distrito de Cartagena. 4) Construcción a partir de la información recolectada de un plan de estudios y una estructura curricular que atienda las necesidades educativas especiales de los niños con NEE en IEO del Distrito de Cartagena.

Todo ello, con el fin de poder contar con elementos conceptuales suficientes que permitan la consecución de los siguientes objetivos específicos:

- Diagnosticar del estado actual de las NEE relacionadas con la personalidad en niños de la primera infancia a nivel internacional, nacional, regional y local
- Evaluar el estado actual de las necesidades educativas especiales relacionadas con la personalidad en niños de primer grado de primaria en las escuelas oficiales del Distrito de Cartagena.
- Evaluar el uso de estrategias pedagógicas y recursos educativos requeridos en la formación de niños con NEE en escuelas oficiales del Distrito de Cartagena
- Diseñar de un plan de estudios y estructura curricular que atienda las necesidades educativas especiales de los niños con NEE en escuelas oficiales del Distrito de Cartagena.

Palabras claves: Rendimiento escolar, Personalidad, Necesidades educativas especiales, Currículo innovador.



LIBRO MEMORIAS SIMPOSIO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA: INNOVACIONES Y EDUCACIÓN PARA LA PAZ, realizado en la Universidad de Cartagena, 5-7 de mayo de 2015 ISBN: 978-958-58932-3-8, Editorial REDIPE- UNIVERSIDAD DE CARTAGENA, 2015



16.

**“IDENTIDAD SOCIAL Y PROFESIONAL
DEL EDUCADOR INFANTIL BONAVENTURIANO”**

Ana María Aragón Holguín

Resumen

La participación en el Simposio Internacional de Educación, Pedagogía y Formación hace referencia a la presentación de la primera fase del Proyecto denominado *Identidad profesional y social de la educadora infantil bonaventuriana*, el cual hace parte de la Convocatoria Interna de Proyectos de Investigación USBCali de corte Corporativo dada la participación de las seccionales Cartagena - Medellín y la sede Bogotá en el mismo.

El Proyecto se propone auscultar la identidad de la Educadora Infantil Bonaventuriana, a partir del estudio de las representaciones sociales que sobre la educadora se tiene. Para ello, se plantea un estudio minucioso sobre el rol e identidad de la Educadora Infantil, tanto desde los propios sujetos que integran el grupo de educadoras, como de los agentes externos que pertenecen al grupo de empleadores y sitios de práctica donde circulan.

De ahí que desarrollar un proyecto de investigación que se ocupe por comprender la identidad del Educador Infantil implica tres retos fundamentales los cuales constituyen el sustento problematizador de la investigación: El primero, relacionado con el dar cuenta de la categoría identidad como proceso mental y social que hace parte de los sujetos y los contextos. El segundo, está dado en reconocer de qué modo los procesos identitarios son determinantes en las

prácticas que se realizan en el ámbito profesional, en tanto que estas están inmersas en un contexto cuyo contenido tiene símbolos, signos y presupuestos que sugieren el cómo y el cuándo de la actuación, como lo plantea Viscano (2008, p.78) Y el tercero, consistente en configurar las nuevas formas que va teniendo la identidad profesional de acuerdo con los escenarios caracterizados donde se desarrolla la práctica, planteando desde cómo esta identidad puede tomar otras formas de actuación cuando se plantean otros desafíos tales como los patrones de interacción, de funcionamiento, de organización social y personal como rasgos identitarios de un determinado momento histórico, a través de los cuales se definen y particularizan (Viscano, 2008 p. 77).

Dada la magnitud del mismo, el proyecto se planteó una metodología narrativa con la cual se pretendió dar cuenta de su recorrido por las tres fases propuestas, de ahí que como resultado del primer momento (fase) a presentar como ponencia - caso seccional Cali-, se posibilite exponer el estado de arte construido como base para la caracterización del rol y función social de la Educadora Infantil Bonaventuriana como aporte al conjunto de la investigación que desde la USBColombia se adelanta.

Palabras Clave

Identidad, Rol, Perfil Profesional, Educador Infantil.

Referencias Bibliográficas

- Abela, J. (2003) Las técnicas de análisis del contenido. Una revisión actualizada. Departamento de Sociología Universidad de Granada. En: <http://public.centrodeestudiosandaluces.es/pdfs/S200103.pdf>
 - Alliaud, A. (2001). El abordaje del sujeto en la investigación educativa. Retomando los aportes de Norber Elias. En: Espacios en blanco N° 11 pp (121-143).
 - Anijovich, R. (2009). Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias. Buenos Aires: Paidós.
-

- Cullen, C. (2009). *Entrañas éticas de la identidad docente*. Buenos Aires: La Crujía.
 - Connelly, F. y Clandinin, D. (2009). *Relatos de experiencias en investigación narrativa*. En: Rodríguez, M. y Larrosa, (Directores) *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Buenos Aires: Laertes. pp.11-59
 - Day, C. (2006). *Pasión por enseñar*. Madrid: Narcea.
 - Castaño, I. y Fandiño, G. (2006). *Haciéndose maestro*, Revista Educación y Pedagogía, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. XVIII, núm. 46, (septiembre-diciembre) pp. 111-124.
 - Guzmán, R. (2010). *Escuelas y concepciones de infancia*. Bogotá: Magisterio.
 - Moscovici, S. (1991). *Psicología social*. Barcelona: Paidós.
 - Leite, M. (2011). *Historia de vida de maestros y maestras. La interminable construcción de las identidades: vida personal, trabajo y desarrollo profesional*. Tesis Doctoral Universidad de Málaga: SPICUM.
 - Pérez Serrano, G. (1994) *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes I y II*. Madrid: Muralla.
 - Proyecto Educativo Bonaventuriano (2007). *Documento institucional de circulación interna*.
 - Subirats, M y Brullet, C. (1988) *Rosa y azul: la transmisión de los géneros en la escuela mixta*. Instituto de la mujer. Madrid.
 - Vergara, M. (2012). *Acciones y creencias de la educadora infantil (EI) Un dispositivo de reflexión e interacción pedagógica para la mejora de la práctica*. Tesis Doctoral. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
 - Viscano, A. (2008). *La construcción de la identidad docente: sujetos, instituciones y prácticas sociales*. En: Gentili (Director) *Hacerse docente. Las construcciones identitarias de los profesores en sus inserciones laborales*. Buenos Aires: Miño y Davila. pp. 77-100.
-



LIBRO MEMORIAS SIMPOSIO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA: INNOVACIONES Y EDUCACIÓN PARA LA PAZ, realizado en la Universidad de Cartagena, 5-7 de mayo de 2015 ISBN: 978-958-58932-3-8, Editorial REDIPE- UNIVERSIDAD DE CARTAGENA, 2015

17.

“SIGNIFICADO DE UNA FORMACIÓN CONTINUA DE MAESTROS PARA LA PRIMERA INFANCIA: UN RETO PARA LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR”

Pilar Tatiana Gómez Bohórquez

Alejandra Dalila Rico Molano

Resumen

Enfocar la mirada hacia la formación docente que tienen los agentes para la primera infancia es de suma importancia, pues se evidencian grandes dudas en este proceso, lo cual conlleva a confusiones teóricas que se trasladan a las prácticas pedagógicas, didácticas y educativas, dificultando una acertada ejecución de procesos en el aula e imposibilitando establecer relaciones coherentes entre estas tres acciones, por lo cual es fundamental generar transformaciones conceptuales para una práctica pedagógica acertada y talento humano cualificado con una buena preparación profesional que permita un buen manejo de dinámicas y metodologías en todos los momentos y espacios educativos de los niños y niñas.

Por ello el objetivo central de la ponencia es reflexionar sobre el papel de los agentes educadores de la primera infancia y su adecuada cualificación; aquí se aborda la necesidad de pensar no solo a esta figura educadora como “cuidador”

de infantes o “asistencialista” que ve por las necesidades básicas del niño, sino que se piensa esta persona como un formador y pedagogo, que se interesa por educar y guiar a los pequeños de la primera infancia de forma integral; esto exige que el agente educativo reestructure su forma de pensar mejorando su desarrollo individual y social, para así transformar la realidad de los niños y niñas. De otro lado, es necesario también indagar por la gestión que hacen las universidades en cuanto a la calidad de la formación docente y el papel de los egresados, es decir que estos logren responder a las necesidades de la población a que va dirigida su labor.

Frente a ello, la conclusión más significativa que emerge es la necesidad de consolidar una formación docente pertinente y que garantice el desarrollo formativo y educativo de los niños y niñas entre 0 a 8 años, es decir, generar educación con calidad en la primera infancia es requisito imprescindible de los actores que se encuentran en este proceso.

Palabras clave

Cambios Sociales – Docentes – Formación Docente – Primera Infancia – Transformación formativa.

18.

“SUBJETIVIDADES Y REDES SOCIALES. OTRAS MIRADAS PEDAGÓGICAS Y CURRICULARES”

Luz Marilyn Ortiz S.

Dada la preponderancia que adquiere la comunicación a través de la red en las sociedades contemporáneas-ciberculturales, se consideran relevantes el estudio y la reflexión crítica de los usos de los lenguajes virtuales de las redes sociales, tanto para explorar los cambios que se producen en los modos de interpretar, concebir y representar la realidad, como en los modos de constitución de subjetividades en los cibernautas, principalmente ligados a entornos o contextos sociales donde la cibercultura tiende a ser predominante (sociedad-escuela).

Dentro de la sociedad actual, el estudio de este sistema de comunicación humana es un hecho relevante, vemos como el mundo de la cibercultura se apoya en comportamientos, esquemas mentales, modelos cognitivos y modos de condición social altamente diferenciados de los que habíamos concebido hasta hoy, lo que introduce nuevas formas de leer, percibir, simbolizar, actuar y comprender el mundo.

La navegación en los actuales entornos de la información y del conocimiento hace que entremos al mundo de la globalización, donde el desafío fundamental consiste en entender esas dimensiones culturales, sociales, políticas y educativas que

constituyen la era de la información y la comunicación, lo que determina contundentemente que este proceso de globalización conforma otro tipo de individuos y de sociedad.

Reconocer ese espacio diversificado, fragmentado y etéreo, favorece la comprensión e interpretación de las acciones pragmáticas enmarcadas por los actores virtuales que hacen uso de las redes sociales, acercarse a ese mundo virtual, mediado por el universo discursivo multimodal, comprenderlo e interpretarlo, es una puerta que se abre al campo de quienes piensan las políticas públicas destinadas a las generaciones digitales desde lo político, lo educativo y lo cultural.

Enfrentarse a los procesos formativos de las nuevas políticas educativas virtuales implica dimensionar crítica y reflexivamente los paradigmas curriculares de la actual “desmodernización” de la escuela¹⁶⁴, con el propósito de acercarse a las actuales formas de lecturas y escrituras de los espacios y narrativas plurales, abonados desde lo cibercultural. Como afirma Morduchowicz (2008):

Hoy, en el siglo XXI, hablamos del paso de la lectura lineal a la percepción simultánea, los chicos en contacto permanente con las pantallas (de televisión, de cine, de celulares y de computación) están acostumbrados a relacionar, a asociar y a comparar, pero todo ello con mucha mayor rapidez y fragmentación (p. 28).

Estos acercamientos epistemológicos permitirán a las comunidades académicas disponer de otras herramientas que capten el interés de los fenómenos de las redes sociales y así tratar de entender las múltiples formas de comunicación

¹⁶⁴ Corresponde al giro dado a partir de los lenguajes de la cibercultura, lo que permea otras formas de construcción de sentidos y de visión de mundo.

virtual que, sin duda, ejercen un fuerte poder en las relaciones socioculturales, educativas y políticas de la sociedad.

Así, es claro que la condición semiótica de los lenguajes con respecto al sujeto cambió en lo que concierne a su posición epistemológica tradicional y dio un paso importante de la descripción y referenciación positivista de la realidad a convertirse en una herramienta fundamental de seducción y simbolización de las realidades mediáticas, junto con la representación social del cuerpo, un cuerpo que enuncia, subjetiviza y vende, un cuerpo red, un cuerpo prótesis, un cuerpo *self*, cuya situación es la identidad profunda de las múltiples identidades creadas en la red: “la virtualización favorece nuevas experiencias cognitivas; estos entornos mediáticos permiten el despliegue de características múltiples de la subjetividad contemporánea, nuevas formas de contactarse de mostrarse, de definirse” (Ortiz, 2013, p.304)

Estas formas de subjetivación se dan a través de los lenguajes multimodales y multimediales que abren distintas perspectivas para subjetivar la ciberexperiencia de los internautas, las cuales permiten comprender la concepción semiótica, que da la posibilidad de revisar las múltiples relaciones que contraen los signos, relaciones que se conciben no desde un enfoque formal, sino desde una concepción dada a propósito de la configuración de los lenguajes de la cibercultura. (no como paradigmas establecidos y estáticos)

Esta situación implica escenificar estos lenguajes desde su naturaleza proteica, polifacética, cambiante, evolutiva, como una relación en que el signo concibe el todo desde el signo mismo, cuya relación semántica, sintáctica y pragmática

aporta múltiples sentidos de naturaleza híbrida, que evidencia otras formas cognitivas de acercamiento al conocimiento y a la interacción social, donde las partes constituyen el todo, y las disciplinas no son únicas e independientes, sino que adquieren un valor en tanto relación interdisciplinar.

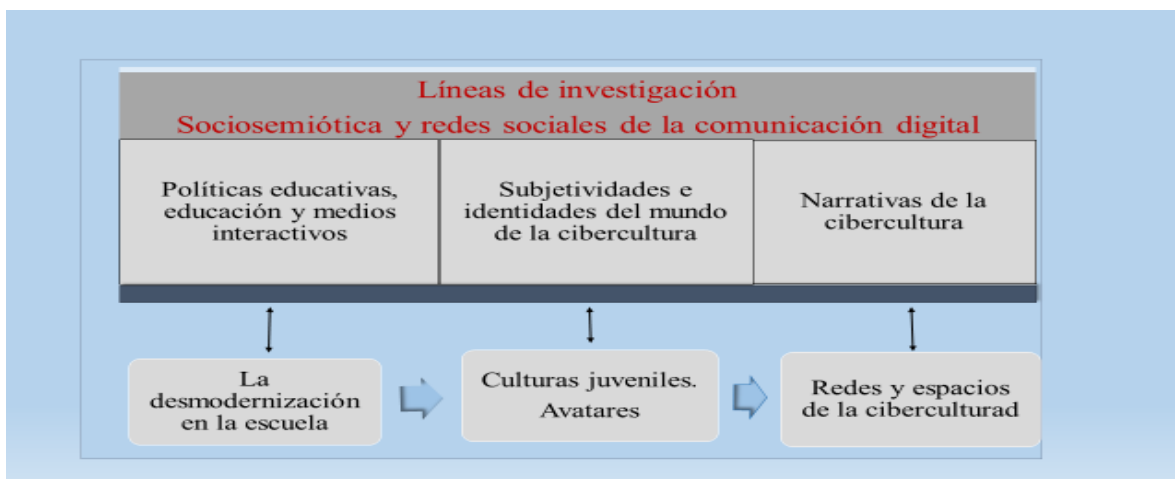
La recreación de estos lenguajes en el mundo de la cibercultura lleva a la producción de nuevos juegos discursivos y a la recreación interactiva de la construcción simbólica de sujetos y subjetividades, en un mundo mediático que influye directamente en el campo educativo. Dicha autonomía fragmental llena de sentido, la discusión liminar entre modernidad y los espacios virtuales de la cibercultura:

mientras que en la modernidad hay una fragmentación de los espacios y de los textos, aunada a una especie de nostalgia por la totalidad perdida, en cambio la unidad de sentido en el espacio posmoderno es precisamente la fragmentariedad misma, que permite diversas formas de combinatoriedad y resemantización en cada contexto de lectura (Zavala, 2005, p. 80).

Estas temáticas se evidencian como ejes estructurantes de los productos emergentes de esta investigación y a su vez propone como línea de investigación: “Sociosemiótica y redes sociales de la comunicación digital”, el eje transversal de esta línea se orienta desde “los lenguajes multimediales y multimodales de la cibercultura”.

A continuación se presenta el diagrama ([figura 1](#)) de las líneas de investigación, emergentes, con la finalidad que se enganchen otros proyectos que esten en marcha o en sus inicios.

[figura 1](#)



Estas líneas de investigación se direccionan, desde los tópicos planteados, a partir de la red epistemológica construida en esta tesis doctoral, de los cuales se desprenden los siguientes, a manera de nodos:

Tópico1. Narrativas del mundo de la cibercultura.

Tópico 2. Redes y espacios de la cibercultura

Tópico 3. Políticas educativas. La desmodernización de la escuela.

Tópico 4. Subjetividades e identidades, culturas juveniles y tecnologías de la comunicación de la cibernsiedad.

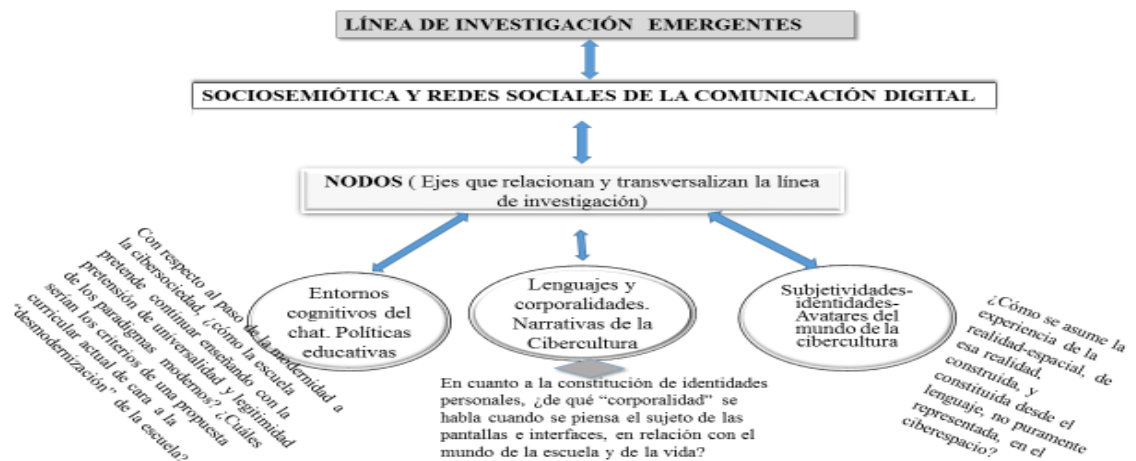
Tópico 5. Paradigmas curriculares de la actual desmodernización de la escuela.

Estas temáticas no son independientes, por el contrario establece una red de relaciones, cuyos nodos son anclados y soportados desde los fundamentos epistémicos de esta investigación, este trabajo en red, constituye cada investigación en un todo, lo que le da continuidad, proyección y una dinámica interactiva a la investigación a partir de la red apoyada por Redipe.

Por tanto, desde la configuración sociosemiótica de los lenguajes-red, se confluye en la conformación de la cibernsiedad y en la construcción de los sujetos y subjetividades, configurados a partir de las comunicaciones multimediales, que encuentran el escenario propicio para el debate académico y a su vez conducen a generar una serie de preguntas que son fundamentales para continuar con los procesos de innovación pedagógica y curricular.

Desde estas perspectivas se abre un abanico de posibilidades, que permite tanto a estudiantes de pregrado y de posgrado, así como como a docentes-investigadores, hacer parte de esta red cognitiva multimedial, que favorecerá otras investigaciones en torno a algunas preguntas divergentes, que surgieron de este proceso de investigación doctoral. (Figura 2)

Figura 2



¿Qué oferta socio educativa permite resignificar la experiencia del sujeto mediático desde las políticas educativas?

¿Cuáles serían los paradigmas de la propuesta en la actual “desmodernización” de la escuela?

Con respecto al paso de la modernidad a la cibernsiedad, ¿cómo la escuela pretende continuar enseñando con la pretensión de universalidad y legitimidad de los paradigmas modernos?

¿Cómo se asume la experiencia de la realidad-espacial, de esa realidad, construida, y constituida desde el lenguaje, no puramente representada, en el ciberespacio?

¿Cuáles las son las posibilidades, restricciones y efectos de este dispositivo de enunciación (el chat) en cuanto a la constitución de identidades personales?

¿De qué “corporalidad” se habla cuando se piensa el sujeto de las pantallas e interfaces, en relación con el mundo de la escuela y de la vida?

Convocando a Michel Serres (2012), se evidencia la importancia de generar, otras miradas, desde la investigación transdisciplinar, en lo concerniente a los lenguajes multimediales y multimodales, de las cibernsiedades del mundo global actual, donde se hace evidente que:

Estas transformaciones que yo llamo “*hominescentes*” crean (en medio de nuestro tiempo y de nuestros grupos) una grieta tan ancha y tan evidente que pocas miradas la ha medido en su verdadero tamaño, comparables con aquellas, visibles, en el neolítico, a comienzos de la era cristiana, a fines de la edad media y en el renacimiento.

En el borde de debajo de esta falla, tenemos a los muchachos a los que pretendemos darles enseñanza, en el seno de marcos que datan de una época que ya no reconocen; edificios, cursos de recreación, aulas de clase, pupitres, tableros, anfiteatros, *campus*, bibliotecas, laboratorios, incluso saberes [...] marcos que datan, digo, de una edad y adaptados a una era en la que los hombres y el mundo eran lo que ya no son. (Serres, 2012, p. 9).

Estas perspectivas conducen a la reflexión política, pedagógica y social de un mundo globalizado que construye otros valores y formas de vida, donde se rompe



el equilibrio de lo estático, seguro, verdadero y universal y el sujeto dimensiona la vida desde otras perspectivas.

Referencias

- Ferrés, J. (2000). *Educación en una cultura del espectáculo*. Barcelona: Paidós.
- Lévy, P. (2007). *Cibercultura. La cultura de la sociedad digital*. España: Anthropos.
- Ortiz, L. (2013). Cuerpos e identidades online: construcción de identidades corporales en el chat. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 15(2), 302-309.
- Serres, M. (2012). *Pulgarcita*. París: Manifiestos Le Pommier.
- Zavala, L. (2005). *La minificación bajo el microscopio*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
-

19.

“UN NUEVO PARADIGMA EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO EN MEXICO”

Ana Edith Canales Murillo
Alicia Vicente Rodríguez
Juan Pablo Venegas Contreras

Resumen

La educación superior en México está sujeta a grandes cambios debido a la multiculturalidad, modelos educativos, y las exigencias de la comunidad, por ello, la educación jurídica en México, juega un papel muy importante para los actores que participan en el proceso de enseñanza del derecho; la aplicación del estudio del derecho con casos prácticos ha sido un gran paso para la innovación de métodos de enseñanza, que ha dado como resultado, potenciar las habilidades de los estudiantes de derecho; este método tiene como objetivo introducir los hechos al estudio del derecho y desarrollar competencias que en la práctica profesional utilizan los abogados.

La formación de los futuros abogados tiene un papel relevante en el perfil del abogado, ya que se busca que construyan y operen nuestro sistema jurídico, puesto que el profesional del derecho debe generar soluciones y estar seguro que su actuación judicial puede impactar en el estado de derecho.

La enseñanza del derecho con casos prácticos es una herramienta pedagógica, la cual en conjunto con el modelo curricular de cada institución educativa, el compromiso del docente, la vocación del alumno y el rigor académico son fundamentales para el éxito de la formación de los futuros profesionistas; éste método no solo debe identificarse como una herramienta práctica, sino también conceptual, ya que conlleva la aplicación de doctrina y normas que dan contenido a la disciplina; asimismo se busca que las soluciones que aporten los alumnos se desarrollen bajo un análisis de reflexión, profesionalismo y la aplicación de la ética, tomando en cuenta las responsabilidades y actitudes que deben tener los profesionales del derecho.

Este método de enseñanza fue el resultado de la reforma a la enseñanza del Derecho del Centro de Investigación y Docencia Económica CIDE, en el cual la conjunción de los anteriores elementos constituyen las competencias generales y específicas que permitirán al estudiante formarse como generador de soluciones y como transformador del estado de derecho en México; dando como



LIBRO MEMORIAS SIMPOSIO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA: INNOVACIONES Y EDUCACIÓN PARA LA PAZ, realizado en la Universidad de Cartagena, 5-7 de mayo de 2015 ISBN: 978-958-58932-3-8, Editorial REDIPE- UNIVERSIDAD DE CARTAGENA, 2015

consecuencia el balance de la tradición y la innovación en los métodos de enseñanza.

20.

ADAPTACIÓN DEL MÉTODO INVARIANTE A NIÑOS CON DISCAPACIDAD VISUAL DEL INSTITUTO PARA NIÑOS CIEGOS Y SORDOS DEL VALLE DEL CAUCA

ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DEL PROCESO LECTOESCRITO EN BRAILLE.

“La escritura es un sistema sustitutivo del lenguaje oral y por ello, deberíamos llegar a ella a través de los sonidos del lenguaje oral”.

Elena Cabeza Pereiro

La escritura como sistema sustitutivo del lenguaje oral, se puede presentar de diversas maneras, desde dibujos hasta puntos, explicando así, la frase de Elena Cabeza P, las letras serían esos “dibujos” que se deben aprender a hacer para representar cada uno de los sonidos del lenguaje oral, y convertirlos en palabras, igual que la combinación de los puntos del braille.

Pensando en las personas con discapacidad visual, especialmente niños que inician su proceso de lectura y escritura, se hace la adaptación al Método Invariante (creado por Yulia Solovieva y Luis Quintanar), para los niños con discapacidad visual del Instituto para Niños Ciegos y Sordos del Valle del Cauca. Este método hace referencia a una estrategia diferente y complementaria para enseñar y aprender el proceso de lectoescritura, a partir del uso de materiales y juegos fonológicos, lo cual hace de este proceso una experiencia lúdica y divertida de aprender a leer y escribir, mezclando el sistema braille, el material concreto y las habilidades de conciencia fonológica.

El Método Invariante hace una presentación de diferentes etapas que ilustran el proceso de aprendizaje de la lectoescritura a partir del desarrollo previo de las habilidades de conciencia fonológica, el uso de materiales concretos, el pensamiento activo frente a todos los estímulos escritos del medio y la producción escrita desde lo concreto hasta lo abstracto, obteniendo al final la lectura espontánea de los intereses del niño, lo cual se complementó con la Metodología

Braille y brindó mejores resultados frente a los procesos de lectoescritura en la población con discapacidad visual.

Originalmente la idea de pensar en cómo enseñar a leer y escribir a partir de la interiorización de los sonidos y materiales concretos nace de Yulia Solovieva y Luis Quintanar Rojas quienes en su libro “Enseñanza de la Lectura, Método Práctico para la formación lectora”, hacen minuciosa explicación de las bases cerebrales de la lectura, psicología de la lectura, principios del método de formación de la lectura y descripción detallada del método a aplicar.

Teniendo en cuenta la metodología propuesta en el libro, se realizó la adaptación del método para niños con discapacidad visual del grado Transición, con el objetivo de enriquecer el proceso de enseñanza de la Metodología Braille, con una estrategia de lectura y escritura que iniciara por el dominio del lenguaje oral y sus sonidos, con apoyo en material concreto antes de enfrentar al niño de manera mecánica a la escritura como tal y que esto le llevara a entender por sí solo la naturalidad de la escritura y la lectura. Para lograr este fin fue necesario pensar principalmente en los materiales con que se trabajaría, ya que estos deberían ser resistentes al tacto, en alto relieve, con sentido de forma y color para los niños de baja visión y tener inmerso el sistema braille en las etapas en donde se inicia el conocimiento del signo gráfico, en este caso de los puntos de las vocales y consonantes, haciendo previo todo un entrenamiento en el manejo de la pizarra y sus puntos.

Después de la aplicación de todas las adaptaciones se logró incluir dentro de la planeación escolar actividades que llevaron a los niños a la reflexión de los sonidos del habla, a través de diversidad de ejercicios de conciencia fonológica, que les permitieron entender que las palabras están constituidas por secuencias de sonidos, desarrollar la organización en muchos aspectos de su vida escolar, del material en el trabajo en mesa, la ubicación y uso del mismo, la disposición y posición para el trabajo; desarrollar auto regulación y motivación en la tarea propuesta, descubrir el significado de muchas palabras pero sobretodo lograr de forma natural la adquisición de la lectoescritura como objetivo del maestro, y como beneficio, necesidad y satisfacción de los estudiantes.

Con este método el maestro se convierte en guía, observador y acompañante de nuevos retos de los niños o sea de su interés por escribir y leer palabras más “difíciles” y no es el protagonista de las clases de lectoescritura estas se van

desarrollando con las propuestas de los niños y con muestras de auto regulación, entusiasmo y motivación por aprender.

Como complemento del método se combinó desde el inicio de los procesos lectoescritos el aprestamiento necesario para el braille o para la escritura en tinta que favorecieron en los niños la adquisición de nociones de lateralidad, ubicación de los puntos en el cajetín, conciencia de las “letras que bajan y suben”, manejo del cuaderno y demás estrategias de la metodología braille, sin hacer énfasis en esta etapa de qué combinación de puntos corresponde a qué letra, sino solamente que logren tener un excelente manejo de su pizarra y cuaderno, antes de llegar a la etapa del reconocimiento de las letras o puntos que representan las vocales.

El resultado más notable al final de la aplicación del método con las respectivas adaptaciones necesarias para la población con discapacidad visual, es el ágil manejo del código lectoescrito por parte de los niños, su motivación permanente por leer y escribir y, especialmente la evidencia de estar preparados para escribir aun aquellas palabras o combinaciones que con el método tradicional debían esperar hasta una etapa muy posterior por tratarse de “actividades complejas” que sin embargo, dadas las habilidades desarrolladas por los niños para manejar al máximo los sonidos del lenguaje oral, basta con aprender el símbolo o representación para los mismos para poder plasmar sin límites sus intereses.



LIBRO MEMORIAS SIMPOSIO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA: INNOVACIONES Y EDUCACIÓN PARA LA PAZ, realizado en la Universidad de Cartagena, 5-7 de mayo de 2015 ISBN: 978-958-58932-3-8, Editorial REDIPE- UNIVERSIDAD DE CARTAGENA, 2015

21.

APROVECHAMIENTO DEL POTENCIAL HISTÓRICO Y LITERARIO DE LA TRADICIÓN ORAL DE NUESTROS ANCESTROS COMO UNA HERRAMIENTA PEDAGÓGICA PARA EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

Esp. Edel Enrique Nieto Villegas

Resumen

Esta investigación tiene como objetivo principal aprovechar el potencial histórico y literario de nuestros ancestros como una herramienta pedagógica para el aprendizaje significativo en la producción de texto, a través de la técnica de investigación de los grupos humanos de la región.

El grupo de estudiantes que participan de este proceso se hacen llamar “**investigadores en acción**”, toman como evento o punto de partida el dialogo con los adultos mayores a quienes en esta trayectoria le llamaremos **los baquianos** (*porque son los expertos y conocen el camino del acervo cultural y el gran potencial literario de la oralidad de la región*), con los cuales se propiciaran tertulias, fiesta de la oralidad y visitas en sus hogares.

La comunidad donde realizamos la investigación la tomamos como un escenario problémico de conocimiento construido en el marco del enfoque de AP. Aprendizaje productivo.

Lo que se pretende con esta experiencia es que el estudiante aprenda de su entorno de una forma innovadora, productiva, natural y pueda extrapolar lo aprendido desarrollando en su estructura intelectual y humana las competencias básicas recomendadas por el MEN.

Finalmente en este recorrido investigativo tomado como una aventura, los estudiantes aprenden a descubrir sus necesidades e intereses de aprendizaje

como: rechazo a las actividades de producción de textos, timidez para hablar en escenarios públicos y poco espíritu investigativo.



Producción fotográfica de Yuri Mar Gómez

Palabras claves:

- ❖ Potencial histórico y literario de nuestros ancestros como una herramienta pedagógica
- ❖ Enfoque productivo.
- ❖ Pensamiento crítico, planificador, productivo y prospectivo
- ❖ Ruralidad.
- ❖ Aprendizaje significativo

Desarrollo

¿Cómo aprovechar el potencial histórico y literario de la tradición oral de nuestros ancestros como una herramienta pedagógica para el aprendizaje significativo?

En la ruralidad es fácil el acceso a las familias debido a la familiaridad y confianza que existe entre sus habitantes, es por eso la pertinencia de la propuesta de aprovechar el potencial histórico y literario de la tradición oral de nuestros ancestros como herramienta pedagógica motiva al aprendizaje y ayuda a superar el **rechazo a las actividades de producción de textos, timidez para hablar en escenarios públicos y poco espíritu investigativo.**

- ✓ Esta experiencia significativa se inicia con una motivación, la cual consiste en: realizar una descripción de elementos y evento de orden social, cultural, económico, ambiental entre otros.
-

- ✓ Se hace selección de un grupo de adultos mayores a los cuales les llamaremos



Baquianos



Tertulias

LOS BAQUIANOS. Con los cuales se organizan: Diálogos directos con los baquianos en sus hogares

- Tertulias
- Fiestas de la oralidad. Entre otros.

- ✓ A partir de lo trabajado se aplica el siguiente formato:

PLAN DE TRABAJO DE LOS ESTUDIANTES POR CADA CICLO LOGICO DE APRENDIZAJE

INSTITUCION EDUCATIVA:

GRADO _____ AÑO LECTIVO _____ CAMPO DEFORMACIÓN _____

DOCENTE _____

1. PUNTO DE PARTIDA: EVENTO _____ FECHA _____

Mis descripciones del evento _____

Mis interrogantes con base en la descripción del evento _____

2. IDENTIFICACIÓN DE:

Las cuestiones que desde mi cultura me gustaría hacer: _____

Mis grandes expectativas para la vida son: _____

Mis interese particulares son: _____

3. Con base en el evento, los intereses, y las preguntas formuladas por el grupo, propongo estudiar los siguientes problemas de conocimiento: _____

4. Las necesidades generales de aprendizaje que identificamos con los docentes, para estudiar los problemas de conocimiento que asumimos son: _____

5. Los conceptos que me debo apropiiar para comprender los problemas de conocimiento, con sus implicaciones en la organización de inteligencia productiva, según el profesor, son _____

6. Los conocimientos apropiados los aplicaré en (producto final del CLA y mundo de la vida cotidiana): _____



- Crónicas sobre las costumbres perdidas, historias de vidas de los baquianos, poemas y cuentos de esa tradición oral que no están escritos en ninguna parte, como las cuentos de tío tigre y tío conejo y de las brujas que los abuelos nos referían en las noches. Con este gran recurso que existe más que todo en la ruralidad los estudiantes tienen la oportunidad de reconstruir sus propios textos partiendo de los acontecimientos contados por estos grandes personajes.
- ✓ Los estudiantes aprenden a elaborar un proyecto pedagógico productivo donde el objetivo principal es la producción del conocimiento
- ✓ Finalmente se lleva una recopilación de los textos producido de cada año por los estudiantes con la colaboración y el aporte del docente en la redacción de estos
- ✓ Con la prospección de publicar a través de un libro todas estas reliquias de nuestros ancestros.



Historias de vida



producciones de textos

Este evento o este punto de partida puede ser aprovechado por otros docentes en el desarrollo pedagógico de los saberes de su área de conocimiento.

Que hemos logrado:

- Mejoramiento en el hábito de estudio,
- despertaron el espíritu investigativo,
- desarrollaron la creatividad
- ya no les da miedo hablar en público
- se reconocieron étnicamente como afro

- Producen textos.

De igual manera de acuerdo a nuestro horizonte institucional donde manejamos un enfoque pedagógico productivo, el proceso evaluativo es a través de la experiencia y direccionado a desarrollar el pensamiento crítico, planificador, productivo y prospectivo.

La investigación es organizada y estructurada con un paradigma cualitativo, porque permite el análisis de la narración, en un proceso reflexivo que se mueve entre los eventos de observación y sus interpretaciones, de los acontecimientos de las vivencias de muchas generaciones en un lenguaje cotidiano.

Con frecuencia se basa en métodos de recolección de datos sin medición numérica, como las descriptivas y las observaciones.

Conclusiones

La aplicación de esta experiencia permite concluir que:

- Con este tipo de formación decidimos que hombre o mujer, sociedad y localidad queremos
- El trabajo realizado con los educandos pone en manifiesto que si queremos que nuestros estudiantes se conviertan en constructores de significado en lugar de actores pasivos de texto, es necesario cambiar las estrategias y metodologías pedagógicas, obviando las clase magistral por la aplicación de prácticas innovadoras como transversalizar los PPP a los distintos saberes universales.

Bibliografía

ÁNGEL IGNACIO RAMÍREZ CASTELLANOS (tercera Edición 2009)
Pedagogía para Aprendizajes Productivos

FREYRE DE ANDRADE, MARIA TERESA. (1966) teoría y técnica del arte de narrar 2.10 p. la Habana: editorial organismos.

MARTÍ LAHERA YOHANNIS. (S.F). la narración oral: una técnica para la promoción del arte y la lectura—<http://www.bnjm.cu/...>



LIBRO MEMORIAS SIMPOSIO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA: INNOVACIONES Y EDUCACIÓN PARA LA PAZ, realizado en la Universidad de Cartagena, 5-7 de mayo de 2015 ISBN: 978-958-58932-3-8, Editorial REDIPE- UNIVERSIDAD DE CARTAGENA, 2015



22.

EL DISEÑO INSTRUCCIONAL DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO EN EDUCACIÓN SUPERIOR: UNA EXPERIENCIA INNOVADORA

Dra. Clotilde Lomeli Agruel

Mtra. Aidee Espinosa Pulido

Mtra. Julieta López Zamora

Dr. Francisco Javier Arriaga Reynaga

Resumen

El diseño de la instrucción es una actividad inherente a la práctica docente. La calidad educativa inicia con un diseño instruccional pertinente y sustentado en pedagogías robustas, una de ellas es el aprendizaje cooperativo (AC).

En el escenario de la educación superior, el AC ofrece incidir en áreas fundamentales de la formación de los estudiantes y próximos protagonistas del progreso social y económico de sus comunidades.

En esta ponencia se revisará la pedagogía del AC y se presentarán resultados de una experiencia en la aplicación de una estrategia innovadora para la formación y el acompañamiento a profesores de educación superior durante el diseño de la instrucción empleando la pedagogía del AC.

Palabras claves: Diseño Instruccional, Aprendizaje Cooperativo, Educación Superior, Innovación Educativa.



LIBRO MEMORIAS SIMPOSIO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA: INNOVACIONES Y EDUCACIÓN PARA LA PAZ, realizado en la Universidad de Cartagena, 5-7 de mayo de 2015 ISBN: 978-958-58932-3-8, Editorial REDIPE- UNIVERSIDAD DE CARTAGENA, 2015



23.

EL RECREO: UN ESPACIO PARA LA CONVIVENCIA PACIFICA A TRAVÉS DE LA LITERATURA INFANTIL

Daniel Alexander Buritica Morales

Mucho se ha discutido sobre los conceptos de libertad, de autoridad y del comportamiento del ser humano cuando se ve libre del ojo vigilante de la sociedad, o si esa misma sociedad es la que empeora o mejora al individuo. Pero lo cierto es que, si en el contexto educativo se busca una formación integral, todos los ámbitos deben ser sujetos de análisis y susceptibles para el mejoramiento.

Si se observa el aula de clase, vemos un ambiente que está construido de manera tal, que el control de la disciplina es factible de manejar hasta cierto punto, se presupone que los niños deben ser controlados para que puedan aprender los temas que nosotros les enseñamos, pero una vez que la clase ha terminado, la labor nuestra y por ende, la del centro educativo parece haber terminado. El niño es totalmente libre y puede “expresar” su verdadero yo, libre de la autoridad agobiante del adulto, puede hacer lo que le estaba prohibido en el aula, a sabiendas de que libre del ojo vigilante, y consciente o inconscientemente hace una escisión entre autoridad y libertad, entre diversión y aburrimiento. Y

dependiendo de la sociedad en que se encuentra, en este caso la colombiana, expresa el entorno violento en el que vive y da rienda suelta a la agresividad.

Ahora bien, que tal si quitamos entonces ciertos rótulos comenzando por la palabra autoridad para que sea remplazada por la palabra formación, que tal si quitamos esa pared que separa el aula del patio de recreo, que pasaría si se tomara consciencia de que se debe tomar la educación integralmente para no limitarse a la exposición de datos por parte de los educadores.

En efecto, a pesar de que hay voluntad de una parte de la comunidad educativa por una mejora de la implementación de su razón de ser, es decir la formación de un ser humano integral, aún hay vacíos observables, uno de ellos es la problemática que se da en los recreos, en los cuales se manifiestan conductas agresivas de toda índole, no solamente asociadas al maltrato escolar, ya que incluso entre amigos hay manifestaciones de agresividad no solamente verbal, sino física, de hecho, los mismos juegos son agresivos, en suma hay un ambiente que no es de esperarse en una sociedad que busca el respeto, la convivencia como valores necesarios.

Ante una problemática tan compleja y que es reflejo de una sociedad en caos, es necesario no amedrentarse y buscar una solución, o varia soluciones; buscar cambiar el ambiente agresivo que se manifiesta en los recreos mediante el encauzamiento de estas actitudes a través de actividades lúdicas y pedagógicas. En efecto, de lo que se trata es brindarle a los niños, una opción a las actitudes que manifiestan al salir del aula, si sus actos son reflejo de su entorno inmediato,

su familia, o de sus amigos o vecinos, o de la sociedad en general de la que tienen noticia a través de la música o la televisión, no debe ser razón para que tornemos la mirada y asumamos que nuestra obligación es solamente lo que ocurre adentro de las cuatro paredes del salón de clases.

Es necesario entonces pensar el recreo como un espacio en el que también se puede y de hecho se debe formar, canalizar esa energía en los niños que se desborda en estas horas, debido a la falta de opciones y actividades que generen además de aprendizajes, diversión y entretenimiento.

Es así, como se hace necesario construir una estrategia lúdica y a la vez pedagógica que le brinde a los niños otras opciones para aprovechar el recreo en pro de lograr una convivencia pacífica, y que de igual manera, en todo el proceso se tengan en cuenta sus saberes previos, sus intereses, sus problemáticas y sus necesidades; de este modo, propiciar un desarrollo pleno y una educación de calidad que se fortalezca día tras día gracias al compromiso familiar, institucional y docente.

Dicha estrategia se fundamenta en la literatura infantil en aras de lograr minimizar los comportamientos agresivos de los niños en la hora del recreo, entendiendo que a través de ella se construye el motor de la interacción humana, debido a que es un factor de enriquecimiento psicológico, cultural, social, cognitivo, lúdico y afectivo, que trasmite actitudes, valores culturales y que potencian la imaginación y el conocimiento de las emociones, por lo tanto posee un valor educativo que lo

hacen imprescindible a la hora de mejorar la calidad educativa y de lograr un desarrollo infantil pleno.

Así mismo la literatura infantil es importante no solo a la hora de desarrollar la capacidad recreativa, creadora, de expresión e imaginativa de los niños, sino también en la adquisición de actitudes y valores, de conocimiento del mundo, de capacidad crítica y estética, de toma de conciencia y, en toma de decisiones a la hora de resolver problemas. Por lo tanto es una estrategia idónea para contribuir a minimizar los comportamientos agresivos de los niños a la hora del recreo.

Por otro lado, desde la literatura el recreo puede ser pensado como un espacio lúdico y pedagógico que propicie en los niños prácticas y actitudes activas pero a la vez pacíficas, en donde se desarrollen habilidades prosociales y se minimicen los comportamientos agresivos que caracterizan estos momentos.

De igual manera no se desconoce que el recreo es un espacio en el que predomina la actividad recreativa y lúdica y que se manifiesta a través del juego, pero que se debe planificar para que no se convierta en un espacio sin control que genere comportamientos agresivos en los niños, de lo contrario si se piensa el recreo de una manera lúdica y pedagógica; ayuda al desarrollo de la fantasía, de la imaginación y por ende de la creatividad; facilita el aprendizaje, ya que expone al niño a nuevas experiencias y a nuevas posibilidades de enfrentar el mundo; contribuye al buen desarrollo psicomotriz, intelectual, creativo, emocional y social. Por tal motivo el juego se articula a las actividades de literatura infantil generando de esta manera un espacio lúdico y a la vez pedagógico que conlleva a la



LIBRO MEMORIAS SIMPOSIO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA: INNOVACIONES Y EDUCACIÓN PARA LA PAZ, realizado en la Universidad de Cartagena, 5-7 de mayo de 2015 ISBN: 978-958-58932-3-8, Editorial REDIPE- UNIVERSIDAD DE CARTAGENA, 2015

minimización de comportamientos agresivos en la hora del recreo y propicia en los niños un desarrollo holístico acorde a sus necesidades, su entorno familiar, comunitario, sus posibles problemas, sus gustos, miedos, ideas y sus intereses.

En síntesis con esta estrategia se puede fortalecer habilidades a nivel familiar, social, cultural, creativo y educativo brindando bases importantes para un desarrollo integral y una convivencia pacífica.



LIBRO MEMORIAS SIMPOSIO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA: INNOVACIONES Y EDUCACIÓN PARA LA PAZ, realizado en la Universidad de Cartagena, 5-7 de mayo de 2015 ISBN: 978-958-58932-3-8, Editorial REDIPE- UNIVERSIDAD DE CARTAGENA, 2015



24.

ESTILOS DE APRENDIZAJE Y NATIVOS DIGITALES

Claudia Esperanza Saavedra Bautista

Resumen

Atendiendo a la revolución tecnológica que trae consigo el siglo XXI y a la aparición de nuevas generaciones en las aulas universitarias de Colombia, se divisan nuevos retos en los contextos educativos locales, nacionales y mundiales que propenden por el desarrollo progresivo de la educación superior, rescatando como epicentro importante las competencias, estilos de aprendizaje de esta generación y las condiciones de formación actuales a las que están expuestos los nativos digitales, tal como lo sustenta el chileno Lorenzo Vilches en su escrito publicado en la colección Estudios de Televisión de Gedisa: «los inmigrantes digitales aprenden a enseñar distinto, o los nativos digitales deberán retrotraer sus capacidades cognitivas e intelectuales », por esta razón se hace necesario analizar la forma como se están formando a los llamados “Nativos Digitales” que ingresan a Facultad de Ciencias de la Educación de la UPTC a través de la Asignatura de TIC y Ambientes de Aprendizaje, buscando ofrecer ambientes educativos apropiados que respondan a las necesidades de los nativos digitales y que propendan por la articulación con otras áreas , y a la reconfiguración de la práctica pedagógica de los inmigrantes digitales.

Este proyecto pretende caracterizar los estilos de aprendizaje de los nativos digitales de la la Facultad de educación de la UPTC, a través de la aplicación del

test CHAEA (Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje), buscando formular un ambiente de aprendizaje que responda a los estilos de aprendizaje encontrados y que predominan en los Nativos, además contrastar con las teorías de algunos autores.

PALABRAS CLAVES:

Nativo digital, estilos de aprendizaje, inmigrante digital, ambiente virtual de aprendizaje.

25.

“EVALUACION VIRTUAL, PREVIA A LA EXPERIMENTACION”

Núñez Cabrera Ma Eugenia

Resumen

La química es una ciencia esencialmente experimental, de ahí que la adecuada preparación hacia la practica requiera de un fino plan de trabajo, entre los que se encuentran la lectura del marco teórico que requiere, la realización de las consultas preliminares **y la evaluación previa a la experimentación**, cuyo principal objetivo es garantizar que el estudiante llegue con la mejor información en los conceptos, metodologías y estrategias necesarias para la adecuada apropiación del método científico y la consolidación de un conocimiento en particular dentro del laboratorio a través del desarrollo de competencias básicas, como: establecer condiciones, interpretar soluciones , plantear, argumentar , contrastar hipótesis y establecer regularidades.

Los ambientes virtuales de aprendizaje ofrecen un potencial enorme para mejorar la diversidad y calidad de la evaluación académica previa a un evento como es la experimentación ; estos ambientes virtuales exigen por lo tanto la revisión e implementación de nuevas alternativas de evaluación.

Encontrar la “evaluación alternativa”, para definir el logro de objetivos en este nivel, que involucre una comprensión profunda y el uso activo de conocimientos en contextos reales, es una tarea cada vez más compleja , y en ella cobra mayor interés el uso de las Tics.

La aplicación de esta Tics para “Evaluación Previa a la experimentación” proporciona nuevos elementos que complementan la evaluación tradicional y permiten al docente de manera más rápida un mayor conocimiento del logro de objetivos en sus estudiantes.

Introducción:

Para la mejor asimilación del contenido en la enseñanza de las ciencias naturales la experimentación desempeña un papel fundamental ya que permite al estudiante el uso de diferentes estrategias metodológicas para su aprendizaje y desarrollo de competencias específicas.

La química es una ciencia esencialmente experimental y requiere de estas estrategias de enseñanza y de evaluación dada la complejidad para realizar la unión entre los conceptos teóricos con los reales/prácticos, para complementar otras formas de aprendizaje utilizadas en el aula, para mejorar la comprensión de conceptos difíciles de abordar de manera tradicional, como medio para demostrar la validez o no de las hipótesis, pero especialmente para desarrollo de competencias relacionadas con:

- La formación de habilidades y hábitos en esta ciencia.
- Desarrollo de intereses en los alumnos hacia el estudio de las ciencias.
- Como estrategia para desarrollar en ellos la observación, creatividad, el manejo de trabajo de grupo.
- Desarrollar en ellos el adecuado uso del método científico.
- Lograr autonomía de los estudiantes en el aprendizaje.

Entonces con el fin de garantizar que la experimentación no se convierta en una simple replica de una metodología o formula de preparar sustancias, desarrollar reacciones, demostrar leyes etc., la preparación hacia la experimentación requiere de una revisión de conceptos, teorías, métodos, procesos, reconocimiento de

materiales y equipos que garanticen a los alumnos el trabajo colectivo y práctico como fuente de adquisición de los conocimientos,

Con el fin de evaluar esta preparación previa a la experimentación se creó un software de evaluación de prácticas de laboratorio.

Objetivo General:

Generar diferentes competencias disciplinares y formativas que permitan lograr un mejor rendimiento de los estudiantes dentro de las prácticas de laboratorio.

Objetivos Específicos:

Valorar el grado de preparación de los estudiantes antes de la práctica.

Analizar las dificultades que presentan los estudiantes para la realización de la práctica.

Incorporar correctivos para un mejor aprendizaje antes de la realización de la práctica

Descripción sistema utilizado para evaluación virtual

Los exámenes realizados en los cursos de Química utilizan el módulo de Evaluaciones del Sistema de Gestión de Aprendizaje Blackboard, el cual corresponde a la plataforma institucional que utiliza la Pontificia Universidad Javeriana para apoyar sus cursos con las bondades y oportunidades que ofrece el uso intensivo de TIC en el aula. Dicho sistema se encuentra instalado en su versión 8.0.260.7 y específicamente se tiene el producto Blackboard Learning System - Enterprise License; para su funcionamiento se cuenta con el sistema manejador de bases de datos Microsoft Sql Server 2005 y con el servidor Web Apache - Tomcat. Blackboard Learning System es un software propietario desarrollado por la compañía Blackboard Inc. y está desarrollado principalmente

en el lenguaje orientada a objetos de Java.

Específicamente los quices de estos cursos utilizaron la herramienta de administración de conjuntos para crear los bancos de preguntas. Posteriormente, se uso la herramienta de administración de pruebas para configurar cada uno de los quices y definir así, el número de preguntas y el puntaje asignado a cada bloque de preguntas. Finalmente cada examen fue enlazado desde la página principal de cada curso y se configuro su disponibilidad, seguridad y modo de presentación. A medida que los estudiantes fueron presentando los quices, los resultados se iban almacenando en el centro de calificaciones del sistema para luego ser descargados y exportados en formato de hoja electrónica.

Esta evaluación se realiza previa a la de prácticas de laboratorio para estudiantes de Ingeniería Industrial, Civil y de Biología de la Pontificia Universidad Javeriana que toman el curso de “Química general”

Este programa fue alimentado con 10 prácticas de laboratorio y con evaluaciones conformadas por 480 preguntas en forma de selección múltiple que incluyen: marco teórico, desarrollo experimental, consultas preliminares, seguridad y manejo de sustancias y de residuos.

Entre los resultados obtenidos, se destacan una mayor eficiencia en el trabajo desarrollado dentro de la práctica y una mejor calificación de los resultados.

En el diseño de las actividades de pre-evaluación se tuvieron en cuenta los elementos que debe poseer todo ambiente de aprendizaje virtual:

- Adaptabilidad a las necesidades del usuario
 - Interactividad, posibilidad de retroalimentar el trabajo realizado
 - Existencia de un lenguaje común al empleado en el texto.
 - Facilidad de manejo.
-

Metodología:

Los estudiantes deben realizar un estudio previo de su práctica en el manual de experimentación, realizar las consultas preliminares y desarrollar los cálculos pertinentes a la experiencia. Antes de ingresar a la práctica debe presentar el examen virtual, en el cual debe obtener como mínimo una nota de 3.0, de lo contrario deberá aplazar la realización de su práctica hasta haber aprobado la evaluación y/o responder con otro trabajo al ingreso de la práctica, garantizando que ingrese con el adecuado conocimiento que requiere su realización.

Doce horas previas a la realización de la práctica el estudiante podrá ingresar a la página Web de la evaluación virtual, escoge la práctica que va a realizar e inmediatamente se expondrá a 5 preguntas de selección múltiple que el sistema presenta de forma aleatoria donde se evalúan diferentes aspectos.

Ventajas de la evaluación virtual.

Ayuda al estudiante a planear con tiempo su práctica.

Permite al estudiante reconocer de forma inmediata cuáles son sus falencias o fortalezas para la práctica.

El estudiante va estar mejor preparado y podrá plantear afirmaciones validas y pertinentes en el análisis de una situación.

El profesor puede conocer el grado de preparación de los alumnos de manera inmediata.

Los resultados de las prácticas son mejores en cuanto a la calidad de sus apreciaciones. Se Proponen conclusiones validas en relación con un conjunto de situaciones, eventos o afirmaciones.

Desventajas de la evaluación virtual

Esta evaluación debe ir en línea con otro tipo de evaluaciones para poder calificar al estudiante de manera integral.

Por lo general este tipo de pruebas no evalúan ciertas dimensiones del aprendizaje como la capacidad de análisis, el pensamiento crítico, el conocimiento contextualizado, o aplicado en situaciones nuevas.

La práctica de los exámenes suscita inquietudes sobre posibles fraudes en su realización.

Resultados:

El sistema ha sido utilizado por 2 semestres con estudiantes del curso de química general y se han observado los siguientes resultados:

- Las prácticas concluyen con mayor éxito.
- El desarrollo de la experiencia se realiza en menor tiempo.
- Los errores de medición y cálculo disminuyen.
- Las conclusiones de la experiencia son de mayor calidad conceptual.
- Hay ahorro de recursos (Impresión de quices por práctica)
- Fomento de la lectura e investigación previa
- Uso de nuevas tecnologías

Para el profesor es de gran ayuda diagnóstica ya que permite tener de forma inmediata el comportamiento del grupo en:

- Calificaciones
 - Regularidad en la presentación de pruebas
 - Registro de momentos de mayor uso
-

- Claridad en el avance del grupo

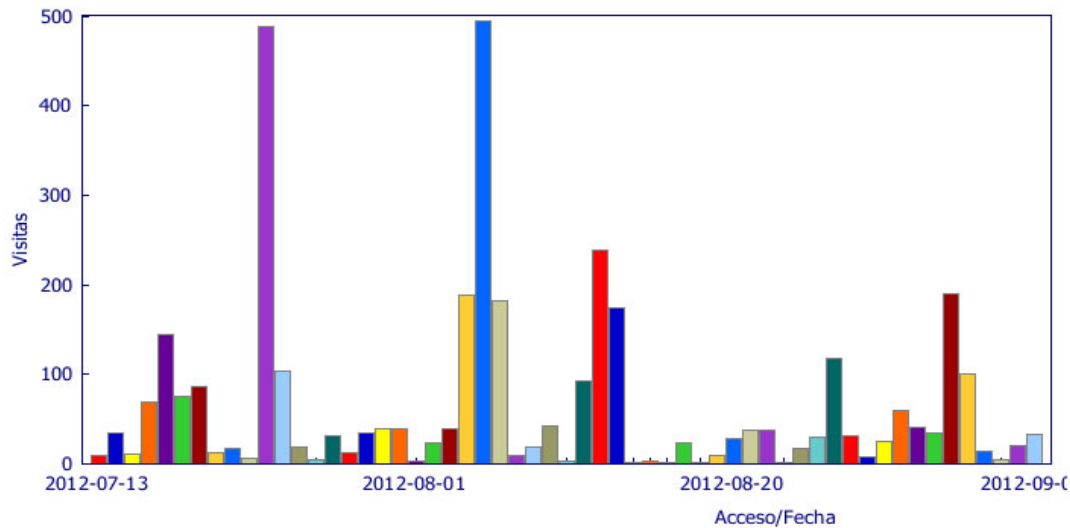


Fig.1 Pagina registro de visitas

Con esta página el docente puede conocer la frecuencia con que el grupo está haciendo uso de la herramienta y realizar las recomendaciones pertinentes.

Formato de la herramienta

El panel de administración, permite a los usuarios del sistema (profesores, monitores, estudiantes) realizar los cambios, consultas y alimentaciones que requiere el sistema de evaluación según rol establecido.

QUÍMICA - 2012 - A (307P/001-2012-A) > ANUNCIOS

Anuncios

VER HOY VER ÚLTIMOS 7 DÍAS VER ÚLTIMOS 30 DÍAS VER TODOS

31 de Agosto de 2012 - 07 de Septiembre de 2012

Mié, 22 de Ago de 2012 -- Notas del laboratorio Publicado por: Jhojan Mina Valenda

Estimados estudiantes ustedes podran consultar el registro de notas de laboratorio en la siguiente link:
<http://portales.puj.edu.co/notaslabquimica>

Vie, 03 de Ago de 2012 -- Programación de laboratorio de química periodo 2012 - 2 Publicado por: Jhojan Mina Valenda

SEMANA	SUBGRUPOS DE TODOS LOS CURSOS	FECHAS	# PRÁCTICA DEL MANUAL	TEMA
2	Subgrupo #1 y #2	Julio 23 - 27	introducción	Lineamientos de trabajo y seguridad en el laboratorio. Realización examen preingreso
3	Subgrupo #1 y #2	Julio 30 - Agosto 3	1	Reconocimiento y manejo del material de laboratorio
4	Subgrupo #1 y #2	Agosto 6 - 10	2	Determinación del volumen de una probeta
5	Subgrupo #1	Agosto 13 - 17	9 y 10	Determinación acidez y pureza
6	libre	Agosto 20 - 24	taller	Taller refuerzo
7	Subgrupo #2	Agosto 27 - 31	9 y 10	Determinación acidez y pureza

Fig. 2 .Panel de administración

A cada usuario del sistema se le asigna una clave única, con la que se ingresa al sistema y corresponde a una prueba de tema específico y momento programado.

Fig. 3

Fig. 3 .Ingreso del usuario

El estudiante encontrara de manera aleatoria 5 preguntas en forma de test con respuesta única que involucran aspectos conceptuales, investigación y cálculos.Fig.4

Fig. 4. pagina preguntas

Mi institución
Cursos
Administrador del sistema

QUÍMICA - 20122 - A (300F0201-20122-A) > PANEL DE CONTROL > CENTRO DE CALIFICACIONES

Centro de calificaciones

Las calificaciones se pueden introducir directamente en la página del centro de calificaciones. Para introducirlas, haga clic en la celda, introduzca el valor de la calificación, y pulse la tecla **Intro** para enviarlas. Las teclas de flecha o la tecla de tabulación permiten desplazarse a través del centro de calificaciones. Los menús contextuales permiten modificar las propiedades de las columnas y acceder a los detalles de la calificación.

Añadir columna de calificaciones
 Añadir columna calculada
 Administrar
 Correo electrónico
 Informes
 Historial de calificación

Vista actual: Centro de calificaciones completo Establecer como predeterminado Ordenar columnas por: Posición de diseño

☒	Apellidos	Nombre	Total ponderad	Total	Total	Total ponderad	Quiz 0 Prueba	Quiz 2 determin	Quiz 3 determin	Quiz 4 Ley con	Quiz 5 peso mc	Quiz 7 alcohol
☐	Benitez Roldan	Isabella	-	11,00	11,00	-	4,00	3,00	1,00	3,00	-	-
☐	Betancourt Muñoz	Veronica	-	13,00	13,00	-	6,00	3,00	2,00	2,00	-	-
☐	Campo Pineda	Juan Sebastian	-	14,00	14,00	-	4,00	3,00	3,00	4,00	-	-
☐	Espinosa Ruiz	Daniel Steven	-	15,00	15,00	-	3,00	4,00	4,00	4,00	-	-
☐	Galindo Ceballos	Marcela	-	13,00	13,00	-	6,00	3,00	3,00	1,00	-	-
☐	Gil Salamanca	Laura Fernanda	-	20,00	20,00	-	7,00	5,00	3,00	5,00	-	-
☐	Gonzalez Magaña	Isabella	-	18,00	18,00	-	7,00	4,00	3,00	4,00	-	-
☐	Lopez Gonzalez	Alejandro	-	12,00	12,00	-	2,00	3,00	3,00	4,00	-	-
☐	López Díaz	Angélica María	-	10,00	10,00	-	3,00	3,00	4,00	-	-	-
☐	Madriñan Vivas	Luis Felipe	-	4,00	4,00	-	-	2,00	-	2,00	-	-
☐	Moreno Ramirez	Jose Luis	-	12,00	12,00	-	4,00	4,00	3,00	1,00	-	-
☐	Nova Benavides	Sebastian	-	15,00	15,00	-	4,00	3,00	4,00	4,00	-	-

Filas seleccionadas: 0

Barra de información sobre calificaciones Legenda de icono

Aceptar

Fig. 4. Página centro de calificaciones

En esta página el profesor selecciona el registro de temas que han sido evaluados y su respectiva calificación, también puede ver el consolidado de notas.

La pagina de registros como acceso / hora día ayuda a afinar la programación de las pruebas siguientes.Fig.5

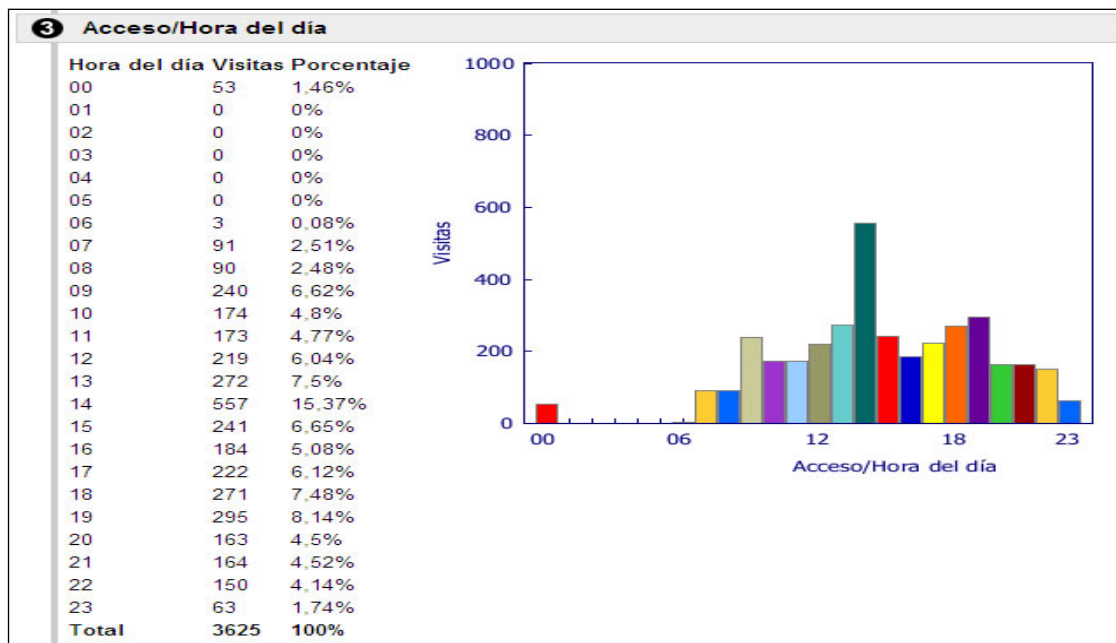


Fig. 5.acceso de estudiantes /hora del día

Bibliografía

1. Núñez, Ma. E (2010), "Manual de prácticas de laboratorio de Química General", sello editorial Javeriana: Cali-Colombia
2. Casanova, Ma. A (2008), "Instrumentos para la recogida y el análisis de datos", en *La evaluación educativa*, Cooperación Española/SEP: México.
3. Brown, Th. L. (2009), "Química la Ciencia Central". Pearson-Prentice Hall: México.
4. Chang, R. (2009) Química. Decima Edición. McGraw-Hill: México.



LIBRO MEMORIAS SIMPOSIO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA: INNOVACIONES Y EDUCACIÓN PARA LA PAZ, realizado en la Universidad de Cartagena, 5-7 de mayo de 2015 ISBN: 978-958-58932-3-8, Editorial REDIPE- UNIVERSIDAD DE CARTAGENA, 2015

5. Bordas, M.I. y Cabrera, F.A. (2001): “Estrategias de evaluación de los Aprendizajes centrados en el proceso”, Revista Española de Pedagogía, 218: 25-48.
-

26.

**LA FORMACIÓN DE PARES ACADÉMICOS PARA EL MEJORAMIENTO DE
LOS PROCESOS DE ACREDITACIÓN Y EVALUACIÓN**

Gina Paola Barón González

Gustavo Enrique Mira

Diego Armando Rincón Caballero

Resumen

El objetivo principal de esta investigación es establecer procesos reflexivos en torno a la formación de pares académicos, comprendiendo la necesidad de un componente pedagógico idóneo para la consolidación de referentes de liderazgo y comunicación. El enfoque investigativo se enmarca en un proceso de revisión documental en diferentes bases de datos especializadas, teniendo en cuenta datos emergentes en aras de la interpretación teórica a partir de cuatro etapas de análisis, codificación, clasificación y establecimiento de tendencias desde la relación de categorías y sub-categorías. Como resultado se presenta un posicionamiento crítico en torno a la distinción de la formación, capacitación y actualización en los pares académicos, dependiendo del organismo del cual provienen y, en especial, de las implicaciones de una formación de pares académicos coordinadores para el desarrollo del informe final. Así pues, la investigación permite relacionar aspectos de la formación inicial y permanente con la actuación de los pares a través de comportamientos y aptitudes necesarias para

un desempeño de calidad, estableciendo estrategias interdisciplinarias y metacognitivas.

Palabras clave: comunicación, formación de pares, liderazgo, par coordinador, pares académicos.

1. Introducción

Con la puesta en marcha de un sistema de acreditación consolidado para la rendición de cuentas y la consecución de un paradigma de calidad y eficiencia educativa, la labor del par académico en este periodo de complejidad, se ha tornado de igual forma en una incertidumbre que si bien trae problema lo establecido por Marquina (2006) en el desconocimiento o poca profundidad crítica de la labor a realizar como evaluador externo, bien sea en procesos de registro calificado o acreditación, también confiere mayor responsabilidad y nivel de conciencia para determinar niveles de calidad en las Instituciones de Educación Superior (IES). De otro lado, su acción evaluativa se complementa con actividades de liderazgo, comunicación e interacción efectivas, no solo con sus semejantes sino con todos los participantes en el proceso de evaluación, por ende, uno de los objetivos de este estudio es discernir en la importancia de una formación pedagógica para dar pautas de desenvolvimiento con una mayor atención al análisis profundo del contexto y la situación en la cual se encuentra la IES.

Por ello, el trabajo maneja dos líneas teóricas para sustentar la relación de los pares académicos y su contribución a la calidad en las universidades; por un lado, se encuentran los lineamientos políticos como los expuestos por el CNA de Colombia (1997:1998:2006) y otras comisiones como la CNA-Chile (2008), al igual que lo estipulado desde el Ministerio de Educación (MEN) (2004) para caracterizar la labor de los pares académicos y las instancias formativas y profesionales que definen su inclusión desde las comunidades académicas, y además, se contemplan estudios en procesos de investigación como los tratados por Marquina (2006) (Mora y Gutiérrez, 2005) (Jiménez, 2008) (Dzul, Funderburk, Avilés et al., 2009) (Quesada, 2006) entre otros autores que muestran una posición de la

evolución de la labor de los pares académicos no solo como figuras auditoras, sino como académicos con un grado de experticia en elementos de evaluación, pedagogía y comunicación como triada para realizar una actividad grupal acorde al informe de autoevaluación presentado por la IES.

En esa línea de antecedentes que caracteriza la metodología propuesta por este escrito, la cual se centra en una revisión documental de análisis cualitativo, se provee un epicentro interpretativo a la luz de tratar fuentes primarias y así desarrollar la teoría fundamentada como epicentro de validación de teorías de formación de pares académicos a partir de caracterizar su rol y desempeño en la evaluación externa (Valles, 2003). De esta manera, se empieza un recorrido hacia la conceptualización del par académico en relación a la acción de liderazgo realizada por los pares académicos coordinadores y los informes presentados como resultado de la visita hecha a las IES, así pues, se da paso a caracterizar a los pares académicos dependiendo del proceso o el organismo que los acoge (CNA, CONACES, entre otros) en pro de mostrar como resultado de la reflexión, la relevancia de una formación pedagógica que sobrepase el nivel de capacitación oferente por los organismos acreditadores y resarcir incoherencias de su labor, más allá de un interventor o auditor.

Al final, se da cuenta de una serie de conclusiones que enfatizan en la necesidad de un trabajo mancomunado entre el equipo de pares y la importancia de una actitud comprensible y de trabajo colaborativo, en aras de conseguir una acción de observación, análisis e interpretación coherente con el informe de autoevaluación, la pautas de los organismos acreditadores y el criterio de los pares académicos abanderados por el liderazgo de su par coordinador.

2. Pares académicos

Los pares académicos conforman uno de los elementos más importantes a la hora de realizar el proceso que complementa la acreditación, tanto institucional como de programas en las Instituciones de Educación Superior (IES), por ende su actuación se inscribe en el desarrollo de la evaluación externa, la cual como ya se

ha manifestado, permite analizar, verificar y coadyuvar en el proceso de autoevaluación iniciado por la institución en aras de la acreditación y la evaluación como mecanismos para alcanzar la calidad educativa. Así pues, el par académico presta de ser una figura controversial a consolidarse como un agente garante de condiciones de idoneidad, compromiso y responsabilidad en el marco de su participación en la acreditación. Sin embargo, con la creciente estela de acreditación en las universidades, es importante realizar una reflexión hacia una conceptualización y contextualización de la acción de los pares académicos hoy en día, bajo los flujos de una sociedad de información y un mundo competente y globalizado.

El Consejo Nacional de Acreditación (CNA) (1998) utiliza el “primus inter pares” (p.9) para otorgar un sentido de semejanza e interacción como pilares que reavivan la acción de los pares académicos dentro de las comunidades académicas que representan. Consecuentemente, en ese orden de ideas ya no se puede hablar de un par académico en estricto singularísimo, pues el carácter de su participación dentro del protocolo de visita a las IES como el trabajo realizado antes y posteriormente a la mediación, es un asunto colegiado, participativo y fundamentado en el trabajo en equipo, es por esta razón que actualmente se habla de pares académicos como un sinónimo de igualdad (CNA,1998: Marquina,2006) al ser reconocido y avalado por su comunidad académica como un ser dotado de un conocimiento enriquecido por la experticia en temas académicos, administrativos y de contar con una trayectoria investigativa admirable.

De igual forma, se puede definir a los pares académicos a la luz de lo expuesto por Dzul, Funderburk, Avilés et al. (2009) y el Sistema Centroamericano de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (Castillo, 2003), como personas con un dominio explícito de los constructos de la disciplina que enseñan, orientan o contribuyen a través de sus aportes conceptuales, teóricos y metodológicos. No obstante, la pericia de los pares académicos será relativa en acopio a su contexto y formación, según la cual determina y estipula el grado de

acepción conforme a la profundización del saber adquirido en el medio o sociedad que le rodea. Por lo tanto, son las comunidades académicas como bien lo asegura la CNA (1997) las que determinan los acercamientos conceptuales de la labor de los pares académicos, son en esencia las universidades, los sectores laborales, las divergentes asociaciones de profesores e investigadores, centros de investigación y facultades no solo de educación quienes dan sentido y fin a los cambios mediáticos de la conceptualización y praxis de los pares académicos.

Los pares académicos comparten ideales, convicciones y franjas de códigos significantes para la interacción con los procesos de docencia, investigación y desarrollo profesional a partir de la resolución de problemas inherentes en su contexto académico. Igualmente, el lenguaje y la competencia de este factor comunicativo, deberá ser homogénea en dichos actores de la evaluación externa (CNA-Chile, 2008), porque bien sea que representen un proceso de acreditación nacional o internacional, estarán en la facultad de dimensionar criterios evaluativos, analizar entornos y tratar con sus pares docente, investigadores y administrativos sin perder de vista la finalidad del acto de acreditación institucional o de programas (favorecer o perjudicar la legibilidad de la observación y la constatación de la autoevaluación generada por las IES).

Con respecto a la evaluación externa, los pares académicos son personas que se ciñen a los marcos legales, políticos y administrativos que establecen los gobiernos, comisiones de evaluación y consejos nacionales de acreditación, de hecho esta condición los define como especialistas capaces de tomar articular y acentuar en decretos, leyes y párrafos para la sustentación de ideas o la declaración de correctivos o aportes tendientes a la mejora de la calidad educativa (Marcano, Aular y Finol, 2009; Fernández, 2003). Por otra parte, el par académico se convierte en un “evaluador relativo” (García, 2003, p. 650) pues depende de su observación y su juicio para emitir una evaluación de acuerdo a la posición y el nivel de experiencia en el ámbito de la acreditación institucional.

El par académico hace suya la estrategia “in situ” para velar por la confiabilidad del informe de autoevaluación. En ese orden de ideas, la antelación y la información suministrada por la IES y las comisiones de evaluación, le permiten hacerse a una imagen de la realidad a observar, sin desconocer las deformaciones de este escenario a través de las dinámicas cambiantes a raíz de su presencia en el ámbito académico a evaluar. Por consiguiente “el par es un actor central en el que se deposita la confianza por obtener juicios evaluativos de calidad, a partir de su conocimiento experto” (Marquina, 2008, p. 14). Si bien la calidad también es un término polisémico y abierto a múltiples enfoques y modelos, es el par académico quien trata en su vocación y adjudicación de tratar de percibirla en los escenarios visitados, prácticamente los Consejos Nacionales de Acreditación (CNA) de cada país, descargan sobre los pares académicos esa ardua tarea sin demeritar cada una de las instancias internas en las IES para aunarla, conceptualizarla y hacerla sostenible.

Entretanto, los pares académicos no solamente están en la facultad de analizar, observar, preguntar, entrevistar y por consiguiente evaluar, al consolidar un equipo de pares también se pretende que aprendan de sus colegas, tanto quienes son del comité evaluador así como los diversos agentes participantes en el proceso de acreditación (directivos, docentes, administradores, egresados, entre otros), siempre y cuando la retroalimentación sea bidireccional (Dzul, Funderburk, Avilés et al., 2009), enardeciendo los debates, las reflexiones y los aprendizajes a través del dialogo no como obligatoriedad durante el proceso de visita, sino más allá de una fuente enriquecedora de experiencias y anécdotas consecuentes con el devenir académico.

2.1. Par Académico Coordinador

Ante la complejidad del asunto de evaluar y las implicaciones que este hecho puede tener en el marco de la acreditación institucional o de programas, o en la renovación del registro calificado, se justifica además de conformar una terna de pares académicos, otorgar un grado de responsabilidad aún mayor a uno de los

integrantes de ese comité para gestionar los recursos, instrumentos y estrategias que se ponen a consideración para la evaluación externa de las IES (Correa, Puerta y Restrepo, 2002). De tal manera, el par académico desgastado como coordinador del grupo adquiere un criterio de actuación mucho más fidedigno al resto de los pares, puesto que la confinación de este rol permite establecer un trabajo en equipo con liderazgo y rumbo hacia donde se quiere llegar (Pérez, 2000).

El ideal de un par coordinador, no solo se basa en la propuesta de un líder con carácter de control y dirección, lo es además para establecer un ámbito de apoyo y confianza entre los pares académicos, es él, la persona que aboga por las participaciones, la responsabilidad compartida y el quórum sopesado por los distintos perfiles disciplinarios y de experiencia evaluativa presente en el comité de pares académicos. Sobre todo, cuando subyacen problemáticas en el equipo, es el encargado de llamar a la sensatez y, de ser el caso, cuando el problema irrumpe tajantemente en la actividad evaluativa, deberá ser quién avise a la CNA sobre irrupciones y dificultades con determinado par académico (Quesada, 2006).

Por lo tanto, las CNA de diversos países, apelan a un par coordinador con un grado de experiencia superior al de sus colegas evaluadores, cuyo nivel de conocimiento se basa en los aportes disciplinarios en el área que va a evaluar y también en el campo evaluativo a través de estudios e investigaciones a los cuales haya pertenecido (CNA-Chile, 2008). Algunos como Marquina (2006) aseguran que esta figura debe ser precedida por alguien que haya ocupado el puesto de rector en vigencia o retiro, por su experticia en el área administrativa y el desarrollo de gestiones académicas, además, de acuerdo a la idoneidad del par académico en anteriores experiencias de evaluación, se postulan candidatos los cuales en simultaneidad deben dar respuesta a los procesos y especificidades de la IES a evaluar.

Es el par coordinador quien llama a la sensatez, como ya se ha mencionado antes, pero a la par su responsabilidad de alienar se basa en la comprensión de

sus semejantes; la colaboración que ellos hagan ante la labor de liderazgo, representa el éxito o el fracaso del equipo conformado (CNA-Chile, 2008) para actuar sinérgicamente en la visita efectuada a la institución.

En el contexto colombiano la Comisión Nacional de Aseguramiento de la calidad de la Educación Superior (CONACES) la elección del par coordinador no difiere mucho de la estipulada en la Comisión de Acreditación Nacional (CNA), pues se busca una persona delegada por el consejo con respuestas factibles de trabajo en equipo y experiencia en la gestión para que sea la persona encargada de tramitar la agenda, los informes y las relatorías con la IES a evaluar (Marquina, 2006). Igualmente se presenta con el Sistema Centroamericano de Evaluación y Armonización de la Educación Superior (SICEVAES), en dicho contexto, los pares deben tener una capacidad metodológica para establecer etapas y fases de trabajo, tanto para la visita como para la redacción y consolidación de los informes y actas correspondientes; es de aclarar que en este contexto el experto coordinador es elegido por la Comisión Técnica de Evaluación (CTE) (Quesada, 2006).

Adentrando la cuestión de los pares académicos coordinadores a las funciones que realiza, estas pueden ser variadas y ser relativas de acuerdo al país o el contexto donde se desarrollan, grosso modo pueden desglosarse de la siguiente forma:

- ✓ Actuar como mediador en los principios del proceso, con el CNA u organismo de acreditación, haciendo recepción de los documentos otorgados para el análisis de la IES, por ende, revisarlos y revisar que el resto de sus semejantes posee los documentos pertinente (CNA-Chile, 2008)
 - ✓ Verificar que los procesos de evaluación externa siempre estén acordes a los lineamientos emitidos por la entidad acreditadora, tanto en sus reglamentos, criterios y normas de actuación (CNA:2006:2009)
-

- ✓ Delegar roles y actividades específica a cada par, pues en esta labor se verá reflejada la eficiencia en el uso del tiempo y los espacios otorgados por la IES durante la visita
- ✓ Siempre estará en el deber de coordinar y presidir las reuniones, informes y demás actividades incluyendo las presentaciones y diálogos formales con los representantes y directivos de la IES (CNA, 2006)
- ✓ Acordar agendas, cronogramas y tareas o sesiones a realizar a lo largo de la visita de los pares académicos con los responsables o grupo de acreditación de la respectiva institución a evaluar (CNA, 2006:2009)
- ✓ Verificar que cada uno de sus colegas realice las actividades designadas, entablando diálogos intermitentes cuando la agenda lo permita (CNA, 2006). Progresivamente el CNA (2009) también afirma que el coordinador deberá constatar que los pares colegas tengan la información necesaria para llevar a cabo las tareas asignadas.

Por último y a manera de reflexión, para que los pares académicos puedan ser personas idóneas y desempeñar una labor acorde a lo que se espera de ellos, el SICEVAES (s.f.) pone a consideración la importancia de procesos de formación permanente y el desarrollo de estrategias de capacitación para los pares que se encuentran constantemente en las bases de datos de las comisiones acreditadoras, para que no se presente lo expuesto por Marquina, Ramírez y Rebello (2009) a la hora de evaluar de manera independiente en la visita, es decir evalúa el experto en la disciplina mientras los otros evalúan la parte administrativa o de recursos de la IES, de forma apartada y sin ningún dialogo ni consenso sobre la implicación de una evaluación colegiada y abanderada por expertos en el tema.

3. Metodología

Teniendo en cuenta la complejidad del análisis de los datos cualitativos, La investigación adoptará un abordaje interpretativo (Valles, 2003), considerando varias fuentes o documentos primarios acordes al objeto de estudio. A nivel de tratamiento de datos se recurrirá a la comparación constante (Valles, 2002), lo que

confiere mayor fiabilidad, validez de los resultados y posibilita una fundamentación más profunda del análisis de datos efectuado con el software Atlas ti.

Desde esta perspectiva cualitativa se establece un esquema emergente (Glaser & Strauss, 1967), empezando por la codificación abierta, sensible de ser clasificada, interpretada y organizada para un desarrollo teórico proveniente de múltiples datos. De igual forma, la eventualidad emergente permitió construir en este estudio, una relación dialógica entre la literatura relacionada con pares académicos y la experiencia de los investigadores en el ámbito de la acreditación de programas en la facultad de Ciencias Económicas.

De otro lado, para la construcción de la base de datos, se recurrió a criterios de selección de literaturas especializadas, es decir se tuvo en cuenta la proveniencia o el país del estudio, el número de artículos por su tipología (Paper, tesis de posgrado, libro resultado de investigación y conferencias). En ese orden de ideas, la parte cuantitativa apoya en una relación demográfica y a la vez desde el análisis de la fundamentación (número de citas por código) y la densidad (cantidad de relaciones conceptuales entre códigos) para desarrollar un esquema de concurrencias con apoyo del software atlas ti.

3.1. Primera etapa

Se desarrollo una base de datos con textos acordes a la conceptualización y formación de pares académicos en diversos países, en tanto esta información sirviera como banco principal para el acervo de documentos primarios a utilizar en el análisis y clasificación de los datos cualitativos en el software Atlas ti. Igualmente, los criterios para la selección de los textos fueron: la pertinencia con el tema, la relación con la hipótesis, actualidad del estudio y el rigor conceptual denotado en el texto.

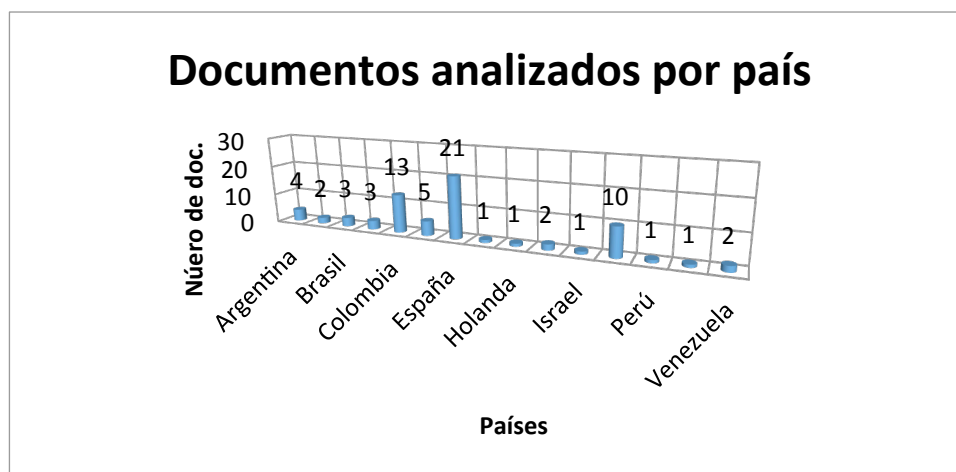


Figura N° 1. Documentos analizados por país

3.2. Segunda etapa

Retomando la etapa uno del proceso metodológico, se prosigue a una depuración y clasificación de los documentos, por lo cual se hizo necesario establecer diálogos entre los integrantes del grupo para acordar un consenso de los documentos a incluir en el análisis, cuya necesidad subyace de una información fiable y considerable para el estudio, puesto que en el análisis de datos cualitativos se busca la emergencia de datos sobre la base de una documentación enriquecedora y con grandes aportes para ser arbitrados en un marco referencial, sucinto de interpretaciones y deducciones de carácter científico (lógico, verificable y sistematizable).

3.3. Tercera etapa

Esclarecer conceptualizaciones operativas para determinar un mismo lenguaje en la creación y alimentación de códigos predispuestos, como unas relaciones semánticas derivadas de categorías para el análisis de la información. Este paso es muy importante, pues cada investigador al momento de codificar en las unidades hermenéuticas debe tener un concepto claro de ¿qué se quiere analizar? y ¿cuál es el origen y definición del código a fundamentar?, sobre todo compartirla con el resto del equipo y poner en práctica dicho lenguaje común en pro de analizar los documentos primarios.

3.4. Cuarta etapa

Luego de codificar y establecer relaciones semánticas, se da paso a fusionar las Unidades Hermenéuticas y así unificar los datos establecidos y usar un método de comparación constante (Strauss y Corbin, 2002) para realizar la reorganización de las citas, los códigos y memorandos a efectos de esclarecer un análisis pertinente para la escritura de un texto que aborde la problemática del estudio y sustente la hipótesis planteada con rigor conceptual y contrastando argumentos, posiciones sobre el objeto de estudio.

4. Resultados

A partir de las consideraciones ya explicadas, con base en la conceptualización de la labor de los pares académicos y las diferencias que pueden haber en cuanto a su proveniencia o dependencia a un organismo y protocolo específico a evaluar (Procesos de alta acreditación o asignación y renovación de registro calificado), se pretende establecer la importancia y reflexión hacían una formación de pares académicos que trascienda la acción de capacitación dada en principio a los pares que empiezan con dicha labor de evaluación externa, y la actualización ofrecida a pares académicos en tanto a lineamientos y reformas políticas de la intervención en la visita y realización de los informes.

A continuación de manera gráfica se muestra la relación de los preceptos de concepción del par académico y la acción transformadora a la cual se pretende entablar un dialogo y discurso propositivo en la formación continua de los pares en su labor evaluativa.

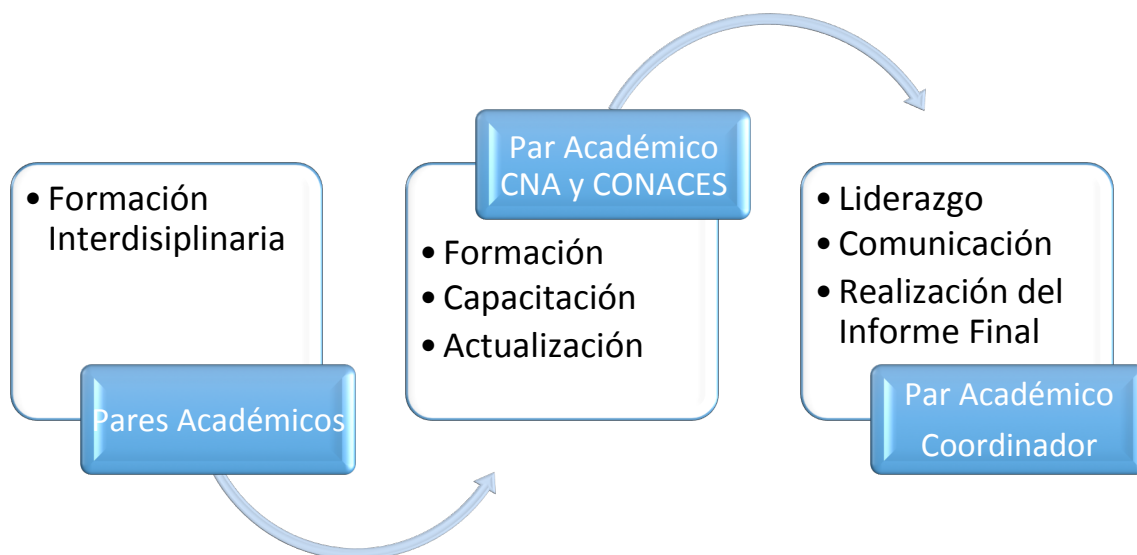


Figura N°2. Esquema para una propuesta de formación de pares académicos

La Formación que trae consigo el par en los procesos interdisciplinarios como una forma de enfrentar posibles retos en diversas disciplinas, hace que su idoneidad provea mayores criterios de evaluación aplicados a programas e instituciones con diferentes énfasis. Igualmente, la formación dada por las comisiones y salas de consejo para la acreditación, constituye un panorama político, legal y estratégico para abordar situaciones particulares y protocolos en términos de la visita a realizar en las IES, sin embargo en este punto se reitera una reflexión en torno a una formación autónoma, creativa y propositiva sobre diversas estrategias y elementos para abordar las visitas a las IES de acuerdo a la particularidad del contexto.

Específicamente, hablando de la labor del par académico coordinador, la experiencia adquirida a lo largo de su acción como docente, investigador y par académico hace de su acción evaluativa un proceso congruente con experiencias y la actitud de afrontar las diferencias entre comunidades académicas y paradigmas; no obstante el estudio devela a través de la revisión literaria la ausencia de una formación correspondiente a la adquisición de actitudes de liderazgo contundentes y elementos comunicativos y escriturales especializados para dar cuenta de una observación, descripción y argumentación del entorno

evaluado, mostrando aspectos sistemáticos, oratorios y predictivos en pro de brindar aportes para mejorar la calidad en las IES visitada.

Seguidamente, se presenta a profundidad cada componente de la formación planteada como necesaria para fortalecer las acciones previas, durante y ulteriores a la evaluación externa realizada por el par académico y su equipo de colegas.

4.1. Formación de los pares académicos

La mayoría de sistemas de acreditación incorporan procesos de capacitación como una forma de preparación (Castillo, 2003), contextualización y fortalecimiento de procesos relacionados con la acreditación y las funciones que debe desempeñar los pares académico en términos de una labor idónea y acorde a los lineamientos establecidos por el estado y el organismo regulados de los procesos de acreditación. De igual forma, es necesario en este aparatado y como lo recalca Quintero (2008) tener claridad y distinguir entre actualización, capacitación y formación pues es un foco de crítica ante los sistemas y organismos acreditadores los cuales solo establecen marcos de actualización y capacitación, dejando de lado el sentido de formar al par académico de manera integral para una eficiente labor de evaluación externa.

La capacitación es una forma de dotar al par académico de herramientas e instrumentos necesarios para desempeñar su rol evaluador, esta acción consiste en una serie de encuentros periódico (Marquina, 2006) en los cuales se realizan talleres, actividades y conferencias acordes a temáticas como la acreditación institucional y de programas, autoevaluación y evaluación externa y parámetros de sus funciones en un contexto diferente al de la IES de la cual proviene (Quintero, 2008). Por el contrario, la actualización, si bien como lo establece la UNESCO según La Universidad Autónoma de Occidente (2010) debe ir orientada al componente pedagógico para un conocimiento innovador en este campo, en el medio de la acreditación está dispuesta como un espacio para compartir lineamientos con reformas y renovaciones a nivel de documentos y parámetros de

evaluación de acuerdo a políticas transitivas a nivel gubernamental y administrativo.

Tanto la actualización como la capacitación están relacionadas con la adquisición de nuevos saberes; así la capacitación incluye un componente más dinámico, y la actualización puede ser llevada a cabo por el par académico a través de las lecturas y revisiones documentales, sin necesidad de una persona para dirigir esta acción. Marquina (2006) describe en particular de la capacitación que se lleva a cabo en periodos definidos y a lo largo del años, esto con el fin de incluir más pares académicos a las bases de datos y emplear nuevos pares bajo el acompañamiento de pares experimentados, no obstante esta condición deja a consideración el analizar la eficiencia y calidad de estas capacitación es que tiene prioridad por aumentar las bases de datos y quizá pueda relegarse en un segundo plano establecer conocimientos pertinentes sobre los procesos de acreditación.

En muy pocos países europeos se da paso a un proceso de formación, que además de capacitar y actualizar establece procesos de acompañamiento de orden didáctico para el establecimiento de actitudes y aptitudes necesarias para desenvolverse como par académico; entre estos los procesos de simulación y simulacro que se retomarán más adelante. En Colombia, como afirma Marquina (2006), se establecen los procesos de formación de pares a través de lineamientos de actuación en la IES y un código de ética reivindicado por la experiencia y elección del par como ejemplo en su comunidad académica. Si bien este aspecto es importante en la formación, no es el único pues la formación trasciende los lineamientos, metodologías y modelos de evaluación de la CNA, alimentándose de un proceso sistemático de experiencias encaminadas a una formación integral para potencializar los conocimientos, virtudes y valores de los pares en miras a una evaluación de calidad.

También puede haber énfasis en procesos de formación formal e informal, en los cuales difieren el medio y las acciones comunicativas para establecer un aprendizaje específico sobre acreditación y evaluación, por lo tanto, para hablar de

formación es importante que las comisiones acreditadoras contemplen un nivel de intensidad en la formación, quiere decir esto, un planteamiento riguroso, didáctico y aprehensivo a las necesidades de los pares para poder lograr el cometido final de una formación, la cual es, según Quiñones y Vélez (2004), transformar la visión que hay del objeto de estudio (acreditación y evaluación) y una reconversión crítica (Quiñones y Vélez, 2004) y reflexiva de la labor, teniendo conocimiento de las distintas posturas, paradigmas y niveles en los que se puede evaluar una IES o programa en el marco de un contexto y una comunidad socio-académica específica.

4.1.1. Formación específica para pares coordinadores

Otro aspecto a considerar tiene que ver con la formación de pares coordinadores, cuya eventualidad tiene según Marquina (2006) una fecha especial y diferida de la formación general que debe realizar como integrante y líder de un equipo de pares académicos. Entre las especificidades de este nivel de formación se encuentra la realización del informe escrito y oral tanto para la CNA como para la IES, entonces se han de tocar aspectos como el lenguaje a utilizar para no entrar en determinismos y posturas rígidas, imprecisiones e incoherencias y un referente de estándares para ser aplicados en las visitas a las universidades.

Además se les debe proveer ejemplos y situaciones para analizar la forma cómo interactúan con los coordinadores y directivos de la IES, las formas de liderar el equipo de pares y de forma operativa como formular una agenda de visita para el aprovechamiento del tiempo y la consecución de las actividades necesarias para indagar a profundidad en los aspectos detallados en el informe de autoevaluación (Marquina, 2006). Consecuentemente, también deberán ser preparados para observar con sentido y significación de los hechos, realizar preguntas oficiosas y poder triangular diversas técnicas empleadas para interpretar el escenario, los recursos y las dinámicas presentes en el contexto educativo (Marquina, 2006: Correa, Puerta y Restrepo, 1996: Quesada, 2006).

Un aspecto fundamental a inculcar en el par académico coordinador es adquirir funciones comunicativas muy elocuentes y precisas capaces de sintetizar y debatir con argumentos los referentes observados en la IES, por ende poder respaldar observaciones y acotaciones de sus colegas pares y ceñirse a los criterios establecidos para evaluar sin crear sesgos por interpretaciones subjetivas y personales de factores sin relevancia (Marquina, 2006). Por ello, debe ser buen mediador de conflictos y saber cómo emitir conclusiones y protocolos de forma coordinada y con expresiones fluidas con objetividad (Correa, Puerta, Restrepo, 1996), orientadas a un discurso analítico en pro de una comunicación contundente frente a los directivos y demás comunidad educativa perteneciente a la IES, pues no es lo mismo tener diálogos con educandos que establecer conversaciones con rectores de universidades.

En últimas, la formación del par académico y del coordinador del grupo de pares, pueden ser reflexionadas en aras de establecer procesos de transformación de capacitaciones y actualizaciones en lineamientos y políticas de acreditación, a una formación pedagógica, didáctica y específica, tendiente a develar complejidades de la acción de los pares y la forma de contrarrestarlas a través de diálogos, simulacros y la inclusión de experiencias sistematizadas con relevancia en la descripción, argumentación y diversificación de los grupos de pares participantes en una actividad controversial y siempre cambiante por el contexto socio-cultural.

4.1.2. Formación interdisciplinar de los pares académicos

Además de una formación referente a los procesos de intervención, comunicación, didáctica, evaluación y los correspondientes a los lineamientos de la organización acreditadora, es necesario que el docente adquiera otro tipo de formación basada en unos ejes interdisciplinarios, en esa medida, el par se caracteriza por tener conocimientos en otros campos del saber y tener habilidad para resolver problemáticas con marcos teóricos y metodológicos pertenecientes a disciplinas diversas. De esta manera, cuando el par académico demuestra solvencia en distintas disciplinas se convierte en una persona capaz de responder de forma

coherente, también le permite hacerse una reputación en el marco de la evaluación externa con la elocuencias de sus apreciaciones y sobre todo la importancias de sus aportes para mejorar la calidad educativa.

La administración, la dirección y la capacidad de organizar procesos productivos en las IES es uno de los conocimientos adicionales que el profesional puede poseer para ser partícipe de los procesos de acreditación, más allá de los adquiridos por la experiencia en docencia e investigación. El CNA (1997) traduce el dominio de este conocimiento administrativo por la experiencia que puede tener un docente o investigador en la gerencia y coordinación de procesos educativos, demostrando capacidades en la planeación, organización y finanzas. Entonces la importancia de tener este saber hace que diversos pares académicos sean contemplados para abordas roles de pares académicos coordinadores o sean en simultanea con otros expertos un equipo sólido con diferencias disciplinarias pero con una convergencia en la experiencia administrativa en las IES (Marquina, 2008).

Adicionalmente esta circunscrita la experticia en elementos como la gestión que abarca no solo a la administración sino la organización y proyección de aspectos como el conocimiento, los recursos humanos, fácticos y demás concernientes a las estructuras funcionales y reguladoras de la Institución educativa. Últimamente, también ésta gestión se proyecta a los desarrollos tecnológicos y la información como un bien social y académico (Quintero, 2008), en cuanto ya no son solo competencias para los profesionales en economía, contabilidad y demás profesiones de administración, por el contrario se encara como un saber interdisciplinario con mayor énfasis en la evaluación y gestión de recursos, como lo manifiesta (Marquina, 2008) al mencionar que muchos pares poseen poco dominio de este saber y por lo tanto se presentan falencias a la hora de evaluar la gestión en la universidades visitadas.

Otro componente relevante en la formación interdisciplinaria tiene que ver con la parte investigativa, si bien es un aspecto que debe estar adherido al perfil

profesional del par, muchas veces se desconocen procesos metodológicos y de sistematización necesarios para afrontar diversos paradigmas en las IES, por ende Rodríguez y Gutiérrez (2003) manifiesta la importancia de adquirir información, realizar muestreos efectivos y afianzar elementos de validez y confiabilidad en las investigaciones evaluativas desarrolladas en los procesos de acreditación. En contraste, se pueden abducir elementos diversos en la investigación, no solamente el dominio de una línea y un tipo de investigar, además se puede resarcir en procesos críticos, reflexivos y flexibles de investigar para evaluar, adquiriendo una postura crítica con base en el conocimiento de múltiples paradigmas.

La formación interdisciplinaria incluye además de la parte cognitiva la parte emotiva y de actitudes, por lo cual el par académico debe ser conocedor en primera medida de la cultura institucional de donde proviene y así tener referencia geográfica, histórica y cultural de otras IES (CNA, 1998). Consecuentemente, el profesional que asume un rol de par académico está en la obligación de mostrar actitudes de liderazgo y compromiso social, dando prioridad a la evaluación del paradigma a observar sin comparativos ni prefiguraciones contextuales que bien pueden ser contrarrestadas desde una formación sobre comunidades académicas y sus diversos paradigmas, modelos y enfoques para tener una comprensión global de la inserción de una IES en una comunidad específica. Al mirar alrededor de la IES que se evalúa se entiende la dimensión de la formación, por ende se trasciende en la observación y se alude a una perspectiva de calidad a evaluar, pues es dependiendo del contexto que se valora la relación de oferta educativa, desempeño social-académico, perfil del egresado y relaciones con la sociedad circundante para afrontar problemáticas sucintas del referente político, económico y cultural del sector.

5. Conclusiones

A través de la conceptualización de la labor del par académico y la comisión que lleva a cabo la evaluación externa, se hace necesario trascender de un proceso de

actualización y capacitación (dependiendo de la experiencia del par académico) a una eventualidad de formación, capaz de dar herramientas no solo a nivel de documentación y predisposición al proceso, sino además para consolidar una postura crítica y pedagógica en aras de facilitar las dinámicas emergentes de la singularidad de la IES a visitar, no obstante, este proceso requiere de un compromiso del par académico y una responsabilidad frente a la actividad evaluadora a desarrollar.

En esa medida, la mayoría de documentos analizados, independiente de su procedencia y tipología (Artículos, ponencias, tesis, entre otros), aluden a una capacitación, siendo ésta prerrequisito para acceder al programa de pares académicos en las comisiones acreditadoras, por ende, la reflexión en torno a la formación contempla un nivel de continuidad en la cual se establezca mesas de trabajo con los pares de manera interdisciplinar para compartir experiencia y debatir propuestas en aras de innovar, sin dejar de lado los lineamientos y protocolos concurrente a la actividad de acreditación de instituciones o programas.

A su vez, en dicha dimensión formativa, emerge la importancia de una formación específica de los pares académicos coordinadores, cuya responsabilidad y compromiso es mayor al ser delegados líderes y precursores de situaciones reflexivas, de dialogo e interacción continua, en pro de establecer actividades concretas con los representantes de la IES y el grupo de pares. Así pues, la acción del par académico coordinador no solo cobra vigencia a la hora de realizar el informe, sino además compete un esfuerzo continuo en la organización, planeación y reflexión a nivel metacognitivo en el entendimiento de la comunidad académica y el planteamiento de soluciones efectivas para alcanzar la calidad educativa; su esfuerzo y desempeño deberá ser respaldado por una acción formativa que incluya elementos para una buena comunicación, actitudes idóneas y elementos de evaluación con diversidad de modelos, estrategias y técnicas acordes a la relatividad académica den la institución educativa.

La formación de pares académicos tendrá un impacto en el trabajo en equipo, consolidando un margen colaborativo en el cual pueda presentarse un componente interdisciplinar, característico de la postura crítica, conceptual y metodológica de abordar un problema bajo distintas áreas disciplinares con repercusiones en la integración de experiencias y conocimientos previos. Sin embargo, este factor podría verse coartado por actitudes de indiferencia o falta de actitudes de trabajo colaborativo, aun subsecuentes de la diferencia de comunidades académicas y paradigmas, por lo cual en dicho proceso, además de los aspectos pedagógicos, se necesita un trabajo desde la perspectiva axiológica para determinar niveles de sinergia, sin importar las diferencias y aprovechando este factor de singularidad para acrecentar aportes de mejora en los procesos de evaluación externa.

6. Referencias Bibliográficas

Castillo, T. (2003). *II Curso Centroamericano de Capacitación de Pares Académicos para la Evaluación Externa SICEVAES*. México, D.F.: Consejo Superior Universitario Centroamericano.

CNA (2009). *Acreditación de alta calidad y la autoevaluación como instrumentos de Mejoramiento continuo*. Bogotá, D.C.: Consejo Nacional de Acreditación.

CNA (2006). *Guía para la Evaluación Externa con fines de Acreditación de Programas Académicos de Pregrado, Guía de Procedimiento-CNA 03-*. Bogotá D.C.: Sistema Nacional de Acreditación.

CNA (1998). *La evaluación Externa en el Contexto de la Acreditación en Colombia. Colección Documentos de Reflexión No.1*. Bogotá: Sistema Nacional de Acreditación.

CNA (1997). *Guía para la Evaluación Externa con fines de Acreditación de Programas Académicos de Pregrado. Guía de Procedimiento -CNA 03-*. Bogotá D.C.: Sistema Nacional de Acreditación.

CNA-CHILE (2008). *Manual de pares evaluadores, Guía para la evaluación externa con fines de Acreditación de carreras y programas de pregrado*. Santiago: Comisión Nacional de Acreditación.

Correa, S., Puerta, A. y Restrepo, B. (2002). *Investigación Evaluativa*. Bogotá. Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, ICFES.

Dzul, M., Funderburk, R., Avilés, H. y Paredes, B. (2009). Observación de Pares como estrategia para el Desarrollo Profesional de Profesores en la LELI (UAEH). *Memorias del V Foro de Estudios en Lenguas Internacional (FEL 2009)*. Chetumal: Universidad de Quintana Roo.

Fernández, N. (2003). *La Educación Superior en América Latina y el Caribe y La Evaluación y Acreditación de su calidad*. Argentina. IESALC/UNESCO.

García, J.T. (2003). *Desarrollo, diversificación y construcción de modelos de evaluación* (Tesis de Doctorado). Universidad de Alicante. San Vicente.

Glaser, B. & Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: strategies for qualitative research*. New York: Aldine.

Jiménez, R. (2008). La Evaluación de la Calidad Educativa desde la perspectiva de los Pares Académicos. *Revista de la Educación Superior*, 37 (147), 127-133.

Marcano, N., Aular, J. y Finol, M. (2009). Cuestiones conceptuales básicas en torno a la evaluación de programas. *Revista Omnia*, 15 (3), 9-30.

Marquina, M. (2008). Académicos como pares evaluadores en el sistema Argentino de evaluación de Universidades Diez años de experiencia. *Revista de la Educación Superior*, 37 (148), 7-21.

Marquina, M. (2006). *La evaluación por pares en el escenario actual de aseguramiento de la calidad de la Educación Superior*. México, D.F.

Marquina, M., Ramírez, B. y Rebello, G. (2009). La actuación de pares evaluadores de carreras de posgrado. *Revista Argentina de Educación Superior RAES*, 1 (1), 57-77.

MEN (2004). *Condiciones mínimas de calidad de programas Académicos, Cartilla edición preliminar*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

Mora, A. y Gutiérrez, J.M. (2005). La Validación externa y el rol que desempeña el equipo de pares externos en el proceso de autoevaluación de carreras. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 5, 1-13.

Pérez, R. (2000). La Evaluación de programas educativos, conceptos básicos, planteamientos generales y problemáticas. *Revista de Investigación Educativa*, 18 (2), 261-287.

Quesada, A. (2006). Evaluación Externa-Características y vivencias del Equipo de Pares. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 6 (2), 1-18.

Quintero, C.A. (2008). Formación, Capacitación y Actualización Pedagógica del personal Académico. Sistematización de experiencias. *Cultura, Tecnología y Patrimonio*, 3 (6), 39-57.

Quiñones, J. y Vélez, C. (2004). Algunas condiciones Pedagógicas para la formación y el desarrollo de la investigación en la universidad. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 4 (1), 1-27.

Rodríguez, C. y Gutiérrez, J. (2003). Debilidades de la evaluación de la calidad en la universidad española. Causas, consecuencias y propuesta de mejora. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5 (1), 1-26.

SICEVAES (s.f.). *Propuesta de código de ética del proceso de evaluación y armonización de la educación superior*. Consejo Superior Universitario Centroamericano (CSUCA).

Strauss, A. y Corbin, J. (2002). Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Colombia: Editorial Universidad de Antioquia.

Valles, M. (2003). Técnicas cualitativas de investigación social reflexión metodológica y práctica profesional. Madrid: Editorial síntesis.



LIBRO MEMORIAS SIMPOSIO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA: INNOVACIONES Y EDUCACIÓN PARA LA PAZ, realizado en la Universidad de Cartagena, 5-7 de mayo de 2015 ISBN: 978-958-58932-3-8, Editorial REDIPE- UNIVERSIDAD DE CARTAGENA, 2015

Valles, M. (2002). Ventajas y desafíos del uso de programas informáticos (e.g. ATLAS. Ti y MAXqda) en el análisis cualitativo. Una reflexión metodológica desde la grounded theory y el contexto de la investigación social española. Documento de trabajo Serie Sociológica (2001). Fundación de estudios Andaluces.

27.

LA ROBÒTICA EDUCATIVA, UNA HERRAMIENTA PARA LA CONSTRUCCION DE AMBIENTES DE APRENDIZAJE

Shirley Andrea Ovalle Barreto

Resumen

El proyecto pretende Diseñar un ambiente de aprendizaje para el área de Informática y tecnología dirigido a grado octavo y noveno de educación básica integrando la robótica educativa con las necesidades del contexto. Para tal fin, luego de consolidar el marco teórico se identifican necesidades del contexto junto con una caracterización de la población de estudio, seguidamente se diseñaron instrumentos y se establece un grupo de control de las dos poblaciones cuya información se utiliza para la realización de un objeto virtual de aprendizaje con el que se consolidara el ambiente. Finalmente se aplican nuevamente instrumentos donde se comparan con el grupo de control midiendo el nivel de efectividad.

El desarrollo de este proyecto fomenta la utilización de las tecnologías de la Información y La Comunicación en un área que necesita la unificación de sus conceptos hecho que ha tenido avance con la implementación de la guía 30 emitida por el Ministerio de Educación Nacional “Ser Competente en Tecnología”



LIBRO MEMORIAS SIMPOSIO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA: INNOVACIONES Y EDUCACIÓN PARA LA PAZ, realizado en la Universidad de Cartagena, 5-7 de mayo de 2015 ISBN: 978-958-58932-3-8, Editorial REDIPE- UNIVERSIDAD DE CARTAGENA, 2015



28.

EL METODO INVARIANTE - APLICACIÓN DE LA PRIMERA Y SEGUNDA FASE EN NIÑOS CON DISCAPACIDAD AUDITIVA. USUARIOS DEL IMPLANTE COCLEAR

Claudia Patricia Giraldo López

Paula Andrea Cuartas

Resumen

Esta síntesis hace referencia al proyecto de investigación realizado en el Instituto Para Niños Ciegos y Sordos del Valle del Cauca, donde se aplica las dos primeras fases del “Método Invariante para la enseñanza de la lectura y escritura” a un grupo de 5 alumnos con discapacidad auditiva usuarios de implante coclear, que cursan el grado Transición en el año lectivo 2009 – 2010. La investigación consiste en un estudio de serie de casos, que incluyen técnicas cuantitativas y cualitativas. Se evalúa el desempeño por etapas de acuerdo a las actividades que se realizan con las convenciones estandarizadas y se hace diario de campo, observaciones y registros audiovisuales, además se hace análisis cuantitativo de las variables continuas y un análisis cualitativo de las observaciones.

Con esta investigación se plantea evaluar la posibilidad de los niños con discapacidad auditiva usuarios de implante coclear de acceder al proceso lector y escritor a través de un método de enseñanza más didáctico y significativo para los niños rehabilitados a nivel oral y usuarios de implante coclear que les posibilite la interiorización del acto lector y un mayor acercamiento al pensamiento conceptual dándole sentido a todos los aspectos técnicos-operacionales de las neuroformaciones psicológicas que puede desarrollar un niño.

Como resultado final se pudo evidenciar que dichos procesos de adquisición fueron actividades conscientes y voluntarias, que les permite introducir todo el sistema de los sonidos verbales del idioma castellano como representación simbólica del lenguaje oral, de forma espontánea, significativa, fluida, consciente,



LIBRO MEMORIAS SIMPOSIO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA: INNOVACIONES Y EDUCACIÓN PARA LA PAZ, realizado en la Universidad de Cartagena, 5-7 de mayo de 2015 ISBN: 978-958-58932-3-8, Editorial REDIPE- UNIVERSIDAD DE CARTAGENA, 2015

voluntaria, creativa y con menor tiempo para su adquisición y consolidación de los grafemas del idioma castellano, además el poder tener un impacto positivo en otras áreas del aprendizaje de los niños como es, en lo cognitivo, socio - afectivo, perceptual, entre otros.

29.

PRINCIPIOS PEDAGÓGICOS PARA LA PAZ

Yolfanis Vides Uribe

Resumen

El fenómeno de la violencia en nuestra región no sólo ha sido un agente desintegrador de la familia, la sociedad y el sujeto como tal, sino que también se ha convertido en un eje desarticulador de la realidad pedagógica en la medida que tanto el docente como el niño o el joven que se educa, tienen que enfrentar juntos el desarrollo psicológico y social que la guerra ha fundado en Colombia: los trastornos sicoafectivos de nuestros niñas y niños. En ese sentido el presente escrito busca poner sobre contexto las realidades a las cuales nos tenemos que enfrentar todos los días los docentes que trabajamos en zonas de conflicto o que han tenido el fenómeno de la desaparición forzada, los crímenes de lesa humanidad, la violencia intrafamiliar o el abandono por parte del Estado de comunidades golpeadas por la violencia como lo es el corregimiento de Santa Isabel perteneciente al Municipio de Curumaní Cesar. El Ser pedagógico, entonces, como dice Enrique Dussel en su libro 16 tesis de economía política, que el Ser pedagógico constituye la base de la sociedad donde descansa y se articula el desarrollo social, económico, político y cultural de los pueblos. Por lo tanto nuestro interés consiste en emancipar a aquellos estudiantes invisibilizados por los procesos institucionales que a veces esconden la realidad tacita de la violencia en Colombia. Tenemos el caso de un estudiante que a la edad de nueve años fue testigo de cómo un grupo al margen de la ley asesinaba a su padre a escasos metros de donde él se encontraba, vamos a mirar cuáles son los principios que nos han permitido ayudar a este joven que hoy día tiene la edad de



LIBRO MEMORIAS SIMPOSIO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA: INNOVACIONES Y EDUCACIÓN PARA LA PAZ, realizado en la Universidad de Cartagena, 5-7 de mayo de 2015 ISBN: 978-958-58932-3-8, Editorial REDIPE- UNIVERSIDAD DE CARTAGENA, 2015

quince años, y cómo esa experiencia desde el aula de clase puede desenmascarar el origen y el desarrollo de los traumas a los cuales un docente en zona golpeada por la violencia tiene que coadyuvar para lograr identificar estrategias y actividades que permitan sanar las heridas de la guerra, y preparar a nuestros estudiantes para un postconflicto que ojala se constituya en un nuevo comienzo y en nuevo país que permita crear lazos de fraternidad y amistad entre los que han sido actores de la guerra y las víctimas del conflicto armado en Colombia.

Palabras claves: Ser pedagógico, violencia, traumas, guerra, perdón, olvido, amistad y fraternidad.

30.

PROPUESTA DIDÁCTICA PARA LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DE GRÁFICOS CORRESPONDIENTES AL PLANO CARTESIANO, EN EL TABLERO CARTESIANO DE BRAILLE.

Carlos Alberto Castillo Díaz

Resumen

La investigación tiene como propósito diseñar una propuesta didáctica para la enseñanza y el aprendizaje de gráficos correspondientes al plano cartesiano, en el tablero cartesiano de Braille, que oriente a docentes de matemática para trabajar con estudiantes que presenten discapacidad visual.

El trabajo está enmarcado como una investigación descriptiva, y se ubica en la modalidad de proyecto especial, el mismo se llevo a cabo en dos fases. Primera Fase: Estudio Diagnostico, a fin de diagnosticar las dificultades que presentan los docentes de matemática para trabajar con estudiantes que presenten discapacidad visual. Segunda Fase: atendiendo a los resultados que se obtuvieron, se procedió con el diseño de la propuesta didáctica.

El grupo de estudio estuvo conformado por la totalidad de docentes de matemática adscritos al Liceo Bolivariano “Héctor Castillo Reyes”. Para la recolección de los datos se utilizó como técnica la encuesta y la observación, estas se llevaron a cabo haciendo uso de un instrumento tipo cuestionario, estructurado por 11 preguntas dicotómicas; para de esta manera, recabar la información sobre los conocimientos, preparación y uso de estrategias e instrumentos utilizados por el docente.

En este sentido, dicha propuesta didáctica está conformada por estrategias de enseñanza y aprendizaje, prácticas e innovadoras, dirigida a docentes de matemática que trabajen con estudiantes que presenten o no, ceguera total o baja visión, por medio de la cual, a través de una serie de pasos, los docentes podrán enseñar a los estudiantes a graficar en el plano cartesiano, utilizando el tablero cartesiano de Braille, guiándolos en el tacto, trabajando con la estrategia heurística y con el cual los estudiantes podrán identificar los elementos que conforman el plano cartesiano, además de desarrollar la agilidad y destreza al realizar las gráficas correspondientes al tema.



LIBRO MEMORIAS SIMPOSIO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA: INNOVACIONES Y EDUCACIÓN PARA LA PAZ, realizado en la Universidad de Cartagena, 5-7 de mayo de 2015 ISBN: 978-958-58932-3-8, Editorial REDIPE- UNIVERSIDAD DE CARTAGENA, 2015

Así mismo, se pretende incentivar a los organismos competentes para que tomen en cuenta esta propuesta en el nuevo sistema curricular, en el cual puedan incluir asignaturas que le brinde a los docentes, las herramientas necesarias para enseñar a estudiantes con discapacidad.

Finalmente, con la presente se espera generar un estímulo en los docentes, respecto a implementar este tipo de programaciones donde se busque desarrollar estrategias creativas e innovadoras, que involucren a todos los estudiantes cualquiera sea su condición, y capacidades; y de esta manera lograr la integración de todos, además de hacer más llamativa la asignatura para ellos; estimular el aprendizaje del estudiante, activar su motivación y cambiar su actitud en cuanto a la forma de ver los diferentes contenidos educativos, en este caso, en la asignatura de matemática.

Descriptores: Unidad didáctica, Discapacidad visual, Método Braille.

31.

RAZAS Y MESTIZAJE EN *CHOLOS* DE JORGE ICAZA

Resumen

Razas y mestizaje en *Cholos* de Jorge Icaza *Cholos* (1937) es la tercera novela del escritor ecuatoriano Jorge Icaza. Se encuentra dividida en tres partes: 1) Pequeñas diferencias, 2) Tornan al nido y 3) Amanecer. Sobre este trabajo algunos autores han señalado que el tema principal que aborda es la decadencia económica del latifundista aristocrático, así como el ascenso del mestizo a terrateniente. No obstante, existen otros aspectos que Icaza aborda tales como el mestizaje racial y cultural, los distintos tipos de razas en el Ecuador, la abolición del concertaje, la fatalidad o la mala fortuna que lleva a los protagonistas a convertirse en enemigos de los de su misma sangre, etc.

Así pues, este trabajo analiza el papel del mestizaje y las razas a través de la narrativa icaciana. De hecho, el proceso de mestización en *Cholos* refleja un momento socio-económico y etno-cultural caótico, no únicamente en la vida del mestizo sino en todas las capas sociales. Además, la gama tan amplia y poco definida de etnias en el Ecuador ha dado pie a la creación de múltiples derivados que en ocasiones que en ocasiones son usados por Icaza de manera intercambiable. Con premeditación, los prejuicios étnicos Icaza los hace notar especialmente en boca de su personaje Braulio Peñafiel. No obstante, cabe advertir que Montoya, Carlota y el Guagcho mismo también tienen sus propios prejuicios étnicos. En ese sentido, la conducta de estos personajes vislumbra la realidad social ecuatoriana del momento.



LIBRO MEMORIAS SIMPOSIO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA: INNOVACIONES Y EDUCACIÓN PARA LA PAZ, realizado en la Universidad de Cartagena, 5-7 de mayo de 2015 ISBN: 978-958-58932-3-8, Editorial REDIPE- UNIVERSIDAD DE CARTAGENA, 2015

32.

“¿HAY RACISMO EN CUBA?”

Marilin Sarria

Resumen

Cuba antes de 1959 era un país racista, heredado del régimen colonial esclavista implantado por España hasta finales del siglo XIX. Los negros y mestizo, ocupaban las peores posiciones en la sociedad, eran los de menor acceso a la riqueza y los de más bajo nivel de vida. Los negros en particular, integraban la masa de los más pobres, desatendidos y eran los más discriminados por el color de la piel, pues una peculiaridad del racismo cubano era que operaba según una escala descendente. Al triunfar la Revolución Cubana en 1959, se heredó por lo tanto este problema como unos de los más complejos de la sociedad cubana, se comenzó a producir un cambio político sustancial -para la población de Cuba y dentro de ella para los negros y mestizos- que conllevó un profundo cambio cultural y de la mentalidad del pueblo. Para estos cambios en la nación, la dirección del país apoyó fuertemente un trabajo cultural dirigido al rescate de los valores culturales africanos dentro de la cultura cubana. Se crearon oportunidades de trabajo, educación y salud gratuita, igualdad de salarios, sistema de seguridad social mejora de las condiciones materiales de vida. De forma masiva, tanto los blancos como negros en Cuba, aparecieron en todos los sectores laborales, acceso a las universidades, desempeño de cargos estatales y en general amplia participación y reconocimiento de la vida social, económica y cultural del país.

A pesar del desarrollo de una política de altísimo contenido humanista, existían problemas que limitaban el aprovechamiento de las oportunidades que la revolución abría a los negros y mestizos: los puntos de partida históricos de blancos y negros eran muy diferentes. Se produjo sin duda, un cambio cultural importante dentro del país, donde a pesar de persistir los estereotipos, la discriminación y el racismo, se produjo un cambio en las mentalidades, que se expresó claramente en el incremento de la mezcla y de los matrimonios inter-raciales, incrementándose el mestizaje desde todas las perspectivas de la vida social y cultural.

El panorama económico y social en Cuba comienza a cambiar y a partir de los años ochenta, la economía cubana entró en un período de dificultades, dado por diferentes factores y es, donde se inicia un período dramático para la vida de la sociedad cubana, que se vio inmersa en una profunda crisis económica, trayendo como consecuencia una afectación seria y se evidenció que eran negros y mestizos los que más sufrían, se puso de manifiesto que ellos se encontraban entre los que menos habían logrado forjarse un proyecto de vida estable y

aprovechado las numerosas oportunidades de superación que la revolución inauguró, según esta dinámica, seguían siendo los menos favorecidos laboralmente, sobre todo, en términos de calidad de trabajo, salarios e ingreso. Hoy, el estado Cubano en sus diversas variantes, continúa haciendo numerosos esfuerzos para enfrentar el racismo (en Cuba muy asociados a la pobreza) y a pesar de la amplitud de la política social que el gobierno socialista ha llevado a cabo durante más de cincuenta años, los negros, los mulatos y los mestizos aún están en desventaja con los blancos en muchos aspectos y actualmente persisten manifestaciones de racismo en una parte de la población cubana, aunque en Cuba la igualdad es un derecho constitucional desde 1959.

33.

EDUCACIÓN PARTICIPATIVA PARA PROMOVER LA AUTONOMÍA EN EL APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS: LA TUTORIA EMANCIPATORIA

Imelda Zorro Rojas

Escenario

Esta indagación hace parte de una propuesta doctoral que lleva a cabo la docente investigadora Imelda Zorro en la Universidad Santo Tomás. La trayectoria investigativa es relevante dado que experiencias significativas compartidas a nivel nacional e internacional han dado paso a esta iniciativa.

El objetivo de esta indagación hace parte de un problema del ámbito universitario de un programa de formación de docentes. El bajo nivel de lengua en inglés (pruebas Saber Pro en la habilidad de escritura) y la necesidad de intervención por parte de la comunidad académica amerita su investigación (cambios curriculares). Se han implementado modelos relacionados con la elaboración de fichas: de *aprender a aprender* para seguir una ruta de aprendizaje, y se ha hecho mediación de tutorías presenciales y semipresenciales (uso de las nuevas tecnologías e-learning) para mejorar la competencia comunicativa de los docentes en formación. Bajo una metodología de investigación acción participativa y a través de un modelo tutorial emancipatorio se pretende con la participación de docentes y estudiantes en formación dar orientación en procesos de enseñanza aprendizaje. El diseño de un modelo de tutoría emancipatoria nos llevara a procesos en los que docentes y profesores participan en la construcción de un modelo que permita lograr una mejor competencia comunicativa y una mejor trascendencia de los docentes en formación.

Palabras claves

Autonomía en lengua extranjera, investigación acción participativa, docentes, docentes en formación, tutoría emancipatoria, investigación acción participativa, currículo.



LIBRO MEMORIAS SIMPOSIO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA: INNOVACIONES Y EDUCACIÓN PARA LA PAZ, realizado en la Universidad de Cartagena, 5-7 de mayo de 2015 ISBN: 978-958-58932-3-8, Editorial REDIPE- UNIVERSIDAD DE CARTAGENA, 2015

34.

¿REDES SOCIALES UN ENEMIGO O UNA HERRAMIENTA PARA EL PROFESOR?

María Isabel López López

Resumen

Las nuevas formas de interacción en la sociedad se han convertido en una parte esencial de la vida diaria. La constante necesidad de comunicar del ser humano ha creado plataformas que sí bien tienen un propósito de mantener en contacto a los usuarios también puede causarles una dependencia en la que puede verse afectados en actividades de mayor relevancia, tales como la elaboración de tareas y proyectos. Sin embargo, en este trabajo se propone el uso de las redes sociales como una estrategia enseñanza-aprendizaje en donde el alumno encontrara un medio conocido en donde podrá participar activamente dentro de la elaboración de los proyectos de clase sin dejar de lado el objetivo principal de estas el comunicarse e interactuar con sus semejantes.

Palabras claves: red social, comunidad virtual, coordinador, TIC'S, Comunicación bidireccional, interacción, socialización, aprendizaje cooperativo, aprendizaje centrado en el alumno, ser independiente. Facebook.



LIBRO MEMORIAS SIMPOSIO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA: INNOVACIONES Y EDUCACIÓN PARA LA PAZ, realizado en la Universidad de Cartagena, 5-7 de mayo de 2015 ISBN: 978-958-58932-3-8, Editorial REDIPE- UNIVERSIDAD DE CARTAGENA, 2015

35.

RETOS DOCENTES EN PROCESOS DE APRENDIZAJE CON AMBIENTES B-LEARNING

Shirley Andrea Ovalle Barreto

Resumen

Los resultados de la incursión de las tecnologías de la información y la comunicación en la educación, son evidentes hoy en los procesos de enseñanza y aprendizaje. El papel del docente, el protagonismo del estudiante y la entrada de nuevas disciplinas en el escenario formativo hace evidente los cambios que se están dando en los procesos de formación. Así mismo nacen otros retos e incógnitas sobre la efectividad y las prácticas a utilizar en cada nivel y modalidad educativa, de aquí la necesidad de que el equipo de profesores evalúe minuciosamente los procesos desarrollados para construir y documentar los aprendizajes que se logren con las experiencias docentes más significativas.

Este documento presenta la reflexión académica de un proceso adelantado en la Maestría en Educación de la UPTC, en donde se evalúa el proceso desde la perspectiva de cada actor, soportado en actividades planteadas los foros y el diseño de tareas, desarrollados dentro de un ambiente b-learning, presencial – virtual, donde todos los actores son docentes pero en el curso deben asumir el rol de estudiantes.

Palabras clave: TIC, b-learning, evaluación, aprendizaje colaborativo



LIBRO MEMORIAS SIMPOSIO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA: INNOVACIONES Y EDUCACIÓN PARA LA PAZ, realizado en la Universidad de Cartagena, 5-7 de mayo de 2015 ISBN: 978-958-58932-3-8, Editorial REDIPE- UNIVERSIDAD DE CARTAGENA, 2015

36.

TUTORIAS MIXTAS, HERRAMIENTAS DE APOYO PARA FORTALECER PROCESOS AUTÓNOMOS DE APRENDIZAJE DEL INGLÉS.

María Eugenia López Hurtado

Objetivos

- 1) Ilustrar un proyecto de investigación acción en su transición y búsqueda de autonomía en el aprendizaje de un idioma.
- 2) Ofrecerle a la audiencia procedimientos metodológicos sobre cómo llevar a cabo sesiones de tutorías mixtas.
- 3) Dar ejemplos de rutas de aprendizaje de como asesorar la autonomía en dos modalidades (presencial y virtual)
- 4) Explorar algunos caminos en los cuales profesores, tutores y estudiantes puedan incorporar trabajo de auto estudio en una innovación de tutoría presencial y virtual. Muestra de ejemplos de evidencias, de actitud de estudiantes, hábitos de estudio, reflexión, fichas de aprender a aprender, etc.

Esta reflexión académica surge de una experiencia que dos profesoras universitarias han recogido al trabajar con tutoría mixta en un programa de educación en una universidad privada. La población del estudio cuenta con estudiantes de nivel básico, intermedio y avanzado que son parte de un paradigma heterónimo. Los procedimientos metodológicos ofrecidos se fundamentan en un enfoque basado en la autonomía de la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Después de analizar las actitudes de los estudiantes, sus hábitos de estudio y su responsabilidad hacia sus procesos de aprendizaje algunas sugerencias emergen para orientar su aprendizaje en pasos diferentes: construir una ruta de aprendizaje, usar fichas de aprendizaje, recibir retroalimentación.



LIBRO MEMORIAS SIMPOSIO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA: INNOVACIONES Y EDUCACIÓN PARA LA PAZ, realizado en la Universidad de Cartagena, 5-7 de mayo de 2015 ISBN: 978-958-58932-3-8, Editorial REDIPE- UNIVERSIDAD DE CARTAGENA, 2015

Esta presentación ofrecerá a la audiencia un amplio espectro de posibilidades para desarrollar sus prácticas pedagógicas presentes en las dos modalidades en las que se ofrecen tutorías de la enseñanza del inglés como lengua extranjera.

Palabras Claves: Tutorías mixtas, autonomía en la enseñanza del inglés, actitudes de los estudiantes, ruta de aprendizaje, hábitos de de estudio, uso de fichas, retroalimentación.



LIBRO MEMORIAS SIMPOSIO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA: INNOVACIONES Y EDUCACIÓN PARA LA PAZ, realizado en la Universidad de Cartagena, 5-7 de mayo de 2015 ISBN: 978-958-58932-3-8, Editorial REDIPE- UNIVERSIDAD DE CARTAGENA, 2015

PARTE IV

REFLEXIONES

1.

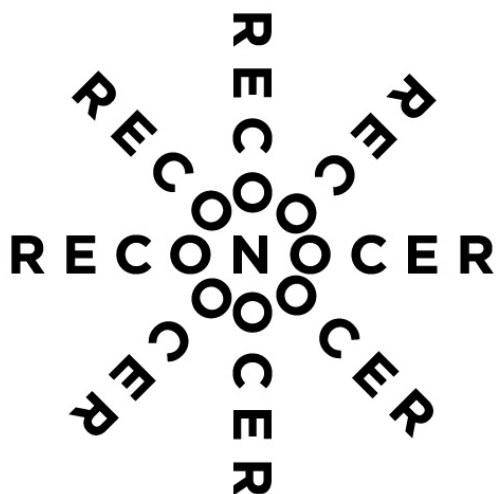
REFLEXIONES PARA UNA PEDAGOGIA Y CULTURA DE PAZ E IDENTIDAD/ALTERIDAD

Carlos A. Arboleda

El reciente Simposio Internacional de Pedagogía de REDIPE, realizado en la Universidad de Cartagena, en torno al tema de la “Innovación y Educación para la paz”, se constituyó en una interesante plataforma que pone en evidencia lo vital que resulta el diálogo de saberes para la construcción de una cultura de paz permanente. El evento tuvo mayor relevancia en tanto que aportó nuevos elementos a los participantes, especialmente en un momento tan importante en que los colombianos nos encontramos en un proceso de construcción de la tan anhelada paz. Durante los tres días del simposio tuve la oportunidad de asistir a varias de las ponencias y participar en algunos de los talleres, en particular el dirigido de manera magistral por la Dra. María Emanuel Almeida de Melo de la Universidad Abierta de Portugal, y cuyo tema se concentró en el rol de la ciencia y la cultura en la educación para la paz.

Santiago García, nuestro nuestro gran dramaturgo colombiano, decía que el artista no puede ser indiferente hacia la sociedad y la época en que vive; al contrario, debe ser agente activo para la toma de conciencia social y política. En efecto, no podemos hablar de paz sin dejar de re-conocer constantemente que como pedagogos no podemos caer en el error de encerrarnos en nuestra torre “intelectual” y egocéntrica de marfil y dejar a un lado el diálogo efectivo con el otro, con el estudiante, con el ciudadano, con la diferencia. Este diálogo debe darse dentro de un contexto de comprensión, compasión, respeto, amor y tolerancia.

En una de las actividades del taller de la Dra. Almeida tuve la oportunidad de dialogar con los participantes en torno a la importancia semántica del verbo RECONOCER, término que desde hace varios años he incorporado como parte de mi filosofía de enseñanza-aprendizaje. Sintácticamente esta palabra es un palíndromo, es decir una palabra (número o frase) que se lee igual hacia adelante que hacia atrás. Si observamos el siguiente esquema podemos apreciar que dicha palabra tiene múltiples maneras de leerse:



Ciertamente, lo que queremos resaltar es la importancia de reflexionar en torno al papel que el re-conocimiento puede jugar en todas y cada una de las actividades y relaciones de los seres humanos. Practicamente todo nuestro ser funciona y debería girar en torno a un constante y dialéctico re-conocimiento tanto individual como colectivo. Tal vez si adquiriésemos este compromiso de mirarnos como NOS –OTROS (identidad/alteridad) podríamos entendernos mejor como personas y al mismo tiempo abrírnos el camino para comunicarnos con el resto de nuestros semejantes, encontrar respuestas a nuestras inquietudes, nuestros deseos y necesidades.

Probablemente, en este reconocimeinto del nos-otros esté la clave para encontrar soluciones a los conflictos que durante tantas décadas nos han golpeado y mantenido en un estado de aislamiento e insolidaridad.

En la inmortal novela *Don Quijote de la Mancha* de Miguel de Cervantes, el ingenioso hidalgo don Quijote, **consciente** de que no podemos vivir en paz si no tenemos el camino abierto para desplazarnos con libertad, dice a su escudero:

“La libertad, Sancho, es uno de los más preciosos dones que a los hombres dieron los cielos; con ella no pueden igualarse los tesoros que encierra la tierra ni el mar encubre; por la libertad, así como por la honra, se puede y debe aventurar la vida, y, por el contrario, el cautiverio es el mayor mal que puede venir a los hombres. Digo esto, Sancho, porque bien has visto el regalo, la abundancia que en este castillo que dejamos hemos tenido; pues en mitad de aquellos banquetes sazonados y de aquellas bebidas de nieve, me parecía a mí que estaba metido entre las estrechezas de la hambre, porque no lo gozaba con la libertad que lo gozara si fueran míos; que las obligaciones de las recompensas de los beneficios y mercedes recibidas son ataduras que no dejan campear al ánimo libre. ¡Venturoso aquél a quien el cielo dio un pedazo de pan, sin que le quede obligación de agradecerlo a otro que al mismo cielo!” (**Capítulo LVIII**, Segunda parte, 1615)

La historia de *El Quijote* de Cervantes es la historia de una hermosa, humana y profunda relación de diálogo y amistad entre el caballero y su escudero Sancho Panza. Las enseñanzas que se derivan de este ejemplar modelo han quedado plasmadas para la posteridad en la novela y nos invitan a re-conocer y valorar la importancia de la palabra y el diálogo en todos y cada uno de nuestros proyectos de vida. Sin diálogo no hay persona, no hay sociedad ni libertad. La historia del *Quijote* es justamente la historia de una relación de alteridad, una relación en donde el extraño (el iletrado Sancho Panza) se convierte en cómplice, al punto en que el ingenioso hidalgo se sanchifica y el fiel escudero se quijotiza. Es justamente en ese proceso dialógico y relacional como se reafirman la singularidad y la diferencia entre los dos personajes de tan ingeniosa aventura. Vale.

2.

EDUCACIÓN PARA LA PAZ.-REFLEXIONES, RETOS Y SOLUCIONES

Dr. Rafael Leyva Mendívil, Dra. Magdalena Díaz Beltrán y Mtro. Jorge Humberto Vargas
Ramírez¹⁶⁵

Partiendo de la premisa de que la educación de carácter formal es el resultado de un proceso que se materializa en una serie de habilidades, conocimientos, actitudes y valores obtenidos por las personas, que hacen posible que experimenten cambios de índole social, intelectual y emocional, tal proceso es de singular trascendencia, ya que incide, naturalmente, en la convivencia humana, pues involucra, por un lado, una interacción entre dos elementos, que van implícitos en dicho fenómeno educativo, como son la enseñanza-aprendizaje, es decir, la presencia de una relación bilateral entre el educador y los educandos y, por el otro, la presencia de un efecto multiplicador de este proceso el cual, si es respaldado dentro de un esquema institucional, rendirá frutos socialmente valiosos.

Si a lo anterior, le añadimos un objetivo específico, como lo es lograr y consolidar una situación de paz social permanente, tal proceso educativo adquiere una significativa relevancia, máxime cuando la acción educativa pone énfasis en estimular la búsqueda de la integración social, de la armoniosa convivencia colectiva, así como de la cooperación y solidaridad en el mantenimiento y defensa del medio ambiente.

El reto es cómo alcanzar el referido efecto multiplicador, que permita cumplir con los objetivos básicos que establece el artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos de la ONU.

La solución no es sencilla, pero sí factible. Se trata de buscar el equilibrio y racionalización del gasto público, sobre todo en los países que, como México, manejan una distribución desproporcionada e inequitativas de las partidas presupuestales destinadas a los diversos rubros programados. Basta contrastar, proporcionalmente, el monto presupuestal asignado al rubro de la educación, con el asignado para el financiamiento público del régimen de partidos políticos. Si, por una parte, se destinara mayor presupuesto en la construcción y mantenimiento de la infraestructura educativa y, por la otra, en la capacitación del profesorado para el manejo de problemáticas conflictuales y sus mejores soluciones, efectuando una pertinente y razonable evaluación de los resultados y, en función de ello, se proveyera a los mentores de estímulos económicos y en especie, a partir de la

¹⁶⁵ Profesores de la Facultad de Derecho, Campus Mexicali, de la Universidad Autónoma de Baja California.



LIBRO MEMORIAS SIMPOSIO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA: INNOVACIONES Y EDUCACIÓN PARA LA PAZ, realizado en la Universidad de Cartagena, 5-7 de mayo de 2015 ISBN: 978-958-58932-3-8, Editorial REDIPE- UNIVERSIDAD DE CARTAGENA, 2015

base de un salario justo y remunerador, habría un gran avance en la búsqueda, mantenimiento y consolidación de la paz, como anhelo perenne de la humanidad.

3.

EDUCAR PARA LA PAZ: UN DESAFIO POSIBLE

“Cuando me preguntaron sobre algún arma capaz de contrarrestar el poder de la bomba yo seguí la mejor de todas: La paz”

Albert Einstein

Ángel Enrique Medina Franco

Después de más de cincuenta años de vivir inmersos en un conflicto armado sin cuartel, el cual ha devastado al país, dejando miles de muertos y afectando hondamente la estructura económica y social de nuestra querida Colombia, por fin vemos con mucha esperanza un final a toda esta época de terror, en la mesa de conversación en la Habana (Cuba) entre el Estado y la insurgencia de la Farc.

Nosotros, como docentes no podemos ser ajenos a este panorama que se abre ante nuestros ojos. Si por fin se logra firma un acuerdo para terminar con estas hostilidades que lo único que han generado es daño a todos los que habitamos este hermoso territorio llamado Colombia, nos veremos abocados al post – conflicto, y vale la pena preguntarnos si estamos preparados para enfrentarlo con éxito, porque el triunfo no está en alcanzar la paz, sino mantenerla, y para esto vamos a necesitar del concurso de todos y muy especialmente de los docentes, ya que por nuestras manos pasan los miles de niños y niñas que constituyen el futuro del país y que serán los hombres y mujeres del mañana que tendrán el compromiso y la responsabilidad de tomar decisiones para que esta paz no se convierta en una ilusión efímera, sino que por el contrario sea una paz duradera y estable.

Considero que cómo formadores de personas debemos irnos preparando desde este momento. Hemos estamos trabajando siempre dentro del conflicto y hasta ahora no se han conseguido grandes cambios. Entonces, si se llega a un nuevo panorama donde la paz sea la protagonista, debemos realizar una revisión de nuestras prácticas docentes y realizar los cambios necesarios para dinamizar este proceso que nunca debe tener un final, ya que la paz no es un estado permanente, sino que debe ser refrendada cada día con nuestras acciones y aportes. En ningún momento estoy asignándole toda la responsabilidad a los docentes de la conservación de la paz, pero si estoy seguro que es mucho lo que podemos aportar con nuestra labor para esta ilusión no se convierta en flor de un solo día y por el contrario nuestro país no vuelva nunca jamás a la senda de la violencia, sino que podamos vivir en un territorio lleno de armonía, progreso, con oportunidades para todos, con una educación de calidad, inclusiva y donde las diferencias se resuelvan siempre dentro de los canales de la tolerancia, la comprensión y el respeto por todas las personas. Si lo deseamos de verdad, este es un desafío posible que podemos lograr entre todos.

4.

**EDUCAR PARA LA PAZ JUSTA Y DURADERA: UNA VISIÓN DESDE
MACINTYRE**

Darwin Arturo Muñoz Buitrago

Luis Miguel Vergara Gómez

Trabajar por una cultura de paz en nuestro país, después de varias décadas de violencia, es no sólo una responsabilidad moral de todo colombiano, sino un compromiso en la construcción de una patria más humana donde todos podamos vivir con dignidad. Éste es un trabajo arduo y exigente, puesto que en dicho proceso se tejen rencillas, resentimientos e interese que hacen más difícil la misión. Se comprende que en este proyecto por la convivencia pacífica cada sector de la sociedad debe contribuir desde su competencia, y que cada colombiano a nivel individual tiene también su cuota de responsabilidad. A nosotros los maestros desde la academia nos corresponde la doble tarea de indagar acerca de los elementos históricos y teóricos para su desarrollo, y sensibilizar a los estudiantes desde las aulas acerca de la necesidad de construir un mejor país. Particularizando nuestro aporte creemos que MacIntyre nos ofrece elementos valiosos para emprender esta tarea con nuestros estudiantes.

Vivir en armonía con consigo mismo, con los otros y con la naturaleza es un imperativo que aparece al interior de la conciencia de cada ser humano, situación que al ser alterada, aparece la interrogación ante tal hecho anómalo, a la vez que la preocupación por reestablecer la unidad perdida.

Al respecto afirma Vincenc Fisas: “desde su primer origen, y de una forma u otra, los seres humanos hemos estado hablando y deseando la paz”ⁱⁱ ya sea entendida

como como una situación que nos produce bienestar personal... o porque centenares de millones de personas han vivido en su propia piel la tragedia de la guerra, que aun no siendo la única expresión de no paz, suele ser la más dolorosa y letal” (Fisas, 17).

En nuestro caso, creo que se juntan las anteriores variables, aunque reconociendo la situación que vivimos desde la época colonial, actualmente estamos atravesando por momentos coyunturales, donde la tragedia de la violencia ha tocado fondo ante las miles de pérdidas vividas en Colombia, como frente a la expectativa por la firma de un tratado de paz en medio de múltiples encrucijadas, y la reconstrucción social conocida como posconflicto.

Por lo anterior es comprensible que trabajar por construir una cultura de paz es una verdadera necesidad, a la vez que un reto, puesto que se trata de hacerle frente a esa realidad que ha acompañado a los seres humanos a través de la historia y de la que Vicenc Fisas, afirma: “El eje central es el conflictoⁱⁱⁱ en abstracto, del que surgen diversas ramificaciones que pueden ser positivas, si llevan semillas de paz, o negativas cuando portan semillas de odio y destrucción” (Fisas, 17)

En este sentido, Javier Giraldo Moreno S.J. en su ensayo presentado para la Comisión Histórica del conflicto y sus Víctimas (CHCV) de febrero de 2014 para contribuir con los diálogos de la Habana, expresa:

El impacto más sensible que deja permanentemente este conflicto es la ausencia de centenares de miles de personas, arrancadas de manera violenta y cruel de sus entornos familiares, sociales y políticos, ausencia que reconfigura necesariamente las energías que impulsan la vida política, social y espiritual de la nación, haciendo que los vacíos sean copados de hecho por las energías de los victimarios, adicionando a la carga emocional y a las secuelas de penuria económica, multitud de estigmas familiares, sociales y políticos, y frustraciones éticas profundas que necesariamente revierten en la persistencia del conflicto. (Giraldo,39)

Se trata de una realidad intolerable que los colombianos estamos viviendo desde hace más de cinco décadas; realidad que con motivo del análisis del anuncio de los diálogos de paz con el ELN, en el noticiero de la noche NTN24, del 31 de abril

del 2004 el Senador colombiano Antonio Navarro Wolf, denominó “como un dinosaurio histórico”; situación que no estamos dispuestos a seguir alimentando, y que en palabras de don Ortega y Gasset requiere invertir esfuerzos inimaginables para lograr su solución definitiva: “el enorme esfuerzo que es la guerra sólo puede evitarse si se entiende por paz un esfuerzo aún mayor” (Fisas, 9)

Lo anterior nos lleva a pensar que un proceso de paz, requiere del concurso de muchos sectores de la sociedad, y cada uno aportando desde su propia competencia, sin olvidar que más que inversiones de tipo político y económico, es necesario tener en cuenta otras claves de lectura como son la historia y la ética para alcanzar una paz justa y duradera; conocer la realidad para mejorar a partir de los errores del pasado y a la vez reconocer que quienes se encuentran en medio del conflicto son personas que merecen respeto y derecho a una vida digna.

Justamente en este sentido Sergio De Zubiría, en su ponencia para contribuir con la Comisión Histórica del conflicto y sus Víctimas de 2014 (CHCV), en el proceso de paz de la Habana expresa: “Esta naturaleza inédita del proceso colombiano conlleva una inmensa responsabilidad ética y reflexiva. La comunicación argumentada, la solidaridad con todos los afectados, y el respeto a las diferencias, son condiciones éticas que debemos cuidar con esmero en todo este proceso de finalización del conflicto” (Zubiría, 1)

Desde éste ángulo, y como aporte desde la academia trataremos de ofrecer algunas pistas de reflexión teniendo como marco referencial al escocés Alasdair MacIntyre en lo que concierne a la educación del ser humano para valorar y alcanzar el bien desde contextos comunitarios, de manera tal que cada niño y cada colombiano se logre constituir en un razonador práctico independiente, para que con propuestas y compromisos benéficos contribuya a construir el bien máspreciado para Colombia como es la convivencia pacífica.

Concebir el bien en sus diferentes sentidos^{iv} y educar para alcanzarlo, implica profundizar en las distintas concepciones que acerca de las virtudes^v se han presentado a través de la historia en occidente, especialmente asumidas desde las prácticas^{vi}, desde la teleología y desde las narraciones. Al respecto Alasdair MacIntyre afirma: “el ser humano necesita aprender a verse a sí mismo como razonador práctico con respecto a los bienes, con respecto a lo que es mejor hacer en ocasiones concretas y con respecto a la mejor manera de vivir la vida (...), sin aprender esto, no es posible florecer^{vii}”(MacIntyre, 1999,85)

En ese intento de constituirnos razonadores prácticos como máxima virtud moral, el escocés, parte de nuestra condición de seres vulnerables y dependientes que somos, al igual que los animales no humanos; realidades estas que se presentan especialmente en la infancia, la senectud y en el momento en que se pueda padecer alguna lesión física o mental, concluyendo en contra de los argumentos basados en la autonomía e independencia del ser humano, que éste a lo largo de su existencia tiene la necesidad absoluta de otros seres humanos, por lo menos en algunos momentos y situaciones de su vida para poder sobrevivir y crecer (Vergara,39).

En este sentido, la dependencia no es solamente física, sino que como creaturas de tal condición, el crecimiento o florecimiento ha de darse desde las diferentes dimensiones del ser personal y aquí es donde cabe propiamente el espacio propicio para la educación en general y para la educación moral especialmente desde la consolidación de la ciudadanía.

Al respecto, MacIntyre, hace alusión a un esquema que asume tanto elementos clásicos como teístas y cuyo contenido básico fue analizado en los primeros cuatro libros de la ética a Nicómaco por Aristóteles. En dicho esquema teleológico es fundamental el contraste entre “el hombre- como- es” y “el hombre-tal-como- podría-ser-si-realizara su- naturaleza-esencial”, a la vez que afirma que ese telos se alcanza por medio de la ética (MacIntyre, 1988,75-76)

En relación con el primer aspecto, “el hombre tal como es”, el yo capaz de asumir las diferentes concepciones de bien, no puede ser considerado ni como un conjunto de sentencias, ni como un ente desencarnado en independiente, sino como un yo cuya unidad reside en el eslabón que une nacimiento, vida y muerte. Al respecto, MacIntyre intuye que el hombre desde las narraciones^{viii}, sólo puedo responder a la pregunta por el hacer cuando se haya dado respuesta a la pregunta acerca de la historia de la que forma parte. (cf.Sandel, 252).

Se trata de un yo con identidad personal, con historia, que se proyecta al concebir la vida humana como la búsqueda de la verdad de cada vida individual; realidad que implica además descubrir su identidad moral por medio de comunidades tales como la familia, el vecindario o la ciudad, y su pertenencia a las mismas. (cf.Vergara, 76-77).

En nuestro caso, ese yo, ese niño, ese adolescente con sus particularidades propias, responde a un colombiano que desde los albores de su infancia se ha reconocido directa o indirectamente dentro de los horrores de la violencia,^{ix} de la muerte y del dolor; sin reconocer por otra parte los días de luz y de calor vividos en medio del conflicto.

MacIntyre considera que el espacio social y político ideal para el florecimiento de una persona es la comunidad, pero no cualquier tipo de comunidad, sino aquella cuya área es delimitada como *zona intermedia* entre el estado y la familia; lugar reconocido como de *auténticas comunidades* que incorporan tanto el reconocimiento de la dependencia de los razonadores prácticos como la conciencia de dependencia humana, y donde la justa generosidad^x sea la virtud fundamental. (cf. Macintyre, 1999, 155)

En este sentido, tanto el estado como la familia son instituciones muy limitadas para la maduración del educando. El estado, al ser una realidad impersonal y abstracta que se rige por la razón instrumental, la lucha de intereses, y la competencia por el poder, no es un escenario real para que las personas puedan florecer como razonadores prácticos, mientras que la familia como asociación

autónoma y autosuficiente, puede prescindir con facilidad de las relaciones comunitarias y la búsqueda de bienes comunes para alcanzar sus propios bienes internos como sería el caso de la formación de los hijos y otros asuntos similares.

Por lo anterior, para que tanto los niños como los jóvenes de nuestro país alcancen un buen desarrollo moral, se precisa en mucho, de la calidad de las relaciones de sus miembros con respecto a otras instituciones y asociaciones como podría ser el lugar de trabajo, la escuela, la parroquia, el club, el sindicato, u otras semejantes, donde los educandos puedan percibir actitudes que favorezcan la participación y el compromiso en favor del servicio comunitario: “los bienes propios de la vida familiar pueden lograrse solo en la medida en que los hijos aprendan a reconocer como propios los bienes inherentes a las prácticas de esas asociaciones e instituciones, y los padres y los demás miembros adultos de la familia hagan lo mismo” (MacIntyre, 1999, 155)

Teniendo en cuenta la anterior recomendación, MacIntyre presenta tres fases que considera propicias para tal fin. La primera corresponde a las primeras etapas de la vida del niño, etapas marcadas por la satisfacción de necesidades primarias e inmediatas; etapas propicias para experimentar las primeras experiencias del bien desde el placer. En esta fase urge una especial dedicación por parte de padres y directos responsables de los niños, para que éstos desde su temprana edad se sientan seguros de sí y vayan logrando el reconocimiento adecuado de la realidad, de su propio ser y como tal puedan distinguir entre la realidad y la fantasía (cf. MacIntyre, 1999, 108-109)

La segunda fase consiste en tomar distancia de aquellos deseos inmediatos, infantiles y primarios, acción que sólo podrá asumir la persona al evaluar estos deseos y dar razones acerca del por qué se escogió hacer esto y no aquello, o de si es bueno que se actúe aquí y ahora, de acuerdo con esos deseos presentados. Para asumir esta segunda etapa no se requiere de recursos extraordinarios, sino de crear las condiciones necesarias para que el adolescente en medio de su vida ordinaria se inicie en el ejercicio del discernimiento, proceso que se va logrando en

la medida en que se presenten razones valederas acerca de los motivos que lo han conducido a realizar tal o cual actuación.

En este sentido es significativo el aporte que la Dra. Ángela Calvo, docente de la Universidad Javeriana de Bogotá nos ofrece, al presentar elementos valiosísimos en lo relacionado con la formación de las emociones de los niños y adolescentes para alcanzar la socialización desde diversos contextos como la familia o la escuela. En su reseña al libro *Sin fines de Lucro* de Martha Nussbaum, titulada; “Por qué la democracia necesita de las Humanidades”, la docente expresa: “Una clara conciencia del significado de la educación emocional para la formación ciudadana, sí ayudará a los maestros a promover en los estudiantes la empatía con sus congéneres, a aceptar sin temor ni vergüenza su vulnerabilidad” (Calvo, 53)

En este sentido Nussbaum se emparenta con el pensamiento MacIntyreano al sostener que “el recurso pedagógico que fortalece la imaginación en la infancia es el juego, escenario en el que se desarrolla la capacidad de la admiración, así como la curiosidad y la preocupación por los semejantes, emociones que ayudan a superar el miedo y la angustia” (Calvo, 54).

El discernimiento le permitirá a la persona no solamente no caer en errores que podrían traer graves consecuencias, sino que lo capacitarán para reformular sus motivaciones de manera que luego pueda responder por sus propias acciones. “Una manifestación del paso a esa segunda etapa se da en el niño cuando éste es capaz de distinguir entre lo que quiere, lo que más quiere y lo que mejor puede hacer” (MacIntyre, 1999,88).

Urge entonces, que padres y familiares reparando en todo aquello que debilita el carácter de la persona, se decidan a orientar con principios sólidos, con seguridad, coherencia y ejemplo a sus hijos de manera que estos obtengan la capacidad de apartarse de los bienes inmediatos, de manera que al ampliárseles el rango de

bienes placenteros, se tornen en gestores de bien frente a sus amigos y demás personas que les acompañan en su vida cotidiana.

La tercera etapa corresponde al segundo aspecto denominado por MacIntyre, “el hombre-tal-como-podría-ser-si-realizara sus fines”, y responde propiamente al florecimiento del ser humano, gracias a la realización de las denominadas prácticas internas^{xi} o modelos de excelencia (cf MacIntyre, 1988, 75-76); etapa de razonamiento práctico que se ha adquirido gracias a la ética por medio de las virtudes como fue expresado al comienzo.

Esta tercera etapa se da cuando la persona, el niño o el adolescente ha realizado la transición entre las primeras enseñanzas recibidas, y la elaboración de sus propios juicios. Y puesto que la vida normal del niño se desarrolla en medio de la socialización, este ha de enfrentarse a enseñanzas provenientes de otros, respecto a lo que es bueno en general y lo bueno para sí mismo. En este proceso es necesario ser conscientes de que si bien los niños o jóvenes han recibido las primeras enseñanzas de sus padres, ahora entra en escena la acción de profesores y de otros miembros de la comunidad; nuevos agentes que deberán colaborar para que éstos lleguen a proporcionar buenas razones que expliquen el por qué se actuó de esta manera y no de otra en una situación determinada.

En este sentido Ángela Calvo en su citada reseña, invita a forjar las capacidades necesarias para el cultivo de las humanidades o la ciudadanía cosmopolita, “necesidad ineludible en un mundo de hecho multicultural, globalizado, en el cual nuestros problemas más acuciantes requieren soluciones cooperativas y diálogo permanente entre personas con bagajes de identidad profundamente disímiles” (Calvo, 53). Esas capacidades ineludibles para tal objetivo son en primer lugar el cultivo de un examen socrático activado por el pensamiento crítico y argumentativo, que exige pensar por sí mismo.

Promover ésta habilidad mediante el ejercicio del debate en el aula, permite a los estudiantes aprender a someterse a la fuerza de la argumentación y a entablar

relaciones de reconocimiento recíproco; actitudes que favorecen una cultura del disenso esencial a los procesos democráticos en una sociedad pluralista. En segundo lugar se requiere del cultivo de la habilidad de cada persona para verse como miembro activo de una nación heterogénea y de un mundo plural, perspectiva que exige comprender la historia y el carácter de los distintos grupos humanos sin estereotiparlos para alcanzar asumir actitudes propias de una visión cosmopolita. Y por último el desarrollo de la imaginación mediante el cultivo de las humanidades y las artes. Esta habilidad ayudará a los estudiantes a ponerse en los zapatos del otro como lo expresa Nussbaum: “la imaginación es la fuerza benevolente del alma, en tanto permite percibir lo semejante como igual” (Calvo, 54).

Se comprende entonces que la educación es la que permite cultivar la habilidad para contemplar el arte y la capacidad de crear, puesto que ambas son definitivas para la configuración de la identidad moral, a la vez que las artes como expresión de la memoria histórica de los pueblos, son una excelente introducción a la experiencia del dolor y a las esperanzas que estos pueblos abrigan. Por último las artes suscitan el pensamiento crítico al proponer diálogos con expresiones culturales que albergan prejuicios de épocas pasadas e inclusive del presente.

Nos encontramos entonces en una situación análoga a aquella ocurrida luego de la posguerra, cuando políticos, educadores y ciudadanos en general vuelven de nuevo su mirada hacia el sistema educativo. Al respecto “se sigue admitiendo que la escuela tenga una influencia poderosa en el sentido de la preservación de la paz por medio de una formación humana que aminores las tensiones internas de cada nación y lleve a comprender mejor las tensiones internacionales” (Jares, 52).

En este mismo sentido, la Unesco en 1946, en tal preocupación por la consolidación de los pueblos, pone la educación, la ciencia y la cultura al servicio de la paz, ya que según la carta fundamental “la paz fundada exclusivamente en

los acuerdos políticos y económicos de los gobiernos no podrá obtener el apoyo unánime, sincero y perdurable de los pueblos, y que en consecuencia, esa paz deberá hacerse sobre la solidaridad intelectual y moral de la humanidad” (Jares, 55)

Al llegar a esta fase estamos en un clima propicio para hacer uso del dialogo en la resolución de los conflictos que aquejan a nuestro país y a usar todas las estrategias posibles para tal fin. En este sentido, la Dra. María Cecilia Vélez, exministra del M.E.N. al presentar los estándares para las competencias ciudadanas, en su carta dirigida a los maestros de Colombia en el año 2004 expresa:

Trabajar en el desarrollo de competencias ciudadanas es tomar la decisión de hacer la democracia en el país, de formar unos ciudadanos comprometidos, respetuosos de la diferencia y defensores del bien común. Unos ciudadanos que desde sus casas, escuelas, colegios y universidades extiendan lazos de solidaridad, abran espacios de participación y generen normas de sana convivencia. Unos ciudadanos seguros de sí mismos y confiados en los otros. Unos ciudadanos capaces de analizar y aportar en procesos colectivos. Unos ciudadanos que prefieran el acuerdo y el pacto, antes que las armas para resolver conflictos. Unos ciudadanos capaces de vivir felices en la Colombia y el mundo de este siglo. (Vélez ,4)

Si, unos ciudadanos que prefieran el pacto, antes que las armas para resolver conflictos, unos ciudadanos capaces de vivir felices en la Colombia y el mundo de este siglo. Se trata de una formación para la democracia desde las habilidades cognitivas, afectivas y comunicativas; una formación que corresponde a toda la sociedad colombiana, pero que de una manera particular es tarea de padres y maestros.

Bibliografía

CALVO, A. (2012) Reseña: Martha Nussbaum: Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades, Egob-Revista de Asuntos públicos ISSN: 2027-2027-2421 Vol.7 fasc: N/A págs.: 51-55.

FISAS, V. Cultura de paz y gestión de conflictos, Unesco, Barcelona, Icaría, 2001.

GIRALDO, J. S.J., Ensayo presentado como contribución a la Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas (CHCV): "Aportes sobre el origen del conflicto armado en Colombia, su persistencia y sus impactos", febrero de 2015.

JARES, X., Educación para la paz, Popular S.A. Madrid, 1999.

MACINTYRE, A., *Tras la virtud*, Texto publicado en inglés en 1988, y traducido por Amelia Valcárcel, Crítica, Barcelona, 2001.

MACINTYRE, A., *Animales racionales y dependientes. Por qué los seres humanos necesitamos las virtudes*, Texto publicado en Inglés en 1999, y traducción de Beatriz Martínez de Murguía, Paidós, Barcelona, 2001.

SANDEL., Justicia, ¿hacemos lo que queremos?, traducción de Juan Pedro Campos Gómez, Debate, Bogotá, 2011.

VÉLEZ, M. (2004) Carta Editorial Cartilla de Estándares básicos de las competencias ciudadanas, Formar para la ciudadanía ¡si es posible! Serie: Guías N° 6. 2004.

VERGARA, L., Tesis de Grado: La ética, una propuesta plausible, Pontificia universidad Javeriana, Facultad de Filosofía, 20013. ZUBIRÍA, S., Ensayo presentado como contribución a la Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas (CHCV): "Dimensiones políticas y culturales en el conflicto colombiano", febrero de 2015.

Notas

¹ El concepto tradicional de paz es empleado fundamentalmente como un concepto negativo, al ser definido como ausencia de conflicto bélico o como estado de no guerra. En ese mismo sentido se entiende como el mantenimiento de la unidad y el orden interior, (posición favorable a los intereses dominantes) o como defensa frente al exterior. Es denotada además como sinónimo de serenidad, armonía o ausencia de conflictos, tratándose de un concepto pasivo y sin dinamismo. Sin embargo la paz es conocida también desde una concepción positiva que descansa sobre dos ideas esenciales: En primer lugar la paz ya no es

contraria de guerra, sino de su antítesis que es la violencia, dado que la guerra no es más que un tipo de violencia, pero no la única; y en segundo lugar la violencia no es la única que se ejerce mediante la agresión física directa o través de los diferentes artilugios bélicos que se pueden usar, sino que también se deben tener en cuenta otras formas de violencia menos visibles, más difíciles de reconocer, pero también generalmente más perversas en la provocación de sufrimiento humano.(Jares, 97-98). Al respecto, Galtung afirma que la ligazón entre el concepto de paz y el de violencia queda ratificado cuando afirma: cualquier análisis de la paz debería ir vinculado a un análisis de la violencia, puesto que así se revelan más facetas en los conceptos, lo que nos permite hacer más elecciones consientes, (Jares, 98).

¹ Al igual que la paz, el conflicto se ha visto desde una concepción tradicional, presentado en términos negativos como desgracia, mala suerte o como un fenómeno desagradable e intrínsecamente malo; o erróneamente se ha asociado la violencia al conflicto, como si entre ellos existiese una causa de estímulo respuesta. Pero hay otra lectura que desde una concepción positiva es asumido como como un proceso natural necesario y potencialmente positivo para las personas y los grupos sociales (Jares, 107-110) Vincenc Fisas por su parte comprende el conflicto como un proceso interactivo que se da en un contexto determinado, una construcción social, una creación humana diferenciada de la violencia (toda vez que puede haber conflictos sin violencia, aunque no violencia sin conflicto), que puede ser positivo o negativo según como se aborde y termine, y con la posibilidad de ser conducido, transformado y superado por las mismas partes, con o sin ayuda de terceros” (Fisas, 30). Los conflictos pueden ser producto de un antagonismo o de una incompatibilidad entre dos o más partes; o pueden ser el resultado complejo de valoraciones, pulsiones instintivas o desacuerdos sobre cosas diversas; situaciones conflictivas que siempre buscan ser resueltas buscando caminos que pueden ir desde la negociación con el adversario hasta su destrucción. Dichos conflictos son solucionables por medio de muchas variables, pero teniendo como medio privilegiado el diálogo entre las partes en desavenencia.

¹ Alasdair MacIntyre, concibe el bien desde un punto de vista instrumental, como medio para alcanzar un bien superior (como que gracias a la pericia del médico se salvó el paciente), como bien final que de manera excelente realiza un determinado rol (al hablar de una buena madre de familia) y como bien moral o florecimiento humano (que hace referencia a la mejor forma de ser , hacer o tener y de trata entonces de llegar a ser un razonador práctico independiente)

¹ Virtud según MacIntyre, “es una cualidad humana adquirida, cuya posesión y ejercicio tiende a hacernos capaces de lograr aquellos bienes que son internos a las prácticas y cuya carencia nos impide efectivamente lograr cualquiera de tales bienes”(Tras la virtud pág. 61).

¹ Una práctica es concebida por Alasdair MacIntyre, en su libro *Tras la virtud*, pág. 233, “como una forma coherente y compleja de una actividad humana cooperativa, establecida socialmente, mediante la cual se realizan los bienes internos a las misma mientras se intenta lograr los modelos de excelencia que le son apropiados a esa forma de actividad”.

¹ El concepto de *floreCIMIENTO* es desarrollado en su libro *Animales y Dependientes* (cap. 7, pág. 95), es fundamental en la visión del hombre de MacIntyre. En esa obra, afirma el autor que lo que necesita un miembro de una especie para florecer es desarrollar las *facultades características* que posee *qua* miembro de esa especie. Florecer significa desarrollar las facultades propias de un individuo como hombre –en este caso-; o, en otras palabras, cómo tendría que vivir el ser humano.

¹ El hombre visto desde las narraciones. Según MacIntyre, asumir al ser humano desde sus propios relatos, permite acompañarlo en su proceso de formación, permite entrar en su realidad y acompañarlo en su proceso de formación moral. (...) nos acercamos a nuestras propias circunstancias siendo portadores de una identidad social o particular. Soy el hijo o la hija de alguien, el primo o el tío; soy un ciudadano de esta ciudad o de tal otra, estoy adscrito a tal o cual gremio o profesión; pertenezco a este clan, a esta tribu, a esta nación. Por tanto, bueno para mí tendrá que ser lo que lo sea para quien desempeñe esos papeles. Como tal, heredo del pasado de mi familia, de mi ciudad, de mi tribu, de mi nación, una variedad de deudas, herencias, expectativas justificadas y obligaciones. Constituyen lo que le ha sido dado a mi vida, mi punto de partida moral. Esto es lo que, en parte, le da a mi propia vida su particularidad moral. (MacIntyre, *Tras la virtud*, 252).

¹ La violencia según Vincenc Fisas es definida como “el uso o amenaza de uso de la fuerza o de potencia, abierta u oculta con la finalidad de entender de uno o varios individuos algo que no consienten libremente o de hacerles algún tipo de mal físico, psíquico o moral” (Fisas, p. 24); situaciones que muchas engendran más violencia, causando así agresiones contra la persona humana y creando a la vez alteraciones sociales, a la vez que se desencadena en la desconfianza y la guerra muchas veces. La violencia puede ser considerada como violencia directa que se trata de la personal y la estructural haciendo referencia directa a la justicia social causada muchas veces por el estado. Por último lo que es propiamente contrario a la paz no es la guerra, sino la violencia en todos los sentidos.

¹ MacIntyre, en su libro *Animales racionales y dependientes* páginas 141 y 142, nos muestra que en el camino de formación moral es necesario el reconocimiento de la dependencia, donde se permite comprender que los bienes que se buscan

no son más míos que de otros, sino que son bienes comunes auténticos como los bienes de las redes de reciprocidad. Comprender este tipo de virtudes es la clave para encontrar el sendero de la ascensión al florecimiento. Podemos emprender el camino estudiando por aparte la virtud de “la justicia” y la virtud de “la generosidad”, sin embargo, el mismo filósofo nos hace ver que esto es insuficiente, puesto que es posible que una persona sea generosa sin ser justa o también darse el caso de alguien que sea justo sin ser generoso. Es por esto que para mantener las relaciones de la reciprocidad, la virtud o virtudes que se asuman han de poseer a la vez aspectos de justicia y de generosidad.

¹ Las prácticas pueden ser externas e internas o modelos de excelencia. Así, si los bienes externos se miden por el valor de cambio y de los que son ejemplo el dinero y el poder, y aluden siempre a la eficacia; mientras que los bienes internos hacen mención a su valor intrínseco, a su excelencia, de ahí que los bienes internos estén relacionados con los fines de una actividad, mientras que los externos no necesiten de dicha relación (Cf. MacIntyre, Tras la virtud, págs. 230-240)

5.

REFLEXIONES EDUCACIÓN PARA LA PAZ

Carlos Andrés Coy Barrera

La Educación para la Paz; es difícil dejar de pensar que resulta ser una frase muy importante, en la cual tal vez de manera particular, no había profundizado ni interiorizado previamente, pero que abarca un gran número de significados y que desde nuestra labor diaria debemos abordar, sin importar el nivel educativo, ni la ideología, ni las creencias, ni ninguna otra excusa para dejar de trabajar en la misma, buscando un mismo objetivo que tiene como fin primordial la comprensión del significado de la palabra PAZ para todas las generaciones, que van desde el estudiante que inicia su escolaridad hasta el profesional con estudios de postgrado.

En este momento tan crucial para Colombia, se hace necesario reconocer que la paz se construye y reconstruye en todo momento, que se inicia desde un sencillo saludo, un nombre, un agradecimiento, un trabajo honesto, responsable, enriquecedor, profesional, y que debe generarse a partir de nuestras aulas, el ejemplo que parte de la educación en el seno familiar, y que se complementa en todas las instituciones educativas.

Es importante recalcar que la educación para la paz incluye muchas variables y un sin número de actores que pueden generar un cambio trascendental que nuestra nación tanto reclama, muchas veces en silencio, de manera inmediata. Lo interesante del tema, es que nosotros como docentes al servicio de un País con la problemática actual, sin duda alguna podemos aportar diariamente a través de nuestras aulas, conocimiento y experiencia, sobre la relevancia que tiene construir un pueblo donde la paz esté presente, dado que genera bienestar y esperanza a una generación que viene con el peso de una guerra sin objetivos y que desafortunadamente ha dejado muchas secuelas y heridas sociales y morales por sanar, y que tal vez duren bastante tiempo.

Pero lo anterior, no puede ser un impedimento para continuar, para lograr que nuestros jóvenes y nosotros mismos entendamos que en cualquier momento

podemos enseñar y educar para lograr una sociedad con más oportunidades de aprender y de salir adelante, de trabajar buscando la excelencia en una región que se caracteriza por tener un arsenal de oportunidades, de seres maravillosos e inteligentes, recursivos y con altísimas capacidades para innovar, crear y modificar un mundo en el que el futuro depende de una buena educación, valores, y que reitero, nosotros como docentes debemos propender, ejemplificar a través de nuestro trabajo, con una buena relación con los colegas, con un trabajo en equipo y la socialización de buenas prácticas y modelos que seguramente en nuestro país existen y han dado buenos resultados, educar para la paz comienza por nosotros, nuestros colegas, nuestra familia, nuestros alumnos y demás actores que tienen estrecha relación con el tema específico de la reflexión. ¡Que tema tan importante!, trascendental y serio, trabajemos para esto, trabajemos para un mejor futuro, trabajemos para nuestras próximas generaciones y cambiemos cada mundo que tocamos en nuestro quehacer docente, ya que si logramos ser más cada día que pasa, tendremos un colectivo formado y enfocado que busque lo mejor para nuestra sociedad colombiana, no nos cansemos ni nos agotemos, sigamos buscando esta educación y si realmente tenemos los objetivos claros, creamos que se puede e impartamos con seguridad esta educación, porque si es así, sin duda llegaremos a lograrlo, EDUCAR PARA LA PAZ es EDUCAR PARA LA VIDA.

6.

REFLEXIONES SOBRE EDUCACION PARA LA PAZ

Mtro. Juan Pablo Venegas Contreras, Ana Edith Canales Murillo y Alicia
Vicente Rodríguez

La educación superior en México tiene a la postre muchos retos por vencer y objetivos por alcanzar. Por ello, la educación en todos sus niveles debe ser oportuna a las nuevas realidades que vivimos, tales como la masificación de los servicios, los derechos humanos, la competitividad, los distractores tecnológicos, la pobreza, la ignorancia, entre otros.

Es oportuno insistir que la educación es fundamental para el desarrollo del ser humano, tanto en su aspecto moral (valores) como intelectual (información), es decir, prepararlo en las dos dimensiones: valorativo y formativo; por ello, consideramos que la educación es un proceso para siempre, no un proceso estructurado a un tiempo y forma determinado, razón por la cual, y en el caso de la educación del derecho, este debe ser a partir de una filosofía donde el alumno aprenda a reflexionar, criticar, innovar y aventurarse en las soluciones que el derecho pueda dar a conflictos individuales o sociales.

En el paradigma de la educación para la paz, la enseñanza por caso o por problemas se convierte en un factor que apoya para ser libre, proactivo y dinámico. Hay muchos retos que enfrentar y combatir; la pobreza es uno de ellos, que lamentablemente acarrea a la ignorancia, por ello, educar y educar a nivel superior mejora –y debe- mejorar al individuo, la comunidad, la sociedad y al Estado al que pertenece. Pero falta agregar que debemos educar para fomentar personas libres, no simples autómatas que sigan un riguroso proceso de asimilación de conocimientos científicos, donde la educación esté basada en valores, que permitan a las personas confiar en

los conocimiento que los profesionistas han adquirido en aulas, ya que se les ha instruido para que dichos conocimientos sean llevados a cabo de forma ética y en pro de la paz de la sociedad, es decir solucionadores de problemas en beneficio social, sin lesionar intereses ajenos. En una teoría de enseñanza por casos o por problemas, inicia una nueva etapa de la Educación en la UABC, en particular, la Facultad de Derecho-Mexicali, lo que se pretende en una dimensión valorativa, es que el alumno se proactivo y participante activo de su propia enseñanza.

7.

SI QUIERES LA PAZ PREPÁRATE PARA LA PAZ

Nelson Torres Vega

Ensayo

En el contexto actual de los diálogos de paz y de un eventual postconflicto, surge múltiples preocupaciones en diferentes sectores de la sociedad colombiana, entre otras ¿cómo prepararnos para construir colectivamente la paz? Es indudable que el tema está relacionado con la formación de los educadores y de cómo desarrollar en ellos las competencias adecuadas para enfrentar las múltiples realidades de sus estudiantes en condiciones de vulnerabilidad y desplazamiento armado por el conflicto.

El debate sobre la formación de educadores para estos contextos, en particular para Colombia teniendo en cuenta el actual momento histórico- político, se desarrolla en torno a los retos de la escuela y del maestro. Es la Universidad, las facultades de educación y las unidades formadoras de educadores las más llamadas a formular propuestas, desde un enfoque crítico, orientadas a articular procesos de formación de futuros maestros a las realidades sociales y educativas del entorno, tales como la discriminación, la violencia, la pobreza, el desplazamiento forzado, las discapacidades, entre otras.

En consecuencia, una de las tendencias recientes (Zeichner, 2010), es “la formación del profesorado para la justicia social y la equidad”, la cual se refiere a desarrollar en el educador una serie de cualidades, destrezas y actitudes relacionadas con el conocimiento de las circunstancias socioculturales y diversas formas de percepción de la realidad de sus estudiantes, reconocer sus orígenes y seleccionar cuidadosamente los recursos para el aprendizaje; propiciar cambios educativos para que las escuelas puedan recibir a todos los estudiantes sin distinción; conocer la vida de los estudiantes incluyendo sus comunidades de origen; diseñar una instrucción pertinente haciendo uso de los conocimientos previos que traen los estudiantes; posibilitar en todos sus estudiantes el desarrollo de la competencia para la comprensión, aún estando en situaciones de carencia de recursos básicos para el desarrollo de su labor.

Prepararnos para la Paz implica, para el maestro de hoy, una mirada desde las diferencias y la inclusión, desde la complejidad de la escuela, propiciando la interacción de maestros con niños, niñas y familias en condición de

desplazamiento por conflicto armado, teniendo en cuenta costumbres, raza, religión, actitudes, valores, idioma, etc., lo cual implica formar al futuro ciudadano a partir del encuentro con la diversidad cultural en el marco de la democracia y la participación.

En consideración con lo anteriormente expresado, en el contexto del denominado postconflicto en Colombia, el desafío más importante para el maestro es preparar a los ciudadanos para afrontar las profundas desigualdades sociales generadas en el contexto de una sociedad contemporánea compleja y acompañada de cambios inciertos. En síntesis, si nuestro anhelo es construir escenarios de paz, preparémonos para la paz y comencemos ya. Todos podemos ser Seres Humanos Hacedores de Paz.

ii El concepto tradicional de paz es empleado fundamentalmente como un concepto negativo, al ser definido como ausencia de conflicto bélico o como estado de no guerra. En ese mismo sentido se entiende como el mantenimiento de la unidad y el orden interior, (posición favorable a los intereses dominantes) o como defensa frente al exterior. Es denotada además como sinónimo de serenidad, armonía o ausencia de conflictos, tratándose de un concepto pasivo y sin dinamismo. Sin embargo la paz es conocida también desde una concepción positiva que descansa sobre dos ideas esenciales: En primer lugar la paz ya no es contraria de guerra, sino de su antítesis que es la violencia, dado que la guerra no es más que un tipo de violencia, pero no la única; y en segundo lugar la violencia no es la única que se ejerce mediante la agresión física directa o través de los diferentes artilugios bélicos que se pueden usar, sino que también se deben tener en cuenta otras formas de violencia menos visibles, más difíciles de reconocer, pero también generalmente más perversas en la provocación de sufrimiento humano.(Jares, 97-98). Al respecto, Galtung afirma que la ligazón entre el concepto de paz y el de violencia queda ratificado cuando afirma: cualquier análisis de la paz debería ir vinculado a un análisis de la violencia, puesto que así se revelan más facetas en los conceptos, lo que nos permite hacer más elecciones consientes, (Jares, 98).

iii Al igual que la paz, el conflicto se ha visto desde una concepción tradicional, presentado en términos negativos como desgracia, mala suerte o como un fenómeno desagradable e intrínsecamente malo; o erróneamente se ha asociado la violencia al conflicto, como si entre ellos existiese una causa de estímulo respuesta. Pero hay otra lectura que desde una concepción positiva es asumido como como un proceso natural necesario y potencialmente positivo para las personas y los grupos sociales (Jares, 107-110) Vincenc Fisas por su parte comprende el conflicto como un proceso interactivo que se da en un contexto determinado, una construcción social, una creación humana diferenciada de la violencia (toda vez que puede haber conflictos sin violencia, aunque no violencia sin conflicto), que puede ser positivo o negativo según como se aborde y termine,

y con la posibilidad de ser conducido, transformado y superado por las mismas partes, con o sin ayuda de terceros” (Fisas, 30). Los conflictos pueden ser producto de un antagonismo o de una incompatibilidad entre dos o más partes; o pueden ser el resultado complejo de valoraciones, pulsiones instintivas o desacuerdos sobre cosas diversas; situaciones conflictivas que siempre buscan ser resueltas buscando caminos que pueden ir desde la negociación con el adversario hasta su destrucción. Dichos conflictos son solucionables por medio de muchas variables, pero teniendo como medio privilegiado el diálogo entre las partes en desavenencia.

^{iv} Alasdair MacIntyre, concibe el bien desde un punto de vista instrumental, como medio para alcanzar un bien superior (como que gracias a la pericia del médico se salvó el paciente), como bien final que de manera excelente realiza un determinado rol (al hablar de una buena madre de familia) y como bien moral o florecimiento humano (que hace referencia a la mejor forma de ser , hacer o tener y de trata entonces de llegar a ser un razonador práctico independiente)

^v Virtud según MacIntyre, “es una cualidad humana adquirida, cuya posesión y ejercicio tiende a hacernos capaces de lograr aquellos bienes que son internos a las prácticas y cuya carencia nos impide efectivamente lograr cualquiera de tales bienes”(Tras la virtud pág. 61).

^{vi} Una práctica es concebida por Alasdair MacIntyre, en su libro Tras la virtud, pág 233, “como una forma coherente y compleja de una actividad humana cooperativa, establecida socialmente, mediante la cual se realizan los bienes internos a las misma mientras se intenta lograr los modelos de excelencia que le son apropiados a esa forma de actividad”.

^{vii} El concepto de *florecimiento* es desarrollado en su libro *Animales y Dependientes* (cap. 7, pág. 95), es fundamental en la visión del hombre de MacIntyre. En esa obra, afirma el autor que lo que necesita un miembro de una especie para florecer es desarrollar las *facultades características* que posee *qua* miembro de esa especie. Florecer significa desarrollar las facultades propias de un individuo como hombre –en este caso-; o, en otras palabras, cómo tendría que vivir el ser humano.

^{viii} El hombre visto desde las narraciones. Según MacIntyre, asumir al ser humano desde sus propios relatos, permite acompañarlo en su proceso de formación, permite entrar en su realidad y acompañarlo en su proceso de formación moral. (...) nos acercamos a nuestras propias circunstancias siendo portadores de una identidad social o particular. Soy el hijo o la hija de alguien, el primo o el tío; soy un

ciudadano de esta ciudad o de tal otra, estoy adscrito a tal o cual gremio o profesión; pertenezco a este clan, a esta tribu, a esta nación. Por tanto, bueno para mí tendrá que ser lo que lo sea para quien desempeñe esos papeles. Como tal, heredo del pasado de mi familia, de mi ciudad, de mi tribu, de mi nación, una variedad de deudas, herencias, expectativas justificadas y obligaciones. Constituyen lo que le ha sido dado a mi vida, mi punto de partida moral. Esto es lo que, en parte, le da a mi propia vida su particularidad moral. (MacIntyre, *Tras la virtud*, 252).

^{ix} La violencia según Vincenc Fisas es definida como “el uso o amenaza de uso de la fuerza o de potencia, abierta u oculta con la finalidad de entender de uno o varios individuos algo que no consienten libremente o de hacerles algún tipo de mal físico, psíquico o moral” (Fisas, p. 24); situaciones que muchas engendran más violencia, causando así agresiones contra la persona humana y creando a la vez alteraciones sociales, a la vez que se desencadena en la desconfianza y la guerra muchas veces. La violencia puede ser considerada como violencia directa que se trata de la personal y la estructural haciendo referencia directa a la justicia social causada muchas veces por el estado. Por último lo que es propiamente contrario a la paz no es la guerra, sino la violencia en todos los sentidos.

^x MacIntyre, en su libro *Animales racionales y dependientes* páginas 141 y 142, nos muestra que en el camino de formación moral es necesario el reconocimiento de la dependencia, donde se permite comprender que los bienes que se buscan no son más míos que de otros, sino que son bienes comunes auténticos como los bienes de las redes de reciprocidad. Comprender este tipo de virtudes es la clave para encontrar el sendero de la ascensión al florecimiento. Podemos emprender el camino estudiando por aparte la virtud de “la justicia” y la virtud de “la generosidad”, sin embargo, el mismo filósofo nos hace ver que esto es insuficiente, puesto que es posible que una persona sea generosa sin ser justa o también darse el caso de alguien que sea justo sin ser generoso. Es por esto que para mantener las relaciones de la reciprocidad, la virtud o virtudes que se asuman han de poseer a la vez aspectos de justicia y de generosidad.

^{xi} Las prácticas pueden ser externas e internas o modelos de excelencia. Así, si los bienes externos se miden por el valor de cambio y de los que son ejemplo el dinero y el poder, y aluden siempre a la eficacia; mientras que los bienes internos hacen mención a su valor intrínseco, a su excelencia, de ahí que los bienes internos estén relacionados con los fines de una actividad, mientras que los externos no necesiten de dicha relación (Cf. MacIntyre, *Tras la virtud*, págs. 230-240)

8.

EDUCAR PARA LA PAZ

Elba Liney Contreras Cardenas

Nunca antes ha sido de vital importancia, la educación para la paz. Mucho se piensa en el pos conflicto y en cómo reinsertar a esas personas que hoy dialogan en la Habana, para su inserción en la sociedad. Pero hemos pensado en ¿cómo reinsertar, reacondicionar, reacomodar y socializar a las víctimas?. A pesar de que son muchos los programas que se han venido diseñando a través de los distintos estamentos del gobierno nacional, pocos son los que se aplican de manera práctica en la educación, nos hemos quedado en repetir y repetir teorías, subutilizando muchas veces los instrumentos que nos facilitan hacerlo.

Por otro lado, educar para la paz no solo implica el conflicto armado, habría que mirar la situación social, familiar y delictiva de nuestros barrios y ciudades, son muchos los niños y niñas que viven en ambientes malsanos, calles plagadas de pandillas, de las llamadas tribus urbanas, por mencionar algunos de estos grupos que delinquen, desplazan y atacan a la población urbana. Niños y niñas de nuestras ciudades no solo conviven con estos grupos, también hacen parte de ellos. Por lo tanto toca buscar estrategias que conlleven a integrarlos nuevamente al ámbito escolar.

En la mayoría de los simposios, congresos o cualquier evento educativo, tendemos a teorizar las enseñanzas, y muchos docentes al asistir a estos eventos, quedan igual de desorientados, al escuchar una sarta de teorías que ya han escuchado, es necesario, brindar herramientas prácticas, que induzcan al seguimiento y descubrimiento de nuevas estrategias pedagógicas que incentiven tanto al docente como al discente hacia una verdadera educación, sobre todo en estas personas víctimas de la violencia, permitiéndoles una nueva inserción en la educación, con calidad y equidad, para que no se sientan también atacados en la escuela y por el contrario, les sea el medio para estimular ese espíritu resiliente, que necesitan para salir adelante.

Son muchos los estudiantes con problemas cognitivos, debido a esos ambientes malsanos, y estos les impiden por ejemplo el retraso memorístico que no les permite alcanzar las competencias necesarias, y peor aún son promovidos anualmente sin un verdadero programa que solucione estas falencias, lo que

ocasiona la deserción estudiantil, el desinterés y muchos otros retrasos educativos.

Por ello hoy mi propuesta son unas estrategias que pocos se han trabajado, que poco se conocen, porque poco se han nombrado y que dan muy buenos resultados en este y cualquier tipo de población, como son las Didácticas Flexibles, las cuales, permiten atender a una población general, con un carácter inclusivo, desde el aspecto de la psicogénesis. Donde la enseñanza parte desde el nivel más bajo, como estimular la conciencia fonológica, hasta lograr grandes índices de lectoescritura y comprensión lectora, así como cualquier área del conocimiento. Y si tomamos de la mano a las TIC, mejores son los resultados, pues asocian imágenes, contextos, métodos y lo mejor incentiva el aprendizaje de los estudiantes. Páginas como Discovery Kids, blogs, software educativos entre otros nos brindan herramientas interactivas con las cuales es fácil, rápido y eficaz enseñar.

9.

EDUCAR PARA LA PAZ: ¿ENTRE EL CONFLICTO POLÍTICO Y LA UTOPIA DEL POSCONFLICTO?

Pilar Tatiana Gómez Bohórquez
Alejandra Dalila Rico Molano

“La primera condición para la paz es la voluntad de lograrla.”

Juan Luis Vives

No estamos seguras qué concepción estén manejando los “negociadores” políticos del proceso de paz y qué otra pretender vender los negociadores de las FARC, pero de lo que si estamos seguras es que son dos nociones que van en contravía, sea por el lado que se quiera analizar, y aún más dramática se puede ver la situación, cuando tenemos otra tercera concepción de paz, la del pueblo.

Vaya, si hablamos de un serio conflicto, no solo político, entendiendo el acto político como aquel acto natural, como esa acción participativa y voluntaria que por derecho puede manifestar el ser humano como ciudadano, sino también un conflicto social, cultural y educativo. Conflicto que encierra un sinfín de especulaciones de todos los actores que participan en esta “negociación”, y allí nos contamos como el principal actor (somos el pueblo), somos mayoría, pero una mayoría, encadenada de manos y pies, como los prisioneros de la Caverna de Platón, que sólo ven las apariencias, aunque ¿Estamos obligados o ya nos gusta ver nada más que sombras a cambio de la realidad? El confort social, político y cultural que nos muestran los medios de comunicación, hace que la “masa” vea únicamente lo que le conviene y más aun lo que quiere que le muestren, estamos ante una ignorancia social y humana. Ignorancia que nos hace pensar que debemos ser educados para la paz, ¿educados? para la ¿paz? Debemos como docentes educarnos y educar para algo que es innato del ser humano, ¿Con base a qué educamos? Teniendo en cuenta, la creciente ola de corrupción política, el show político, los absurdos comentarios de los media y lo que es más crítico, la indiferencia absoluta de la ciudadanía, ¿Ese ese el escenario para educar para la paz? ¡Vaya, sí que es una gran utopía! Pensar en un posconflicto, sin ni siquiera superar el conflicto. Se supera el conflicto cuando haya una verdadera consciencia social, cuando se vea una educación de calidad, no reflejada en políticas absurdas, que oprimen al ser ciudadano, sino una

educación humana, social y crítica, dejando de mercantilizarla y saturándola de parámetros empresariales. Una educación no para la paz sino una educación para un ser humano en paz.

Hablar de posconflicto implica pensar una sociedad que se encuentra en un periodo en el cual las agresiones, injusticias y hostilidades de la “guerra del pasado” se han limitado de manera imprescindible y necesaria para que las actividades de integración y rehabilitación inicien, partiendo de esta definición y de la realidad colombiana, en la actualidad se habla de “posconflicto”, entenderíamos que en Colombia nos encontramos en un proceso de rehabilitación y recuperación social, afectiva, psicológica, económica y física de toda la sociedad colombiana en torno a las traumáticas aberraciones que ha causado el conflicto interno y que los actos violentos contra la sociedad colombiana se ha reducido significativamente.

Sin embargo, y mirando más allá pensaríamos que el término “posconflicto” sería inapropiado en el desarrollo social en el que nos encontramos, pues los grupos subversivos armados aun encontrándose en un proceso de “diálogos y acuerdos de paz” siguen atentando contra la integridad de las familias colombianas sin motivo alguno y de forma constante, evidenciando que estos ataques no han reducido y aun nos encontramos en un conflicto permanente por la lucha de poderes económicos y políticos.

Es en este sentido, que nos permitimos hablar de la “educación para el posconflicto” como un imaginario o elemento utópico, pues la realidad de nuestro país, más bien debe llevarnos a pensar cómo los maestros desde las aulas tenemos que actuar en torno a un proceso de formación integral de la persona en medio del conflicto armado, la agresión continua entre unos y otros, las injusticias sociales y show mediático del “proceso de paz”, donde la opinión y sentir del pueblo colombiano sencillamente no interesa, y es claro que en la Habana, en lo último en lo que se centraran los “negociadores” serán los procesos y el mejoramiento de la calidad educativa, y la integración del sistema educativo como parte de la recuperación social que pretendemos tener. La “cátedra de la paz”, que ahora las universidades deben impartir no puede ser una imposición de los gobernantes de turno, donde se pretende entregar un libreto para que los maestros recitar una concepción de paz alejada y en contravía de la realidad del ciudadano social y político colombiano, realidad que no permite construir pensamientos autónomos y críticos, es así como educadores y estudiantes no toca ajustarnos a los intereses políticos individuales que mejor convengan. La paz no es mercancía, la paz es humanidad.



LIBRO MEMORIAS SIMPOSIO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA: INNOVACIONES Y EDUCACIÓN PARA LA PAZ, realizado en la Universidad de Cartagena, 5-7 de mayo de 2015 ISBN: 978-958-58932-3-8, Editorial REDIPE- UNIVERSIDAD DE CARTAGENA, 2015

PARTE V

TALLER



LIBRO MEMORIAS SIMPOSIO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA: INNOVACIONES Y EDUCACIÓN PARA LA PAZ, realizado en la Universidad de Cartagena, 5-7 de mayo de 2015 ISBN: 978-958-58932-3-8, Editorial REDIPE- UNIVERSIDAD DE CARTAGENA, 2015

1.

**EDUCAR PARA LA CIUDADANÍA: UN CAMINO PARA LA PAZ
TALLER**

Maria Emanuel Melo de Almeida

Universidad Abierta de Portugal

Perspectiva actual

En la actualidad, la sociedad se encuentra bajo la influencia de la globalización y de sus efectos, tanto positivos como negativos. Si bien la globalización tiene innegables potencialidades, que pueden beneficiar la vida en sociedad, no asegura que el mundo en el futuro, sea más unido políticamente, más equitativo económicamente, más solidario en términos sociales y más diverso culturalmente. Entre los efectos deseables de la globalización están el desarrollo de la paz, la solidaridad, la comprensión, la tolerancia, la justicia, la libertad y el ejercicio de los derechos humanos, entre otros.

Por lo tanto es necesario que exista una formación del ser humano, en función de su crecimiento personal y social, pues sin una educación global, es difícil sobrevivir en el mundo de hoy y de mañana.

Esta afirmación nos lleva a considerar que la principal tarea de la educación consiste en humanizar, o sea, en colocar los educandos en contacto con los desarrollos de la humanidad y con los valores que ellos representan.

Más que nunca, es urgente educar en valores, porque no se puede pensar en una escuela neutral porque está hecha por la gente para la gente, que está continuamente en un proceso de interacción, lo que obliga a tomar decisiones. Y las opciones implican valores.

Aún sea difícil, se debe, según el punto de vista ético, promover una globalización saludable que contraste con los efectos etnocéntricos, a través de los cuales se pretende imponer de forma abusiva e injustificada la particularidad en beneficio

propio. Este tipo de globalización solo se puede alcanzar a partir de la diversidad, porque es esta la que garantiza la riqueza del ser humano, la que conduce a la pluralidad de una sociedad. Estos hechos obligan a pensar la realidad política, cultural, social, económica y educativa de forma distinta, con el fin de encontrar los valores fundamentales con los que es posible llegar a un acuerdo de fraternidad, como principio orientador de la vida en comunidad. Es este valor de fraternidad el que permite abarcar, reunir y consolidar la diversidad.

Educar para la formación en valores versus la formación ciudadana

Los valores que debemos mencionar son principalmente los valores asociados a la vida digna que son esenciales y propios de una moral universal, pues son el punto de partida de los derechos humanos que corresponden al incondicional respeto que merece cada individuo de cualquier sociedad y cultura a la que pertenece.

Así, una orientación democrática consiste en construir una sociedad donde existan relaciones humanas solidarias y condiciones dignas del ser humano. Pero los valores de una vida digna no se concretizan si no están arraigados en los sujetos.

Los valores de un *ethos* democrático se refieren sobre todo a los que se realizan institucionalmente y están conectados con las actitudes, entre las cuales se destacan la solidaridad, la justicia, el respeto, la libertad y la igualdad.

Es importante destacar que la trilogía heredada por la Revolución Francesa (libertad, igualdad y fraternidad), matriz de los derechos humanos y de las conquistas democráticas, se recuperan en el proyecto actual de educación para la ciudadanía. El reto consiste en asegurar en este conjunto de valores, su globalidad y su correlación.

Han sido abordadas las cuestiones de la libertad (valor fundamental para asegurar los derechos individuales) y de la igualdad (principio fundamental de la democracia y garante de la libertad), dejando para un segundo plano el que hoy es una exigencia: la fraternidad, o sea desear la solidaridad.

Lubich (2000) subraya que es a través de la fraternidad que la libertad y la igualdad pueden adquirir nuevos significados y ser plenamente alcanzados.

De este modo se instituye una nueva ciudadanía que tiene como principal objetivo la fraternidad universal.

Pero, esta ciudadanía solo es posible cuando cada pueblo logre trascender sus propios límites, mirar más allá, amar la patria del otro como la suya y hacer de la humanidad una familia universal, esto es, ultrapasar el limitado concepto de sociedad nacional.

Es en el contexto descrito que se debe desarrollar la responsabilidad de cada individuo como miembro de la humanidad, alcanzar su propia realización y felicidad a través de la fraternidad universal.

Para que tal apuesta se concrete, es necesario que se amen todos los individuos, sin discriminación; que no se espere por los demás, que se sea el primero a amar; que se ame el otro como a sí mismo, pues Gandhi decía: «tu y yo somos una cosa sola, no puedo hacerte mal sin herirme» (Muhs, 1996: 82).

Es importante entrar en la piel del otro, asumir como propios las preocupaciones, los sufrimientos y las alegrías del otro.

En esta realidad, en que el amor es la base de las relaciones de los individuos, se establece la unidad que no es una simple concordia de propósitos o de opiniones basados en una misma opción política, sino que es aquella unidad que une de modo más hondo y que sigue más allá de las diferencias de cultura, etnia, sexo, religión, edad. Así, las diferencias adquieren su verdadero significado y, en la reciprocidad, se tornan una riqueza común.

En este contexto formar para la ciudadanía conduce, inevitablemente, a la promoción de determinados valores fundamentales, proceso por lo cual se ayuda a construir ciudadanos conscientes, autónomos, críticos y responsables.

Por lo tanto, la educación para la ciudadanía se debe concretar a lo largo del camino educativo porque es un proceso de perfeccionamiento de competencias cognitivas, sociales y afectivas desarrolladas en estrecha relación con un conjunto de valores que caracterizan las sociedades democráticas.

La educación para la ciudadanía es, por naturaleza, un campo transversal, situándose en el centro de la cooperación de varias áreas del saber para la vida en sociedad, por lo que implica la asociación de un conjunto de competencias de este tipo.

Según Figueiredo (2002), ninguna lista de competencias se puede considerar exhaustiva y/o terminada, pero cuestionar un conjunto de competencias transversales puede ser un modo posible para clarificar los objetivos de esta área. La autora considera, también, que las competencias transversales en el área de la educación para la ciudadanía representan el trabajo formativo de los educadores en torno:

- a la construcción de la identidad: valorar su(s) cultura(s) y comprender las demás;
 - al desarrollo de relaciones interpersonales: escuchar a los demás, establecer relaciones de simpatía, tolerancia y solidaridad;
-

-
- al establecimiento de reglas para la vida en una sociedad democrática: crear y cumplir reglas, conocer y apreciar los valores de la sociedad democrática;
 - la comunicación y de la expresión: expresar su identidad personal, comunicar ideas y sentimientos;
 - la toma de decisiones: proponer alternativas cuando no se está de acuerdo, arbitrar y resolver conflictos de forma democrática;
 - la formación de un pensamiento crítico y reflexivo: intervenir de forma coherente e informada en el debate público, reflexionar sobre su experiencia/acción y la de los demás;
 - la resolución de problemas: identificar problemas y resolverlos o contribuir para su solución;
 - la consecución de proyectos: construir proyectos y contribuir al desarrollo de éstos (Figueiredo, 2002: 56).

Además de estas competencias transversales, es importante que otras sean desarrolladas, en conjunto con otras áreas/dimensiones del saber relevantes para la comprensión e intervención cívica.

Se verifica que la ciudadanía es también un proceso de aprendizaje. No se aprende a ser ciudadano/ciudadana en los libros sino haciendo y ejerciendo los derechos que le son inherentes como ser humano.

La ciudadanía es un proceso de desarrollo educativo y político; no es regresiva, porque es humana y vive en la dimensión del infinito.

Puesto que la ciudadanía se aprende ejerciendo los derechos y deberes, las escuelas tienen la responsabilidad de proporcionar a sus miembros un ambiente en que la democracia exista y se desarrolle mediante dinámicas, comportamientos y políticas institucionales que permitan la construcción de un mundo mejor, más solidario, fraterno, participativo y diverso.

Educar para la paz

En el contexto descrito, los profesores deben explicar a los alumnos, la razón de sus decisiones, tener consciencia de su condición de modelos a imitar, de manera que no inciten a la neutralidad, que puede conducir al vacío, ni tampoco al adoctrinamiento.

En éste sentido, se puede afirmar que educar para la paz, no es una cuestión neutra, sino por lo contrario, implica una continua elección de valores, a veces en oposición a los mayormente defendidos por la sociedad.

No se trata, pues, de una paz pacífica, sino activa y, hasta, revolucionaria, porque no pretende dejar las cosas como están, sino contribuir efectivamente a la transformación positiva, del medio en que se está inserto.

Es importante relevar, aún la cuestión de la violencia y de la indisciplina que aumenta continuamente en el medio escolar.

Verifícase que este problema se relaciona, no solamente con la incapacidad de los profesores en trabajar con estas situaciones, debido a la ausencia de formación específica en estas áreas, sino también por la falta de recursos humanos, responsabilidad de la administración educativa, que parece más preocupada en mantener los estudiantes en un desempeño académico alto.

Otro aspecto que es importante resaltar, tiene que ver con la alteración de valores que existe en la sociedad actual, tales como, el consumismo exagerado, el acceso fácil al dinero, la pérdida de sentido respecto al esfuerzo y al sacrificio, la incapacidad de distinguir entre el autoridad y autoritarismo, la falta de respeto, entre otros.

Se verifica, por lo tanto, una degradación de las relaciones de convivencia, no solo respecto al sistema educativo, sino a toda la sociedad y a cada individuo, como miembro integrante y responsable por la misma (Jares, 2003).

Frente a éste contexto, es cada vez más necesario, educar de un modo personalizado, adecuado a las circunstancias de cada individuo, dando particular atención al significado de aprender a ser.

Es importante reforzar el valor de la cultura del ser que mira a la intimidad, a la realización personal y a la búsqueda de la felicidad, en oposición a la cultura del tener que es materialista y consumista.

La preocupación en el ser debe ocupar la jerarquía de valores en la cultura de cada persona, independientemente de los bienes materiales, que se pueda o no poseer.

Es a partir de esta permanente búsqueda de realización personal, que se desarrolla la consciencia de la necesidad del otro, para poder ser feliz y aún la importancia de aprender a vivir juntos desde la diversidad, lo que implica la construcción de la paz.

La educación posee un enorme reto, contribuir a la construcción de la paz, lo que presupone el fortalecimiento de los valores como son: la tolerancia, la comprensión, el respeto, la solidaridad y la justicia, entre otros. La construcción de la paz también debe contribuir a eliminar la violencia, la guerra, la injusticia, la intolerancia y la inestabilidad.

Es imprescindible, que la escuela insista en la promoción del valor de la paz, desde las edades más tempranas, en oposición con el ambiente vivido y el clima de violencia, promoviendo una educación, que forme seres humanos participativos y pacíficos, donde el amor sustituya el odio y la paz tome el lugar de la violencia. Esto es un gran reto, para los padres y para los educadores de hoy. Es un trabajo a largo plazo, que implica esfuerzo y mucha paciencia.

Quintas (1996) plantea que la paz interior depende, en gran parte, de la tolerancia mutua, porque la verdadera tolerancia, no se reduce a una simple permisividad y aceptación de cualquier tipo de comportamiento, no implica indiferencia delante de la verdad y los valores, sino supone respeto, en el sentido de estima.

Es, también, importante, subrayar que el derecho de vivir en paz es un derecho fundamental, inherente a la dignidad de la persona y a su libertad.

Así, no es suficiente reconocer el derecho, es necesario promover el ejercicio de los derechos humanos, poseer los medios para defenderlos y para readquirirlos, siempre que se pierdan.

Tal como se desea para las futuras generaciones, un ecosistema equilibrado, también se debe tener en cuenta el derecho de vivir en una sociedad en paz, que tiene por base una ciudadanía democrática y responsable.

Promover una cultura de paz

En cuanto a la paz, es elemental aclarar que la paz interior se manifiesta en el equilibrio y en la armonía del ser humano consigo mismo y se refleja en el modo de convivir con los demás y con la naturaleza.

Vivir en paz es un derecho fundamental inherente a la dignidad de la persona y a su libertad.

Teniendo en atención la complejidad de las sociedades, o su crecimiento multicultural, los procesos de globalización y el aumento de la violencia, urge que la educación formal, informal y no formal, promueva procesos positivos de socialización, sea a nivel local, regional, nacional e internacional y forme a los individuos para la resolución pacífica de los conflictos.

En este sentido, es esencial entender la convivencia, como un elemento fundamental de la educación actual, tal como confirma el Reporte de la UNESCO (Delors, 1996), que releva el aprender a vivir juntos, como uno de los cuatro pilares, en que se debe sustentar la educación en el siglo XXI.

Del mismo modo, Edgar Morin (2002:11), en su libro *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, destaca que “la democracia, la equidad y la justicia social, la paz y la armonía con la naturaleza deben ser las palabras clave del mundo en transformación” y sigue diciendo que la educación para la paz debe ser tratada en toda la sociedad y cultura sin excepciones, puesto que estamos asociados a la educación para la paz “por esencia y por vocación” (Morin, 2002: 20).

Considerase que en una educación para la paz, no se puede proponer, apenas, el aprendizaje de determinadas estrategias y habilidades, para resolver los conflictos, sino son fundamentales las propuestas de una cultura de paz, formuladas por distintos organismos, entre los cuales se destaca el programa de la cultura de paz de la UNESCO.

En este sentido Jares (2001a y 2001b) habla de una cultura de paz que se basa en el respeto por la diferencia, por la diversidad y que elimina la noción de enemigo. Una cultura de paz exige y origina una cultura democrática, donde se da prioridad a los valores públicos, en relación a los privados.

Actualmente, donde se vive un neoliberalismo implacable que nos conduce al mercantilismo de la democracia es urgente dar un nuevo impulso a una cultura de paz que se construya con el debate, la crítica, el diálogo en la libertad de expresión y en la creatividad.

Es de relevar que nadie puede vivir en paz, mientras las situaciones de extrema injusticia, no solo, no desaparecen, como se acentúan, a través de la nueva orden mundial.

La perspectiva global de la paz contiene, además de la exclusión de la guerra y de la violencia directa, la recusa y la ausencia de las violencias estructurales, como el racismo, la xenofobia, el sexismo, la pobreza, la exclusión social y la marginalización en cualquier lugar del planeta.

Delante la cultura de la indiferencia, el desprecio, el mercantilismo, el individualismo, el triunfo y el enriquecimiento personal a cualquier costo, una cultura de paz, debe recuperar, promover y cultivar los valores del compromiso social de los derechos humanos, la justicia, la igualdad, la libertad y la solidaridad, pues son una valía para la humanidad, al permitir que cada individuo tenga el placer de compartir, de cooperar, de ser solidario y de ser feliz contribuyendo a la construcción de la paz.

En un mundo que se encuentra cada vez más unificado, donde se verifican simultáneamente tendencias opuestas, esto es, donde existe una homogeneización de los modos de vida debido a un sistema económico que funciona a la escala mundial, sino también donde las redes de comunicación

difunden e implementan comportamientos de una civilización técnico-científica que llega a cuasi todo el planeta, ha habido la necesidad de superar la falsa globalización y abrir espacio al diálogo respetuoso de las diferencias humanas, sociales y culturales.

Este aspecto es importante, sobretodo, en el campo educativo, puesto que la escuela es un lugar de confluencia de una diversidad humana sin precedentes.

En este sentido, la educación para los valores es imprescindible, como también la búsqueda de un consenso sobre los valores fundamentales susceptibles de poder ser compartidos por todos, en el ámbito de la racionalidad dialógica y a partir de donde se reconozcan las exigencias universales que resultan de la propia condición humana y de su dignidad.

Juegos cooperativos

Juego de presentación – “Globo en el aire”

Definición – se trata de mantener un globo en el aire, mientras que los jugadores van indicando su nombre cada vez que lo tocan.

Objetivos – a) Aprender los nombres; b) Favorecer la idea de grupo, compartiendo pases.

Desarrollo – El grupo debe mantener en el aire un globo. Cada vez que un jugador le da un golpe hacia arriba, dice en alto su nombre. Un mismo jugador no puede tocar dos veces seguidas el globo. Sin embargo, puede hacerlo si corre peligro de que caiga al suelo.

Variante – Con jugadores mayores, puede introducirse la variante de realizar pases entre los jugadores, indicando el nombre de la persona a quién se pasa. Para ello un jugador puede llevar el globo, dándole los golpes que sean necesarios, hasta la persona que quiere presentar.

Características – a) Hasta un máximo 25 jugadores; b) A partir de los 4 años; c) 10 minutos, aproximadamente; d) Zona amplia libre de obstáculos e) Juego de movimiento.

Materiales – Uno o varios globos.

Juego de conocimiento – “El tesoro humano”

Definición – Se trata de buscar cosas comunes que tienes con los demás del grupo.

Objetivos – Favorecer el conocimiento de las/os demás. Conocer lo que tenemos en común. Estimular la cohesión del grupo.

Participantes – Grupo, clase.... A partir de 8 años.

Material - Hoja de papel con preguntas y un bolígrafo.

Preguntas de búsqueda del tesoro:

- Busca cuatro personas que sean de lugares diferentes.
- Busca a una persona que tenga el mismo pasatiempo que tú.
- Busca a alguien que celebre su cumpleaños el mismo mes que tú.
- Busca a alguien que necesite un cariño. Dáselo.
- Busca a alguien que se siente nervioso/a.
- Busca a dos personas y juntas inventad una consigna. Gritadla.

Consignas de partida – El/la animador/a deberá elaborar con anticipación la ficha de búsqueda, con una serie de instrucciones que los/las participantes intentarán seguir.

Desarrollo – El/la animador/a reparte las hojas de búsqueda y explica que hay que conversar con los/las demás, tratando de seguir las instrucciones de la hoja. Cada participante debe intentar llenar la hoja con los nombres de las personas que haya encontrado que respondan a las preguntas planteadas en ésta.

La idea es intentar contestar a todas las preguntas, pero si no se logra, no importa. El orden por el que se contesta es indiferente.

El/la animador/a debe animar a todos/as a ponerse de pie y conversar.

Evaluación - ¿Cómo nos hemos sentido? ¿Cómo se ha dada la comunicación en el grupo? ¿Te ha sido fácil hablar con la gente?... ¿Les parece ser posible hacer este juego en otros contextos?

Juego de distensión y presentación – “Cesta de frutas”

Definición – consiste en conocer el nombre de los participantes y encontrar siempre una silla para sentarse.

Objetivos – a) Aprender el nombre de los participantes. b) Fomentar la distensión y favorecer la rapidez de reflejos.

Participantes – Grupo, clase... a partir de 5 años.

Materiales – Tantas sillas como participantes, menos una.

Desarrollo – Los participantes se sitúan cada uno/a en una silla en círculo menos uno/a que queda en el centro. El participante que está en el centro dice el nombre de una fruta, por ejemplo **manzana** y apunta para uno/a participante este/a tiene que decir su propio nombre; caso se equivoque va para el centro y el otro/a participante que está en el centro se sienta en su silla. Y así, el participante del centro va diciendo, por ejemplo: **plátano** y la persona para quien apunta tiene que decir el nombre de su compañera/o que está sentado a su derecha. Después, dice **manga** y la persona para quien apunta tiene que decir el nombre de su compañera/o que está sentado a su izquierda. El participante que está en el centro puede decir también “**cesto de frutas**” y en este caso todas/os se levantan y cambian de sitio, mientras la persona que está en el centro busca sentarse en una silla libre.

Características – Número de participantes desde 10; A partir de los 6 años; Duración – 5 hasta 15 minutos aproximadamente.

Evaluación - ¿Cuál es la importancia de este juego? ¿Cuál es su impresión? ¿Tuve dificultades en hacer este juego?

Juego cooperativo/división en grupos – “Fila de aniversarios”

Objetivos – a) Desarrollar la comunicación no verbal; b) Aumentar la atención a la comunicación; c) Dividir un grupo grande en grupos pequeños.

Desarrollo - Los participantes deberán formar una fila según la fecha de aniversario (mes y día). Para tal, tienen que comunicarse sin hablar, haciendo solamente gestos. Cuando están todos en fila cada participante dice su fecha de nacimiento. Por fin, el animador divide las personas, así dispuestas, en grupos de 4 o 5 personas según la necesidad.

El juego es más interesante si se hace en pie de sillas, de dónde no se puede bajar y por lo tanto se tiene que ayudar a pasar de una silla para otra sin caer.

Variantes – Para niños pequeños, se puede hacer este juego utilizando una característica visible, como por ejemplo la altura, o ponerse por orden alfabética de sus nombres, siempre sin hablar.

Material – nada.

Características – Número de participantes desde 12; Edad a partir de los 8 años; Duración 10 hasta 15 minutos aproximadamente.

Evaluación - ¿Cuáles fueron las mayores dificultades? ¿Que sintieron cuando pasaron de silla para silla? ¿Qué conclusión retiran de este juego?

Dinámica de grupo: “La historia del martillo”

Objetivo: Clarificar el origen, la estructura y la magnitud del conflicto

Preparación de la dinámica:

Se divide el grupo de personas en pequeños grupos de cuatro personas cada.

Cada grupo realiza las actividades propuestas y al final el representante del grupo presenta a todos los resultados alcanzados.

Desarrollo:

La historia del martillo

“Un hombre quiere colgar un cuadro. El clavo ya lo tiene, pero le falta el martillo. El vecino tiene uno. Así, pues, nuestro hombre decide pedir al vecino que le preste el martillo. Pero le salta una duda: ¿Qué?, ¿y sí no quiere prestármelo? Ahora recuerdo que ayer me saludó algo distraído. Quizás tenía prisa. Pero quizás la prisa no era más que un pretexto, y el hombre abriga algo contra mí. ¿Qué puedo hacer? Yo no le he hecho nada; algo se tendrá metido en la cabeza. Si alguien me pidiese prestado alguna herramienta, yo la dejaría enseguida. ¿Por qué no tiene que hacerlo él también? ¿Cómo puede uno negarse a hacer un favor tan sencillo a otro? Tipos como éste le amargan a uno la vida. Y luego aún se imagina que dependo de él. Sólo porque tiene un martillo. Esto ya es el colmo. Así nuestro hombre sale precipitado a la casa del vecino, toca el timbre, se abre la puerta y, antes que el vecino tenga tiempo de decir «buenos días», nuestro hombre le grita furioso: «¡Quedese usted con su martillo, so penco!»” (Watzlawick, 1990: 43-44).

Actividad:

1 – Lectura

2 - ¿Estamos en presencia de un conflicto real o de un falso conflicto?

3 - ¿Fue eficaz el “hombre del martillo” para conseguir sus necesidades?

4 – El “hombre del martillo” se construye una historia en su cabeza sobre su vecino y termina insultándolo, ¿qué consecuencias tiene esta forma de actuar para una convivencia respetuosa?

5 – ¿Usted ha vivido alguna situación semejante?, ¿en qué papel?

6 - ¿Qué conclusiones saca de esta historia?

Dinámica: “Los dos monstruos”

(Cuento de David McKee, 1997)

Objetivo: Distinguir entre conflicto y falso conflicto

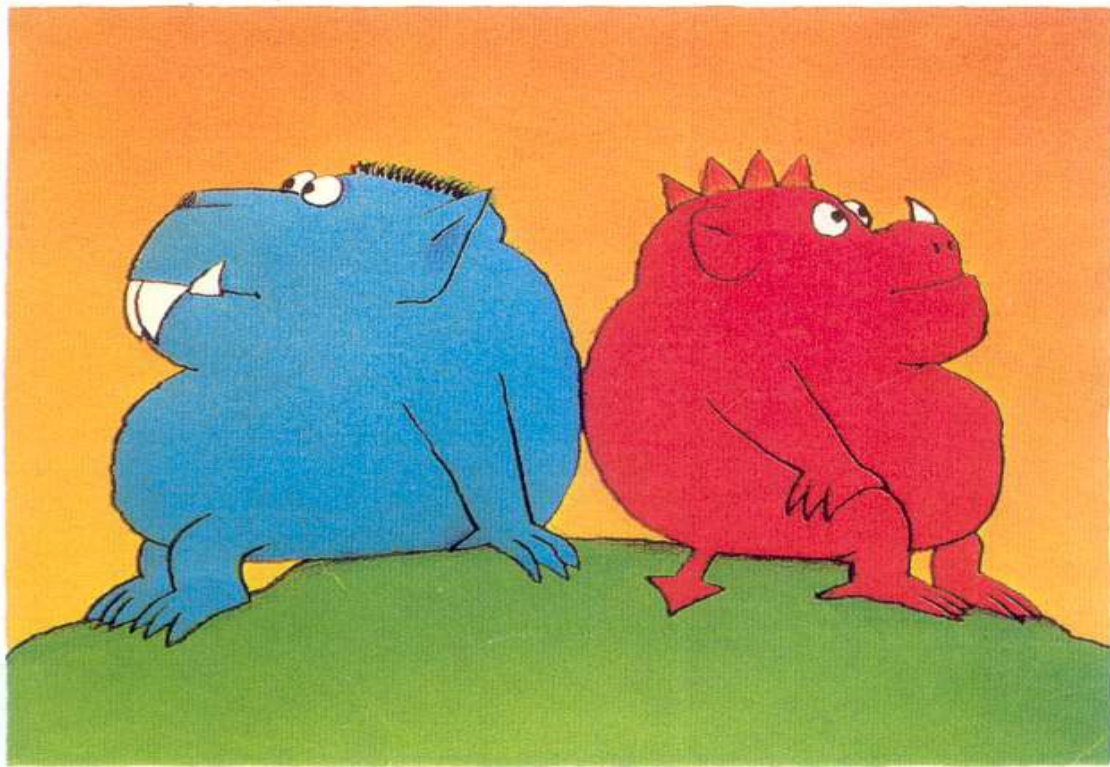
Desarrollo:

El libro narra la historia de dos monstruos que viven cada uno a un lado de la montaña que los separa, mirando uno hacia el este y el otro hacia el oeste.

El supuesto conflicto surge por un problema de percepción y de mala comunicación entre los dos protagonistas al describir desde ópticas diferentes un mismo fenómeno atmosférico.

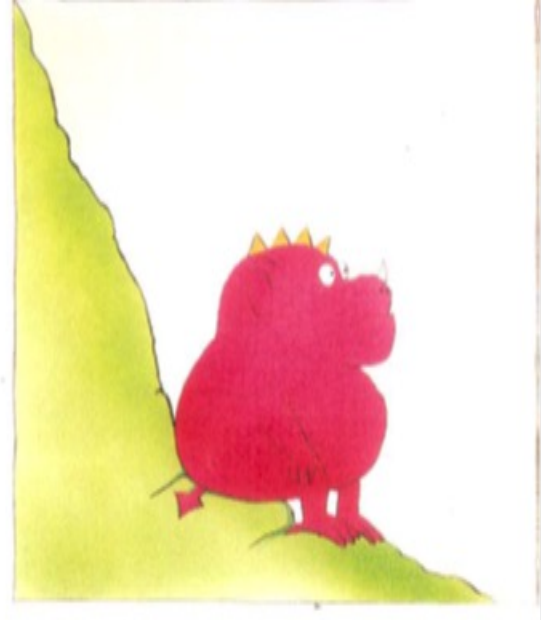
David Mckee

Los dos monstruos

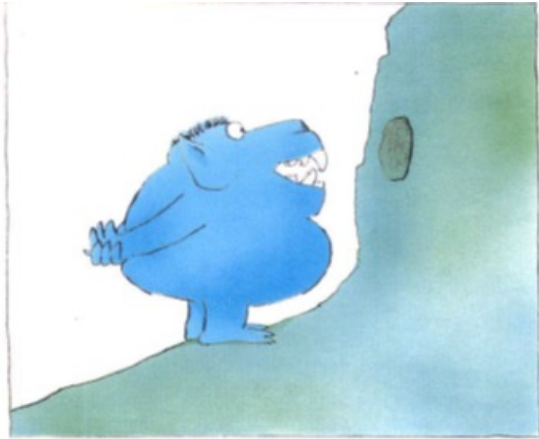




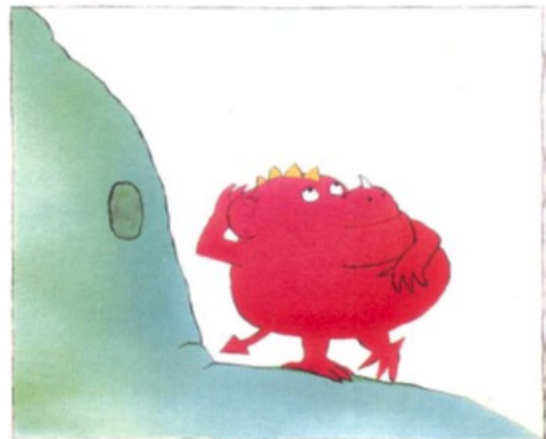
Érase una vez un monstruo que vivía tranquilamente en la ladera oeste de una montaña.



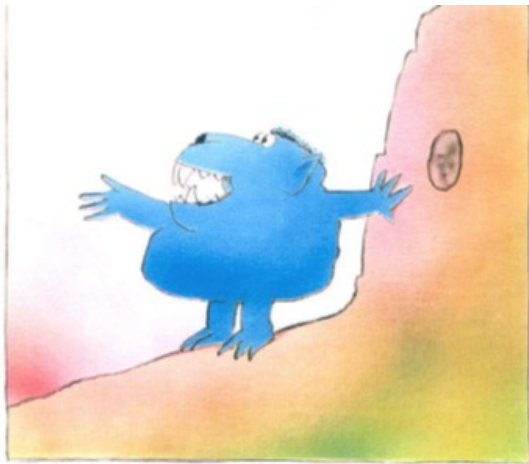
En la ladera este de la montaña vivía otro monstruo.



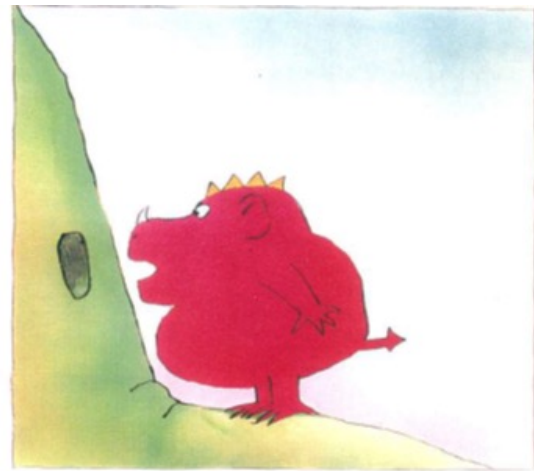
Los monstruos se hablaban a veces
a través de un agujero de la montaña.



Pero nunca se habían visto.



Una tarde el primer monstruo dijo por el agujero:
—¿Has visto qué bonito? El día se marcha.



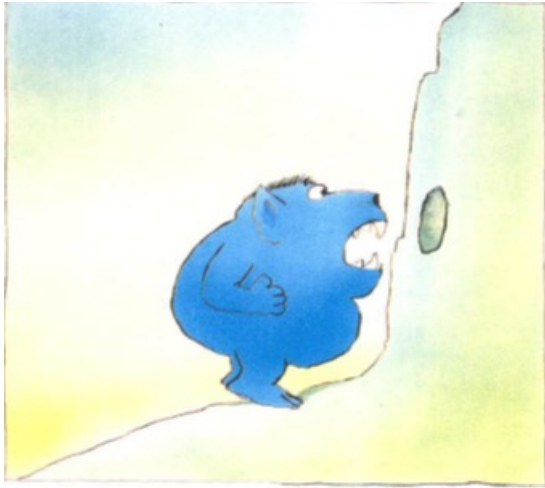
—¿Que el día se marcha? —respondió
el segundo monstruo—.
¡Querrás decir que la noche llega, ceporro!



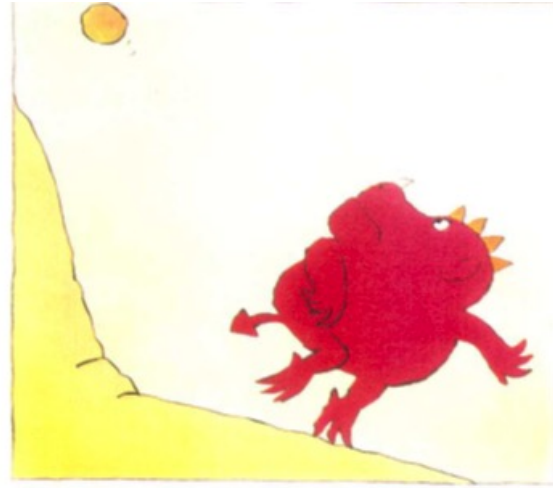
—¡Zopenco! ¡No me llames ceporro que me enfado! —saltó el primer monstruo. Y se quedó tan disgustado que casi no pudo dormir.



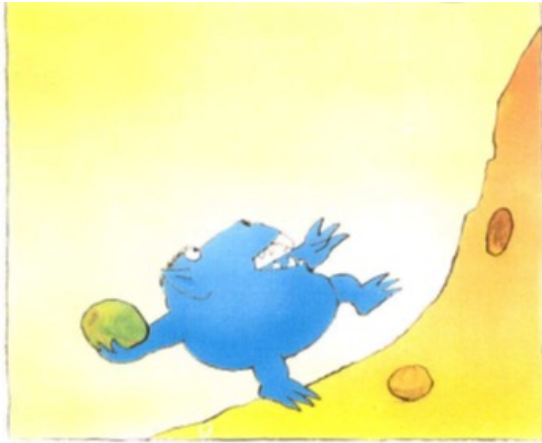
El otro monstruo estaba también muy irritado, y durmió muy mal.



A la mañana siguiente el primer monstruo se sentía fatal después de la mala noche que había pasado. Se acercó al agujero y gritó:
—¡Despierta, melón, que se acaba la noche!



—¡No seas estúpido, cerebro de mosquito! — contestó el segundo—. Eso es que viene el día. Y agarró una piedra y la tiró por encima de la montaña.



—¡Tienes muy mala puntería, palurdo! —gritó el primer monstruo cuando la piedra cayó sin darle. Buscó otra piedra más grande y la lanzó.



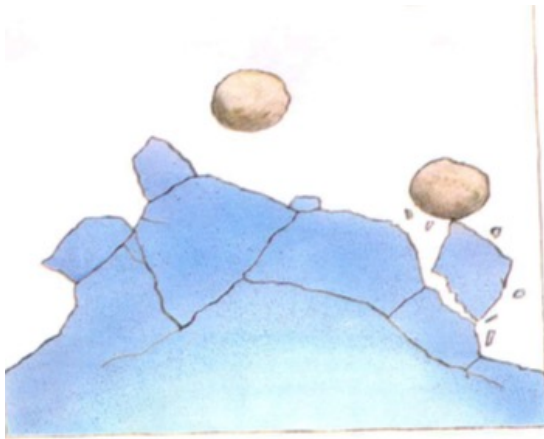
También esta piedra falló.
—¡No tienes nada que hacer, patán, peludo, narizotas! —aulló el segundo monstruo, y arrojó un pedrusco que desmochó la cima de la montaña.



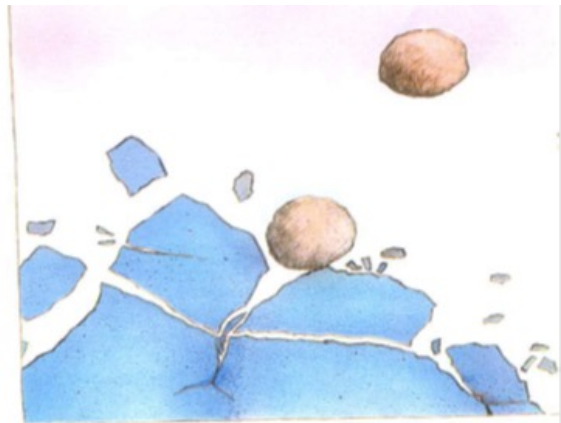
—¡Eres un buñuelo de viento rancio y pringoso! —
gritó el primer monstruo lanzando una roca
que desprendió otro pedazo de montaña.



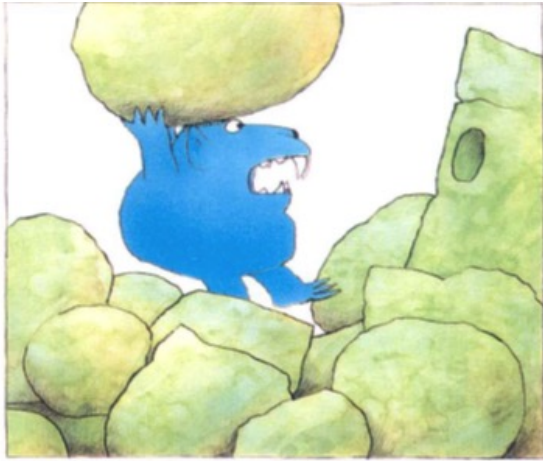
—¡Y tú eres un alcornoque viejo y renegrido! —
replicó el segundo monstruo.
Esta vez, por variar, le dio una patada
a una piedra enorme.



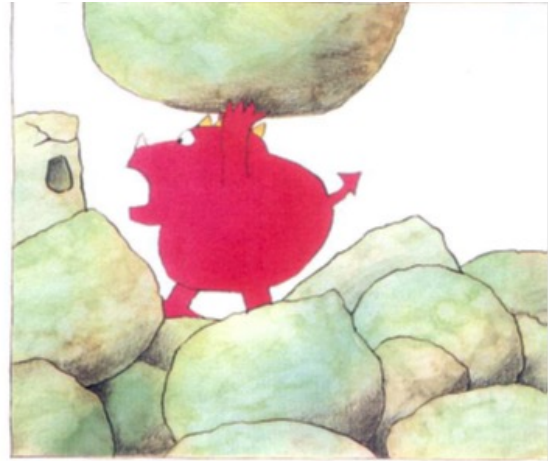
A medida que avanzaba el día
las piedras iban siendo cada vez más grandes
y los insultos cada vez más largos.



Los dos monstruos seguían ilesos,
pero la montaña se iba desintegrando.



—¡Eres un zoquete peludo, cebón, cabeza hueca y mandón! —gritaba el primer monstruo tirando una nueva roca gigantesca.



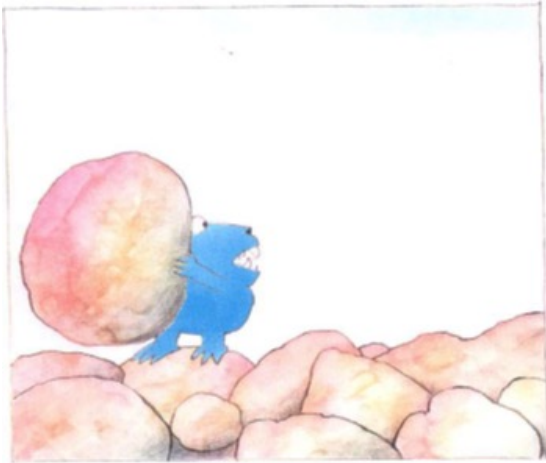
—¡Y tú eres un flan temblón, modorro, apestoso y cobardica! —chillaba el segundo monstruo arrojando otra roca todavía más grande.



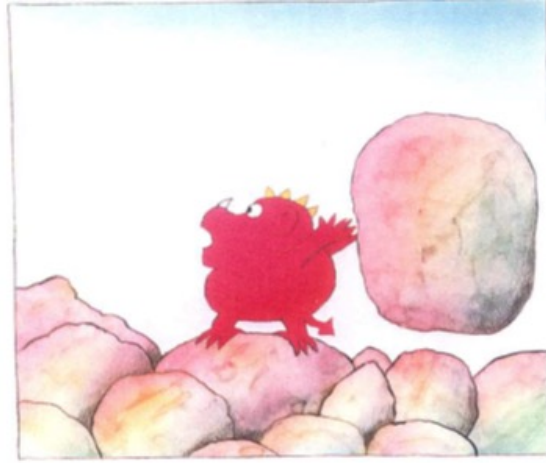
Esa roca terminó por destruir lo que quedaba de la montaña y los dos monstruos se vieron por primera vez.



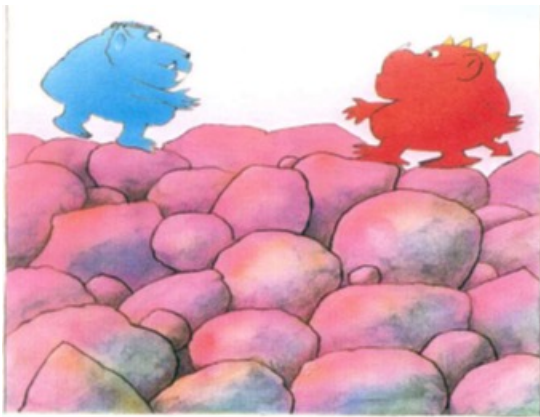
Esto ocurrió precisamente cuando empezaba una nueva puesta de sol.



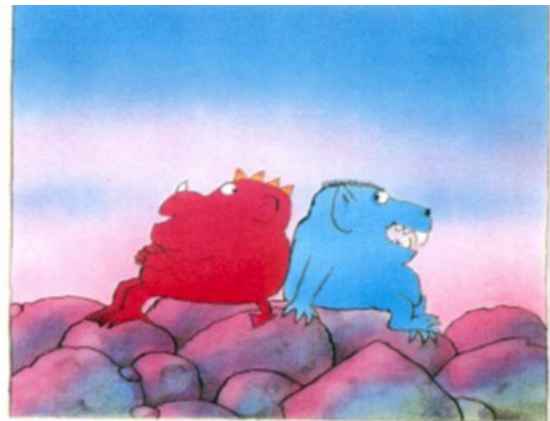
—¡Increíble! —dijo el primer monstruo soltando la roca que tenía entre las manos—. Ahí llega la noche. Tenías razón.



—¡Asombroso! —resopló el segundo monstruo dejando caer su pedrusco—. Tienes razón, es que el día se va.



Se reunieron en medio del desastre
que habían organizado
y contemplaron juntos la llegada
de la noche y la marcha del día.



—Pues ha sido bastante divertido —
rió el primer monstruo.
—¿Verdad que sí? —rió el segundo—.
¡Lástima de montaña!



FIN

Juego de despedida y evaluación global – “La tea de araña”

Definición – consiste en despedirse de los participantes, a través de la elaboración de una tea que nos lega para siempre.

Objetivos – a) Favorecer el mutuo aprecio y comunicación en el momento de la despedida; b) Hacer la evaluación del taller; c) Estimular la confianza.

Desarrollo – Los jugadores están todos sentados en círculo. Un jugador tiene un nudo de hilo en sus manos, al tirarlo a un/a su/a compañero/a dice **lo que para él/ella fue el taller cómo lo evalúa** y así hasta que estén todos enredados.

Después, empezando por el último, se empieza a formar nuevamente el nudo y cada uno de los participantes, mientras pasa el nudo a otro/a, dice **algo que quiera decir a todo el grupo como despedida**.

Materiales – sillas e un nudo de hilo.

Características – A partir de los 5 años; 10-15 minutos aproximadamente; Juego de semi-movimiento.

Comentarios – Como se puede deducir, suele ser el juego con el que finalizamos una actividad.

Referencias bibliográficas

- Delors, J. (Ed.) (1996). *Educação, um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da comissão internacional sobre a educação para o século XXI*. Porto: Asa/UNESCO.
- Figueiredo, C. C. (2002) Horizontes da educação para a cidadania na educação básica, In P. Abrantes, C. C. Figueiredo e A. M. V. Simão. *Reorganização curricular do ensino básico. Novas áreas curriculares*, Lisboa, Ministério da Educação DEB, 41-66.
- Jares, X. R. (2001a). *Aprender a conviver*. Vigo:Xerais.
- _____ (2001b). *Educación y conflicto. Guía de educación para la convivencia*. Madrid: Editorial Popular.
- _____ (2003). A escola não só deverá ensinar o respeito pelas instituições democráticas mas ela própria ser um exemplo prático e quotidiano de organização democrática. *Jornal a Página da Educação*, 123, 11. Recuperado em 2006, Março 23, de <http://www.apagina.pt/arquivo/ImprimirArtigo.asp?ID=2473>
- Lubich, C. (2000). Il Movimento dell'unità per una politica di comunione. *Nuova Umanità*, 131, 605-613.
- Morin, E. (2002). *Os sete saberes para a educação do futuro*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Mühs, W. (1996). *Parole del cuore*. Milano: Edizioni San Paolo.
- Quintas, L. (1996). *El libro de los valores*. Madrid: Planeta.
-



LIBRO MEMORIAS SIMPOSIO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA: INNOVACIONES Y EDUCACIÓN PARA LA PAZ, realizado en la Universidad de Cartagena, 5-7 de mayo de 2015 ISBN: 978-958-58932-3-8, Editorial REDIPE- UNIVERSIDAD DE CARTAGENA, 2015



LIBRO MEMORIAS SIMPOSIO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA: INNOVACIONES Y EDUCACIÓN PARA LA PAZ, realizado en la Universidad de Cartagena, 5-7 de mayo de 2015 ISBN: 978-958-58932-3-8, Editorial REDIPE- UNIVERSIDAD DE CARTAGENA, 2015

PARTE VI

OTROS TRABAJOS



LIBRO MEMORIAS SIMPOSIO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA: INNOVACIONES Y EDUCACIÓN PARA LA PAZ, realizado en la Universidad de Cartagena, 5-7 de mayo de 2015 ISBN: 978-958-58932-3-8, Editorial REDIPE- UNIVERSIDAD DE CARTAGENA, 2015

1.

LA FILOSOFIA DE LO PÚBLICO

El asunto de la Universidad hoy.

El documento plantea fundamentalmente como hoy el significado y sentido de lo público ha venido siendo objeto de gran polémica por la manera como las políticas públicas en educación se han venido aplicando que no han satisfecho las necesidades ciudadanas por “la influencia del modelo económico en boga internacionalmente”.

Se inicia planteando el sentido de lo público, luego se hace un rápido análisis de la Universidad como Institución Pública y la responsabilidad que le compete al Estado mostrando elementos característico de la Universidad y se culmina, con algunas voces autorizadas, cuestionando la responsabilidad del Estado en la Educación Pública Colombiana.

“...y no vemos de dónde podrían surgir las fuerzas capaces de imponer la instauración práctica de un orden cuyo avance dependería sólo de criterios de productividad y eficacia pedagógica o científica...”

Pierre Bourdieu (Homos Academicus)

Alcides Rafael Mendoza Castillo

Tesis

La filosofía del modelo económico y político en boga hoy, diluye el significado y sentido de lo público... y de la universidad pública.

La filosofía es esencia Política...

En un estudio que aparece en 1998 “El análisis de las políticas públicas” de Pierre Murrel – Ives Surel, los Ingleses establecen la relación de lo público en términos de la Política, así: 1.- La esfera Política (Polity), estableciendo la distinción entre el mundo de la política y la sociedad civil.

2.-La actividad política (Politics), para referirse a la obtención de puestos políticos y al debate entre los partidos y

3.- La acción pública (Policies) como los procesos para poner en marcha los programas y los dispositivos para conseguir objetivos comunes. Los franceses por su parte, tal es el caso de PH Meirieu, conciben la política como ese accionar y lucha constante para estar mejor en el lugar donde vivimos.

El concepto de lo público tiene sus raíces en la cultura griega y en ella se observa la distinción entre lo público y lo privado. Con respecto a lo público, hacen referencia a La POLIS como el escenario en el cual se logra la vida en común, la vida colectiva que le pertenece al conjunto de ciudadanos y al accionar de estos, es decir, la ciudadanía. Lo privado por su parte, hace referencia a la vida de “la casa”, a la vida doméstica como asociación natural, es decir, lo que es propio y le pertenece, lo que es cercano a su forma de vivir, a su existencia.

¿Qué es lo público?

Desde el Diccionario:

- -Sabido o conocido por mucha gente (Un escándalo público. Por Ejemplo: En Colombia un gran porcentaje de congresistas que están detenidos, investigados y procesados por corrupción...y ocho grandes funcionarios públicos hoy, algunos encarcelados y otros huyendo de la justicia)
- -Que se realiza ante un grupo de personas
- Que está a disposición de todos los ciudadanos.(parques, calles, plazas, playas, monumentos, entre otros.)
- Que pertenece al estado o a su administración. (centros de investigación, hospitales, museos, orquestas sinfónicas, escuelas, universidades...)
- Relativo y común a todo el pueblo o ciudad.

Lo público trasciende lo estatal, va más allá, lo incluye. Lo público remite a dos factores fundamentales: lo colectivo y lo común y tiene dos dimensiones: material o física y la espiritual.

Lo colectivo – lo común: hace referencia a todo lo que compartimos, a lo que nos corresponde como ciudadanos. Surge así el concepto de ciudadanía como ese actuar en la vida, el interesarse por los asuntos que competen y atañen al colectivo y a lo común. Es no sólo interesarse en lo particular y en “lo suyo” sino en lo público, es decir, lo colectivo y lo común.

Dimensión física: corresponde a todos los elementos y recursos materiales con que cuenta un estado: Espacio público, calles, plazas, playas, el petróleo, el oro, carbón, ferroníquel, la biodiversidad, el ambiente.

Dimensión espiritual: es lo relativo a lo simbólico, la identidad, el folclore, referentes culturales, la nociones de ética, los mitos y leyendas, los imaginarios, es todo lo que compartimos como ciudadanos colombianos.

En síntesis, lo público es la gran dimensión donde se conjugan las identidades, la pertinencia, las mediaciones, el escenario de los proyectos sociales, culturales, políticos, como también los económicos que son de interés de todas y todos. Es como lo plantea Miriam Henao en su texto “Políticas Públicas y Universidad”. “Lo público constituye un ámbito que rebasa lo individual y lo privado y surge para garantizar, respaldar y extender las libertades, los cálculos y los beneficios individuales”.

¿Cuál es el carácter de la universidad como institución pública? ¿cuál es la responsabilidad del estado?

Como Institución, su carácter fundamental es el de propugnar por el desarrollo de la vida social y la búsqueda del bienestar común y colectivo: lo público.

En este aspecto, la Universidad Pública es un bien que corresponde y conviene a toda la sociedad, cuyo propósito es la construcción de un proyecto de nación que implique autonomía e independencia. Que no permita la “colonización” espiritual extranjerizante. Que se convierta en ese espacio para el ejercicio libre de la razón, de la escritura y la lectura, donde dialécticamente se articule teoría y práctica, donde la argumentación razonada y reflexionada se constituya en el eje fundamental de su diario vivir y su quehacer, es decir, que haya “verdadera comunidad académica” .

En otras palabras, poner el conocimiento al servicio de las necesidades sociales con justicia y equidad.

Además apunta a la unidad de propósitos... diversidad de saberes.

Como unidad de propósitos, la universidad pública cobra sentido cuando apunta a la formación de un ciudadano con identidad profesional , cuyo horizonte tenga la

mira de una sociedad justa, democrática y equitativa, donde haya creación y recreación cultural e identidad nacional.

Como espacio de saber y de conocimiento, la Universidad pública es el lugar para desarrollar pensamiento crítico respecto a lo que acontece en la sociedad. Es el lugar donde la crítica, la argumentación y el análisis trascienden el interés confesional y empresarial en la educación. Es el escenario natural de crítica a las políticas del estado, cuando estas pierden el norte de la democratización y el interés social.

Acerca de la responsabilidad del estado como un bien público, es la de fomentarla y financiarla y nunca delegarla a intereses particulares y mercantiles.

¿Cuáles son los elementos característicos de la universidad pública?

- Como Entidad Educativa, su objetivo es FORMAR al ser humano como sujeto. Es decir como una persona que piensa y actúa en función del desarrollo tanto individual como colectivo, que se potencie como un ser inmerso un mundo con la disposición de participar para transformar.
- Como Institución de orden Superior. Reconocer que estar en lo superior es una esencia transformada. Donde se mira al mundo con mayor complejidad, significa esto que exigencia del pensamiento, de entrega y la capacidad para asumirse así mismo, de discernir entre lo deseable y lo no deseable, es una lucha contra "la miseria humana". Es decir lo superior es ir más allá de la instrucción y el adiestramiento.

Como Entidad Estatal:

Significa esto que la sostiene los aportes de la sociedad, por lo tanto es un bien público que debe retribuir beneficios a la sociedad. -Como Institución del Orden Nacional: Todos los productos que genere la Universidad deben beneficiara al estado y a la nación decir al país en general y no solo al sector privado-empresarial y mucho menos a las multinacionales.

De esta caracterización se desprenden las tareas que le competen a la Universidad para que se considere verdaderamente Publica y enfrentar con dignidad, decoro e inteligencia los ataques del modelo económico imperante hoy que asume la denominación de la Globalización que se materializa y se configura en el Modelo Económico.

Desde esta perspectiva...¿Cuáles serían las tareas que le competen a la Universidad Pública? Al respecto, el prof: Boaventura de Sousa Santos: En "la universidad en el siglo XXI: para una reforma democrática y emancipadora.

- Fomentar la participación de las fuerzas sociales
- La investigación al servicio de las necesidades del país
- Recuperar la autonomía y la democracia
- Fijar una posición crítica frente a las crisis
- Comprometer al estado en el fomento de la universidad publica
- La universidad pública como epicentro de la ciencia y la cultura al servicio de lo social
- Visionar la universidad pública más allá de la denuncia
- Recuperar la legitimidad, la hegemonía y la institucionalidad de la universidad publica

Lo anterior implica que el profesional universitario contemporáneo debe:1

1 MISAS Arango, Gabriel. La Educación Superior en Colombia. Análisis de estrategias para su desarrollo.

- Dominar tener el dominio de un “territorio o región de saber”
- Capacidad de autorreflexión y ejercer la crítica y la autocrítica
- Flexibilidad y actitud para trabajar en equipo.... ser un “analista simbólico”

Analista Simbólico: Aquel que tiene la capacidad de dominar las modalidades de conocimiento que exige la sociedad contemporánea: 1.- Emplear los saberes y conocimientos científicos en la solución de problemas relevantes a partir del trabajo interdisciplinario. 2.- Hacer uso del “lenguaje mosaico”. Oral – Escrito – Digital. 3.- Formarse como un buen ciudadano con moralidad universitaria.

¿Cuál es la responsabilidad del estado?

1.- “Se define pues, como Universidad pública la que pertenece a la ciudadanía y está al servicio del bien común, es decir del bien de todos. La universidad estatal es la que está al servicio del Estado-Nación...el Estado no puede abandonar su papel de agente financiador de las universidades públicas y debe asegurar un presupuesto suficiente para su funcionamiento, de tal manera que éstas estén en condiciones de asegurar la igualdad de acceso y de éxito, independientemente de la capacidad financiera del estudiante... la gratuidad es uno de los principios que permiten a los sectores más desfavorecidos tener acceso a una educación

superior de calidad... el Estado ha restringido su compromiso con las universidades públicas... se han desarrollado políticas que impulsan directa o indirectamente la privatización de la educación superior...”

2.-) Luis Enrique Arango presidente del sistema universitario nacional (sue) fuente: Colprensa. “La Patria” Manizales sección educación)³

“El problema central que tienen las universidades es el de financiamiento. la ley 30/92 no pensó en lo social, fue hecha para un momento de la educación superior de minorías... no fue diseñada para la situación de masificación que se vive actualmente... fue pensada para mantener el “status quo” ...porque definió el financiamiento manteniendo el presupuesto en pesos constantes...no se pensó que periódicamente requerirían recursos de inversión para mantener el financiamiento...llevamos tres años esperando resolver el problema y no se ha podido... ya no podemos dar más espera... asegurar por ley unos recursos y saber con qué vamos a contar para poder crecer...el financiamiento hay que ponerlo como el centro del debate ... es hablar de equidad social, de calidad, de internacionalización, de actualización, de investigación...”

3.-) Fuente: carta dirigida al Sr. Presidente de la Republica el 29 de agosto de 2012 por el sue⁴ “Los recursos transferidos a las universidades durante 19 años de vigencia de la ley 30 de 1992 solo han crecido 2.61% promedio anual por encima de la inflación... mientras la matricula en los mismos años ha crecido 13.55 %promedio anual... la ministra informó que el proyecto general de presupuesto para 2013, sólo contempla un incremento del 3% sobre el IPC... estos recursos no son suficientes para compensar la desfinanciación y de hecho conjurar la crisis de la universidades.

4.-) Ignacio Montilla. rector de la U.N (Fuente: agencia de noticias de la U.N. septiembre 8 de 2012) “... los problemas de dinero de la institución no se resuelven con los recursos que anunció recientemente el MEN ... la distribución no tiene en cuenta los compromisos, los alcances y la función que cumple la universidad nacional que le ha apostado al investigación, así como a la formación doctoral y no solo a la cobertura en prepago... la U.N. tiene un déficit de funcionamiento cercano a los 10 mil millones de pesos para el 2012... el consejo superior autorizo la apropiación de 9 mil millones que eran de inversión y pasan a funcionamiento aun así tenemos ese déficit de 10 mil millones..

5.-) Senador Jorge E. Robledo. Fuente: Congreso de la Republica. debate plenaria del senado 15 de diciembre de 2008⁵

Para investigación, ciencia y desarrollo, “...Hay dos grandes fuentes para hacerlo, o los recursos públicos o los privados...la empresa privada no se inclina mucho a invertir en ciencia y tecnología porque las posibilidades de pérdida son muy

grandes... son los estados, gobiernos centrales o federales los que tienen que hacer grandes inversiones en investigación y desarrollo para que la investigación se dé en forma satisfactoria... el caso norteamericano es ejemplarizante:...año 2006 el gobierno de E.U. aportó a la investigación y desarrollo 120 mil millones de dólares... en 2008 en Colombia fue de 69 millones de dólares... la inversión norteamericana es 1.739 veces la nuestra... el PIB de E.U. es 115 veces más grande que el de Colombia... se demuestra matemáticamente que hay una diferencia de más de mil veces...”

6.-) Jorge E. Robledo. fuente. u.n. palabras en el acto de recibimiento de la orden “Gerardo Molina” sept. 21 de 20001.

“...si la educación de los pueblos se le deja a lo que pueda hacer la empresa privada y la capacidad de pago de los padres...pasara lo que a la vista tenemos: será tan mediocre como tan burdo es el truco , mediante el cual con la complicidad oficial, se convierte a cada garaje desocupado en una institución educativa...”

7.- La ciencia en el Plan Nacional de Desarrollo (2015-2018)6

“...Mi generación, influenciada por los Spaghetti westerns, y entre ellos la magnífica película de Sergio Leone, tiende a analizar todo documento que le cae en las manos usando las categorías de “lo bueno, lo malo y lo feo”.

“...Empiezo por lo bueno: el documento recuerda la “Misión de los Sabios” y reconoce que sus propuestas siguen pendientes. Menciona, entre otros, el papel de la ciencia en ‘Colombia, la más educada’ y su contribución para el desarrollo de iniciativas empresariales con la creación de clusters tecnológicos en cinco ciudades con vocación para la generación de conocimiento”.

“...Reconoce el documento problemas como una inversión muy baja del Estado, y más baja aún del sector privado. Le preocupan la falta de coordinación entre sectores y la difícil transferencia de conocimientos a la empresa. Señala a la industria innovadora como minoritaria y en disminución. Propone estrategias y metas para resolver los problemas; algunas tal vez excesivamente ambiciosas, como la de aumentar el número de doctores en un 1.000 por ciento”. “...Lo malo está concentrado en el proyecto de ley. El anterior discurso solo se volvería realidad si estuviera plasmado en el presupuesto, y este no es bueno. El plan de inversiones para los cuatro años es de unos 14,5 billones de pesos (sin contar regalías, sobre cuya eficiencia he manifestado, en otra columna, serias dudas). El 88 por ciento lo deberá invertir el sector privado. Sabiendo que él invierte hoy en Colombia menos del 30 por ciento, y que en un país industrializado como EE. UU. apenas llega a 60 por ciento, resulta difícil creer que ese 88 por ciento es realista.

La parte del Estado corresponde escasamente al paupérrimo presupuesto actual de Colciencias”.

“...Lo feo son los cambios estructurales que se plantean, modificando profundamente el sistema de Ciencia, Tecnología e Innovación y fusionándolo con el de Competitividad, dejando como interlocutoras únicas del Gobierno a las comisiones departamentales de competitividad. La competitividad no cubre todo el espectro de posibilidades de la ciencia, y sus intereses, ritmos y procesos no son necesariamente compatibles con ella”.

“...La propuesta del plan de desarrollo, en cambio, fue construida en muy poco tiempo y (me temo) por un equipo de economistas jóvenes que apenas alcanzaron a llevar a cabo una precaria consulta. Lo feo no es derogar las leyes, sino derogar la reflexión”.

Bibliografía

Carta dirigida al Sr. presidente de la República el 29 de agosto de 2012 por el SUE DE SOUSA Santos Boaventura En “la universidad en el siglo XXI: para una reforma democrática y emancipadora”

Entrevista de karina Ausecha a Luis Enrique Arango presidente del sistema universitario nacional (SUE) fuente: Colprensa. “la patria” Manizales sección educación

MISAS Arango, Gabriel. La Educación Superior en Colombia. Análisis de estrategias para su desarrollo

Moisés Wasserman, El Tiempo, abril 16 de 2015

MURREL Pierre y SUREL Ives (1998) “El análisis de las políticas públicas”
Primera Cumbre Iberoamericana de Rectores de Universidades Públicas.
Declaración de Santiago de Chile, 5 de agosto de 1999

Senador Jorge E. Robledo. Fuente: Congreso de la República. Debate Plenaria del Senado 15 de Diciembre de 2008

2.

ESTUDIO DEL MERCADO DE TRABAJO EN EL CULTIVO DE PALMA EN EL DEPARTAMENTO DEL META – SAN CARLOS DE GUAROA

Juan Manuel Ochoa

Resumen

El presente documento, es una descripción de las condiciones laborales en las plantaciones de palma en el Departamento del Meta y consta fundamentalmente de dos partes: el marco teórico y los resultados del trabajo de campo. El estudio permitió levantar información en el municipio de San Carlos de Guaroa, así como lo relacionado con el crédito de Finagro.

Se hizo un acopio de información que permitió la construcción colectiva de conocimiento de la estructura del mercado laboral y facilitó un análisis específico de la oferta, demanda, salarios, edades, género, y nivel de vida y calificación, productividad y competitividad en la cadena productiva.

Asimismo, la información disponible permite hacer un análisis de las nuevas formas de contratación que se hace en las palmeras como el outsourcing, la intermediación a través de contratistas y las Cooperativas de Trabajo Asociado. Finalmente el estudio suministra un análisis de la calidad del trabajo formal como el informal que se genera en la actividad palmicultora.

Introducción

El cultivo de la palma de aceite en Colombia se considera uno de los renglones promisorios por su potencial exportador y de generación de ingresos. Así por ejemplo, el Plan Nacional de Desarrollo, 2006-2010 señala que

... en la apuesta exportadora Agropecuaria tiene (Sic) previsto un conjunto de estrategias para fortalecer el potencial exportador de

encadenamientos productivos cuyo eslabón primario sean (Sic): cultivos de tardío rendimiento, frutas y hortalizas, forestales, tabaco, algodón, papa amarilla, cárnicos (Sic) bovinos, y lácteos, acuicultura, cafés especiales, caña de azúcar, flores, plátano y banano, y/o biocombustibles.^{xi}

Más adelante agrega el mismo documento:

“Dentro de estas estrategias, se destaca el Incentivo a la Capitalización Rural por medio del cual se apoyarán: (Sic) proyectos de pequeños y medianos productores para fortalecer procesos de transformación primaria y comercialización, inversión en maquinaria, ampliación de plantas extractoras de palma de aceite...”^{xi}

Como puede verse, el Gobierno nacional está comprometido en el posicionamiento del cultivo de la palma de aceite, pues aunque no lo diga expresamente, es el principal cultivo de tardío rendimiento que accede a los recursos del Incentivo a la Capitalización Rural ICR, junto con la caña de azúcar según la información del Fondo de Financiamiento para el Sector Agropecuario Finagro.^{xi}

El método que se empleó para realizar esta investigación fue inductivo, acorde para la investigación ya que a partir de una muestra en tres municipios, propone una explicación a un fenómeno general (situación de empleo en las palmeras del Meta). Para la observación empírica se llevó a cabo un levantamiento de información de campo en el cual se midieron las variables cuantitativas y cualitativas que inciden en el problema.

Las fuentes necesarias para la elaboración de este estudio son de tipo primario y secundario. Para la recolección de información de tipo secundario se recurrió a la consulta de publicaciones, documentos y registros de entidades públicas y privadas, la información primaria se obtuvo mediante la realización de encuestas a los trabajadores.

1. Descripción del proyecto

1.1 Planteamiento del problema

La realidad económica contemporánea ha removido los cimientos de la sociedad de manera que la organización actual de la producción, la distribución y el consumo se caracterizan por estar cada vez más conectados entre un país y el resto del mundo. En este orden de ideas, el mercado de trabajo en Colombia ha sufrido continuas modificaciones motivadas entre otras razones por las altas tasas de desempleo que el país presentó a comienzos de la década con la que se inauguró el tercer milenio. Dichos cambios se materializaron en las modificaciones a la seguridad social (Ley 100, de 1993), las nuevas reglas en las relaciones obrero patronales en lo relacionado con las prestaciones sociales (Ley 50 de 1990), las nuevas formas de contratación mediante la figura de la temporalidad, la subcontratación, las cooperativas de trabajo asociado y mucho más reciente la reducción de los costos mediante la eliminación de una parte del trabajo que antes se consideraba nocturno, así como la disminución de la remuneración en los dominicales y festivos (Ley 789 de 2002).

La investigación buscará dentro de este marco responder fundamentalmente a las siguientes preguntas: ¿Cuáles son las características del mercado de trabajo que se presentan en los cultivos de palma africana en el departamento del Meta? ¿Qué tipo de empleo se está generando en estas plantaciones, teniendo en cuenta que la característica del empleo, por lo menos en Villavicencio es predominantemente informal? y ¿Se está usando el trabajo como la variable de ajuste de la competitividad, es decir, se está trasladando a los trabajadores parte de los costos de las empresas para enfrentar el mercado?

1.2 Contexto Teórico

El mercado de trabajo ha sido uno de los temas recurrentes en el contexto de la llamada globalización y las opiniones se polarizan desde quienes ven en esta la fuente de muchas desgracias (Thurow, 1996; Robledo, 2004; Ramírez y Guevara, 2004), pasando por posiciones relativamente moderadas (Gaviria, 2005)^{xi}, hasta quienes ven en la globalización la oportunidad de aprovechar los mercados y donde los resultados no son una solución de suma cero (Sachs, 2005; Krugman, 2004; Echeverry, 2002).

Para el caso colombiano hay juiciosos estudios sobre el tema como los de Hugo López (2005), pero quizás el mejor documento que resume tanto la posición oficial de los últimos gobiernos como de la escuela neoliberal se encuentra en un estudio que publicó el Departamento Nacional de Planeación en marzo de 2003 *Empleo y Desempleo en Colombia*^{xi}, documento que resume la situación por la que el país atravesaba en aquellos años, cuando el desempleo había registrado apenas unos dos años antes de la publicación unos niveles nunca antes vistos, lo que obligó al Departamento Administrativo Nacional de Estadística DANE, el cambio en la metodología lo que generó muchas críticas entre los analistas. Pero no solo es importante el documento por plasmar la situación, sino porque allí se encuentra todo el sustento teórico de la que se convertiría en la Ley 789 de 2002 conocida al interior del gobierno como *ley de empleabilidad*.

Para el caso de la palma de aceite, los trabajos de Fedepalma e Indupalma tienen las características propias de los análisis de tipo gremial. De hecho, Indupalma reivindica una de las formas de contratación a través de Cooperativas de Trabajo Asociado, muy criticada por las centrales obreras y organizaciones de izquierda. No obstante, hay en estas entidades información valiosa que merece estudiarse y entre ella vale mencionar las memorias de las conferencias internacionales sobre palma de aceite y una propuesta de documento Conpes que el gremio de los palmicultores hizo al gobierno nacional y que posteriormente se convirtió efectivamente en documento de política.

De todos los documentos analizados hasta ahora, se destacan dos posiciones. La primera considera que el mercado laboral se ha deteriorado en contra de los trabajadores no solo en las condiciones generales en las cuales se contrata la mano de obra, sino por la forma como se elude la seguridad social e industrial ya que esto contribuye también a reducir costos. La segunda afirma que la flexibilización laboral es una forma de facilitar la creación de empleo y reducir, así las condiciones no sean las mejores, la tasa de desempleo que azota a la clase trabajadora su principal –mas no única- víctima.

La primera posición argumenta que las nuevas formas de contratación como el *outsourcing*, las Cooperativas de Trabajo Asociado también llamadas Empresas Asociativas de Trabajo, la contratación a través de intermediarios, la subcontratación y los contratos temporales, entre otras, constituyen una forma por medio de la cual los empresarios hacen lo que se conoce como *dumping social* porque eluden las obligaciones prestacionales que tienen con los trabajadores, mientras la segunda contraargumenta que las prestaciones y las cargas parafiscales y, aunque no lo digan, la seguridad social, son cargas que impiden la creación de empleo, lo cual convierte a los trabajadores en las principales víctimas. En este sentido, sería más aconsejable un empleo de mala calidad que no tener ninguno.

De otro lado, con el proceso de apertura económica en Colombia, entraron a regular el mercado de trabajo las doctrinas económicas neoclásicas. Con ello, las normas buscaron si no eliminar, por lo menos reducir las rigideces del mercado laboral. Dicho proceso ha significado un malestar para los trabajadores, lo cual afecta la demanda agregada e impide al sistema productivo optimizar la utilización de los recursos, hecho que por lo general significa despidos de trabajadores y complica la situación del mercado de trabajo por la falta de una política de Estado para generar empleo (Ocampo; Sánchez y Tovar, 2000). De otro lado, los choques que se producen en la economía en los sectores como industria, servicios del gobierno, servicios privados afectan la estabilidad económica y laboral, evidenciando que se requieren mayores niveles de educación de la población porque la apertura implica uso de nuevas tecnologías que demandan una mano de

obra cada vez mas calificada. Este hecho, en teoría le permitiría a los trabajadores mejorar sus niveles de ingreso en un entorno cada vez más exigente.

En este orden de ideas, el sector agrícola está utilizando el modelo de las *alianzas estratégicas* mediante el cual los empresarios “no tienen responsabilidades sociales con sus empleados, pues ya no tienen empleados sino socios”^{xi}. Esto es uno de los eufemismos mediante los cuales los empresarios sacan ventaja, ya que pueden incrementar sus utilidades aumentando el tiempo de trabajo y reducir la remuneración sin que los trabajadores puedan protestar ya que no son sus empleados. Son las cooperativas las que tienen la responsabilidad de entenderse con sus afiliados quienes participan de estas alianzas y que por regla general terminan quebrados (Molano, 1998). De esta manera, gran parte de la responsabilidad social esta siendo eludida por parte de las empresas palmeras donde el contrato de trabajo fue sustituido por el de servicios.

Para Aricapa (2007) las cooperativas pueden “funcionar en medio de las irregularidades y la informalidad, porque cuentan con la anuencia de las mismas empresas, que si bien no las patrocinan tampoco las prohíben, y no dejan de contratar con ellas servicios laborales”^{xi}. Esta visión es o muy ingenua o el autor desconoce realmente el funcionamiento de este sistema por las siguientes razones: en primer lugar las empresas las patrocinan a tal punto que en una empresa en San Alberto (Cesar) hay un colegio auspiciado por la empresa donde una de las materias obligada es cooperativismo y los estudiantes deben formar pre cooperativas durante su vida estudiantil. Y segundo, hay una oficina de la empresa especializada en asesorar a las susodichas cooperativas. De manera que no solo las empresas fomentan este tipo de organizaciones, sino que es condición obligatoria para los trabajadores pertenecer a una de ellas.^{xi} Para la Escuela Nacional Sindical se trata de un abrumador sistema que elimina la participación de los sindicatos y aumenta los márgenes de subempleo e informalidad en la economía agropecuaria.

Rugeles y Delgado (2000), afirman que en los cultivos de palma, aparte de las nuevas formas de contratación de los trabajadores, se está produciendo un desplazamiento del modelo de integración vertical, que reunía bajo una sola propiedad las etapas de cultivo y extracción, a un modelo más horizontal de organización, el cual se logra a través de acuerdos, contratos especiales y alianzas estratégicas; éste modelo consiste en la ubicación a un mismo nivel de jerarquía de un mayor número de actores, propietarios de proceso que componen la agroindustria, especialmente los dueños de la plantación, que junto con los procesadores y asociaciones de trabajo, configuran un sistema coordinado que busca beneficios compartidos.

1.3 Objetivos

Realizar un estudio sobre la estructura, dinámica y calidad del mercado de trabajo vinculado con el cultivo y procesamiento de la palma en el Departamento del Meta, como instrumento que permita orientar el diseño de políticas, estrategias, proyectos y acciones regionales que incidan en la productividad económica y en la competitividad.

1.3.1. Objetivos específicos

Acopiar información sobre el mercado de trabajo en las plantaciones y extractoras de aceite de palma en el departamento del Meta.

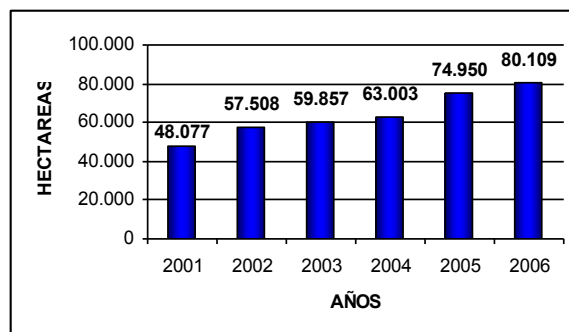
Estudiar las diversas formas de contratación que se utilizan en las plantaciones y en las extractoras, así como su sostenibilidad en el largo plazo.

2. La palma en el departamento del Meta

A nivel local, el cultivo de Palma en el Departamento del Meta durante los últimos años, ha tenido un crecimiento significativo, debido a las políticas impulsadas por

el Gobierno Nacional, y al auge que ha tenido la implementación de las economías de escala en la región. Si se compara el área cultivada en el año 2001 con la de 2006 se observa que hubo un incremento de 32 032 hectáreas lo cual se ilustra en la siguiente gráfica.

Gráfica 1. Evolución área de palma Departamento del Meta 2002-2006.

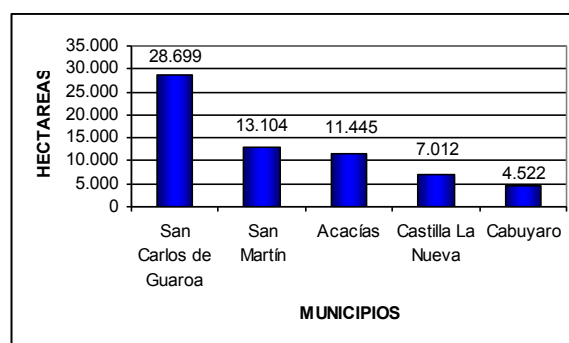


Fuente: Gobernación del Meta, Informe de Coyuntura Año 2006.

Los municipios más productores en el Departamento del Meta en el año 2006 fueron San Carlos de Guaroa, San Martín, Acacias, Castilla la Nueva y Cabuyaro con 28 699, 13 104, 11 445, 7 012 y 4 522 hectáreas respectivamente. Estas cifras tomando en cuenta la información reportada por la Gobernación del Meta 2006.

Según el estudio realizado por Corpoica “Evaluación Edafoclimática de las Tierras del Trópico Bajo Colombiano para el Cultivo de Palma de Aceite” el piedemonte llanero del Meta se clasifica como una de las zonas sin restricciones edáficas, fisiográficas y climáticas para la siembra de Palma de aceite, San Martín, segundo productor de palma en el Departamento del Meta, presenta excelentes condiciones edafoclimáticas para el cultivo, lo que genera expectativas positivas para el desarrollo de esta cadena en este municipio.

Gráfica 2. Municipios con mayor área en palma en el Meta. Año 2006



Fuente: Gobernación del Meta.

La Secretaría de Agricultura del Meta llevó a cabo actualizó las cifras en un estudio sobre el cultivo de palma en el departamento del Meta 2002-2008. Según este documento, en San Carlos de Guaroa el área sembrada ha presentado un crecimiento desde el año 2006 de 28.699 hectáreas a 30.000 hectáreas para el año 2008, mientras que su producción se ha caracterizado por tener un comportamiento positivo; Ésta se ha incrementado de 79.125 toneladas en el 2002 a 92.477 toneladas para el año 2008. Sin embargo, es importante tener en cuenta que el incremento en el número de hectáreas y el nivel de producción de palma de aceite a nivel regional es la respuesta a la tendencia mundial por la utilización de agrocumbustibles, en especial el biodiesel el cual es producido a base de aceite de palma.

3. Resultados del trabajo de campo

Para el presente trabajo, una vez revisada la literatura sobre las generalidades del cultivo de la palma en Colombia y en el departamento del Meta, se realizaron 272 encuestas distribuidas como se muestra en la siguiente tabla:

Tabla 1. Encuestas realizadas por municipio

	Frecuencias	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje acumulado
Válidos				
Cumal	94	34.6	34.6	34.6
San Martín	50	18.4	18.4	52.9
Cumal La Cabaña	50	18.4	18.4	71.3

San Carlos de Guaroa	78	28.7	28.7	100.0
Total	272	100.0	100.0	

Fuente: Elaboración del grupo a partir de las encuestas

La información recopilada aporta información relevante para hacer algunas consideraciones generales sobre el sistema de contratación de la mano de obra en las palmeras, comenzando por la distribución de los trabajos entre hombres y mujeres.

En efecto, la siguiente tabla muestra que el trabajo de campo en las plantaciones, donde se levantó el mayor número de encuestas, es predominantemente para hombres como se muestran a continuación:

Tabla 2. Género del encuestado

	Frecuencias	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje acumulado
Válidos Hombre	239	87.9	87.9	87.9
Mujer	33	12.1	12.1	100.0
Total	272	100.0	100.0	

Fuente: Elaboración del grupo a partir de las encuestas

La tabla 2 muestra que el 88% de las personas encuestadas son de género masculino lo que se explica por las exigencias propias de las labores de campo que implica el movimiento de cargas considerables en términos de peso y volumen.

De otra parte, se obtuvo información relacionada con el tipo de contrato, la remuneración y la actitud individual frente al salario. Los resultados se presentan en la siguiente tabla:

Tabla 3. Tipo de contrato

		Frecuencias	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje acumulado
Válidos	De planta con contrato indefinido	46	16.9	16.9	16.9
	De planta con contrato fijo	26	9.6	9.6	26.5
	Miembro de C.T.A.	176	64.7	64.7	91.2
	Trabajador para contratista	24	8.8	8.8	100.0
	Total	272	100.0	100.0	

Fuente: Elaboración del grupo a partir de las encuestas

La tabla 3 permite señalar que la mayor parte de los trabajadores vinculados con las empresas palmeras prestan sus servicios a través de las llamadas Cooperativas de Trabajo Asociado. Prácticamente dos de cada tres trabajadores encuestados tienen este tipo de vinculación. Siguen en orden de importancia los trabajadores de con contrato a término indefinido y a término fijo, aunque un análisis por municipio, permitirá mas adelante mostrar algunas variaciones.

Esta forma de contratación desde luego se ve reflejado en el tipo de remuneración pues las cooperativas actúan en la práctica como agencias de intermediación laboral y el sistema está llegando a unos extremos de explotación tal que entre octubre y noviembre de 2008 se presentó una huelga de este tipo de organizaciones dedicadas al corte de caña en el Valle del Cauca. La siguiente tabla registra la remuneración según las diferentes modalidades que en las palmeras se aplican.

Tabla 4. Tipo de remuneración

	Frecuencias	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje acumulado
Válidos				
Salario fijo con prestaciones	55	20.2	20.2	20.2
Salario variable con prestaciones	157	57.7	57.7	77.9
Salario básico más comisión	17	6.3	6.3	84.2
Pago por servicios sin vinculación laboral	20	7.4	7.4	91.5
Pagos ocasionales según necesidad de la empresa	3	1.1	1.1	92.6
Participación en Cooperativa con compensaciones	20	7.4	7.4	100.0
Total	272	100.0	100.0	

Fuente: Elaboración del grupo a partir de las encuestas

Hay que señalar que no hay realmente un salario con prestaciones, sino un sistema de ahorro forzoso como lo definieron los trabajadores de San Carlos de Guaroa y revisada la información con las otras empresas, se concluyó que efectivamente no hay prestaciones en el sentido estricto es decir una obligación de la empresa, sino un pago por un servicio mediante el cual el trabajador ahorra y se le liquida al final del año o en algunos casos cuando el trabajador se retira.

Esta situación explica porqué muchos trabajadores, a pesar de que aseguraron que el sistema de remuneración era salario variable con prestaciones, respondieron que preferían una remuneración que tuviera prestaciones como se presenta en la siguiente tabla:

Tabla 5. Actitud frente al salario

	Frecuencias	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje acumulado
Válidos Adecuado	149	54.8	54.8	54.8
Preferiría prestaciones	92	33.8	33.8	88.6
Lo prefiere sin prestaciones	21	7.7	7.7	96.3
Nadie ahora paga prestaciones	4	1.5	1.5	97.8
Se ha reducido con el tiempo	6	2.2	2.2	
Total	272	100.0	100.0	100.0

Fuente: Elaboración del grupo a partir de las encuestas

A pesar de que la mayoría de trabajadores considera adecuado el salario devengado actualmente, una significativa proporción preferiría tener prestaciones sociales. Hay que tener en cuenta que dentro de quienes consideran adecuado el sistema de pagos a un número importante de personas con vinculación formal a la empresa, con contrato a término indefinido e incluso algunas pertenecen a organizaciones gremiales como los sindicatos, los cuales en la práctica están proscritos de este tipo de empresa. En efecto, la tabla que se presenta a continuación permite identificar la forma de vinculación de los trabajadores.

Tabla 6. Clasificación por tipo de contrato

	Frecuencias	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje acumulado
Válidos De planta con contrato indefinido	46	16.9	16.9	16.9
De planta con contrato fijo	26	9.6	9.6	26.5
Miembro de C.T.A.	176	64.7	64.7	91.2
Trabajador para contratista	24	8.8	8.8	100.0
Total	272	100.0	100.0	

Fuente: Elaboración del grupo a partir de las encuestas

La tabla 6 muestra que las empresas han optado por reducir a su mínima expresión los trabajadores vinculados directamente, de manera que sería conveniente una discusión acerca de la sostenibilidad de este tipo de organizaciones fundamentada en una fuerza de trabajo que no se siente en absoluto identificada con la empresa. Adicionalmente, uno de cada tres trabajadores se considera remunerado de manera injusta como se muestra en la tabla 7.

Tabla 7. Percepción frente al salario

	Frecuencias	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje acumulado
Válidos Justo	188	69.1	69.1	69.1
Injusto	84	30.9	30.9	100.0
Total	272	100.0	100.0	

Fuente: Elaboración del grupo a partir de las encuestas

Pese a que la mayor proporción de trabajadores considera justo su salario, el 31% no lo siente así. Adicionalmente, el hecho de haber conocido de cerca las condiciones y las percepciones de los operarios, permite cierta libertad interpretativa en el sentido de que al responder que perciben el salario justo, quieren decir que se les paga de acuerdo con lo contratado, donde absolutamente todas las condiciones las pone la empresa. Esto permite además explicar porqué el grado de insatisfacción sube dramáticamente a juzgar por los resultados de la tabla que se presenta a continuación.

4. El caso de san carlos de guaroa

La siembra de palma de aceite en grandes extensiones de tierra es una tendencia creciente en los últimos años y se le ha considerado como fuente progreso, desarrollo y empleo para la región. Sin embargo pese a la tradición del sector, muchas empresas en su afán de competitividad en el mercado han incursionado en la implementación de nuevas prácticas, que le permiten al empresario por medio de un tercero, la subcontratación del personal requerido en los cultivos, con

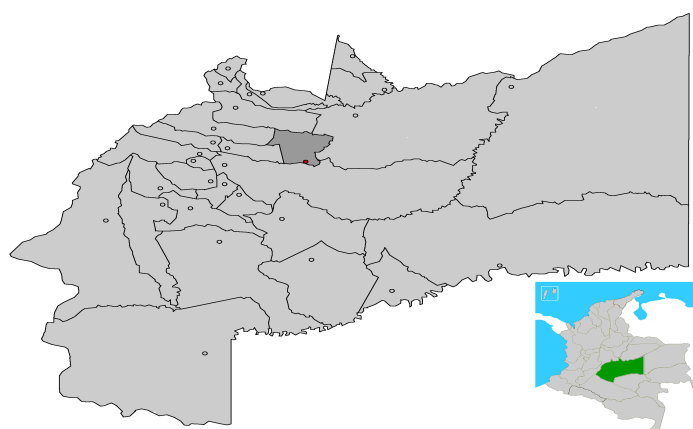
el objeto de reducir los costos de producción y transferir sus responsabilidades legales a la empresa intermediaria y en la práctica a los mismos trabajadores. Así pues, la competencia termina por convertirse en un juego en el que las empresas ganan y los empleados pierden.

Las Cooperativas de Trabajo Asociado, CTA y las Empresas de Servicios Temporales EST entre otras, son modalidades que en el trabajo de campo se comprobó que se usan para dos fines fundamentales, el primero como estrategia para eliminar costos de las empresas y el segundo como mecanismo legal para que los empresarios eludan sus obligaciones prestacionales con sus trabajadores, prácticas que han contribuido al deterioro del mercado laboral.

4. Marco geográfico

San Carlos de Guaroa está ubicado en el centro del departamento del Meta un poco hacia el norte según puede observarse en el siguiente mapa.

Mapa 1: localización del municipio de San Carlos de Guaroa, Meta, Colombia



Fuente: Alcaldía municipal.

6. Materiales y métodos

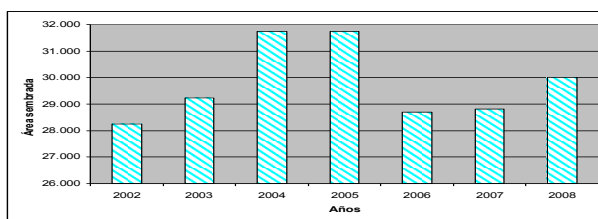
El universo de estudio de la investigación lo conforman todas las personas dedicada a trabajar en los cultivos de palma de aceite, residentes en el municipio de San Carlos de Guaroa. La muestra, se redujo a 78 personas elegidas que trabajan en los cultivos de palma de aceite en el municipio, pertenecientes a cualquier estrato socioeconómico e independientemente del sexo o del rango de edad. El formato de las entrevistas aplicadas a los participantes, se anexa al final del trabajo.

El procesamiento de la información de tipo cualitativo se realizo a través del paquete estadístico SPSS versión 15.0, el cual permitió analizar y presentar los datos por medio de las distintas estadísticas descriptivas aplicadas convenientemente al estudio.

7. Aspectos generales de la palma en san carlos de guaroa

La superficie sembrada en palma en el municipio presenta un movimiento cíclico creciente hasta 2005 cuando se alcanzaron casi 32 000 hectáreas, que cayeron a menos de 29 000 durante los dos años siguientes y en 2008 se inició su recuperación cuando alcanzó las 30 000 hectáreas. La evolución del área sembrada se muestra en la gráfica siguiente.

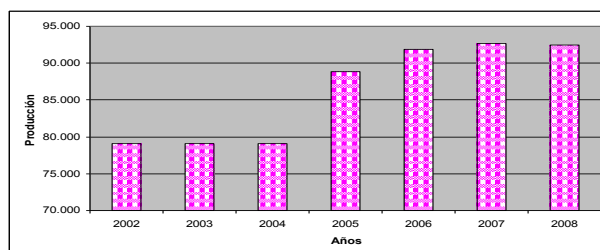
Gráfica 3: Área sembrada en palma San Carlos de Guaroa, 2002 - 2008.



Fuente: Elaboración propia con base en información la Secretaria de Agricultura del departamento del Meta, 2008.

De hecho, a pesar de la reducción del área cultivada, la producción de aceite no bajó como se muestra a continuación.

Gráfica 4: Producción de aceite en San Carlos de Guaroa, 2002 - 2008.



Fuente: Elaboración propia con base en información la Secretaria de Agricultura del departamento del Meta, 2008.

Los resultados mostrados en la Gráfica, indican que al contrario del comportamiento de la superficie sembrada la producción de aceite no ha declinado y lo que se espera en el inmediato futuro es un aumento cuando las nuevas plantas comiencen su etapa de producción.

8. Resultados del trabajo de campo

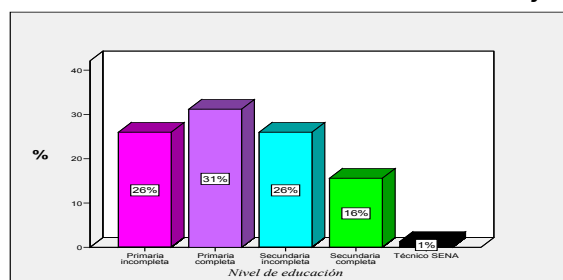
Nivel de educación.

En San Carlos de Guaroa en el año 2008 el 96% de los encuestados pertenecían al género masculino, mientras que el 4% restante corresponde al género femenino. Esta situación refleja una mayor aceptación de los hombres en las labores agrícolas.

En San Carlos de Guaroa, las personas que laboran en las palmeras se caracterizan por tener un bajo nivel educativo, el 31% de los encuestados cuentan con educación básica primaria, mientras que solo el 1% cuenta con estudios superiores a la básica secundaria (ver gráfica). Además, se identificó que el nivel

de educación varia según la edad del encuestado; el nivel de educación por rangos de edad pone en evidencia que las personas jóvenes^{xi} tienen mayor nivel educativo que los personas mayores, pues estos tiene mayor acceso a la educación básica, situación que explica el porqué estos cuentan con una mayor participación porcentual en primaria y secundaria completa, contrario a lo que sucede con las personas mayores de 32 años.

Gráfica 5. Nivel de educación de los trabajadores.

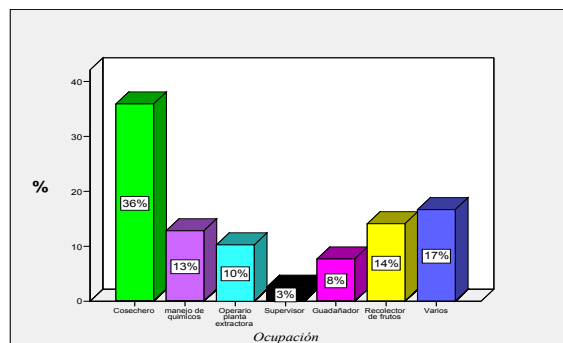


Fuente: Elaboración propia a partir de encuestas.

Ocupación

Las empresas palmeras se caracterizan por que la mayor parte de sus empleados se dedican a labores en las que se destacan la cosecha, oficios varios, recolección de frutos, guadaño, supervisión, manejo de químicos y plantas extractoras. Esto explica que este tipo de empresas no requieren de personal calificado para la elaboración de las diferentes tareas.

Gráfica 6. Ocupación en los cultivos de palma.

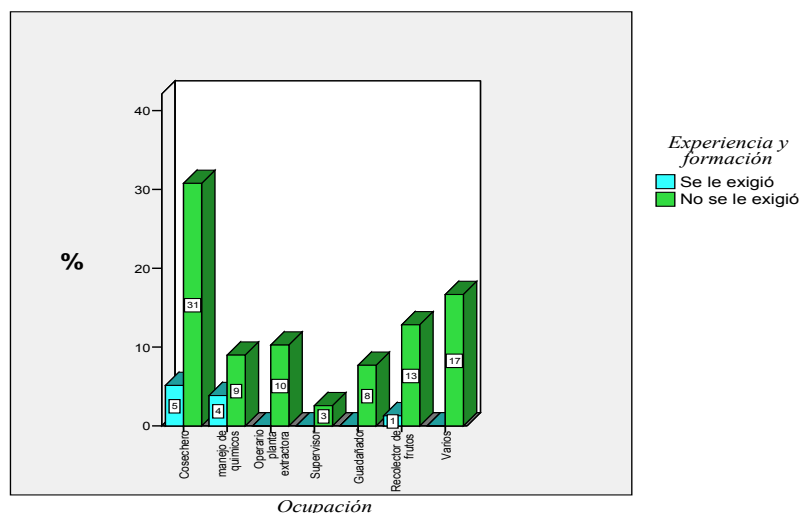


Fuente: Elaboración propia a partir de encuestas.

Se observa que la principal actividad en las palmeras es la de cosechero, que si se le suma la recolección de frutos representan exactamente la mitad de las labores ejecutadas.

Las empresas palmeras no exigen mayor nivel educativo a la hora de contratar personal, tampoco ningún tipo de experiencia o formación al trabajador, pues del total de personas encuestadas solo el 10% respondió que se le exigió experiencia y formación para desempeñar cargos como el de cosecheros, manejo de químicos y recolector de frutos, mientras que el 90% restante no la necesitaron. En cuanto a las exigencias que se le hizo a estos trabajadores se encuentran la práctica laboral y el conocimiento sobre el cultivo de palma. En todo caso son muchos más quienes ejercen alguna actividad sin que en el momento de enganche se les haya pedido experiencia como puede verse en la gráfica que viene a continuación.

Gráfica 7: Ocupación, experiencia y formación de las personas.



Fuente: Elaboración propia a partir de encuestas.

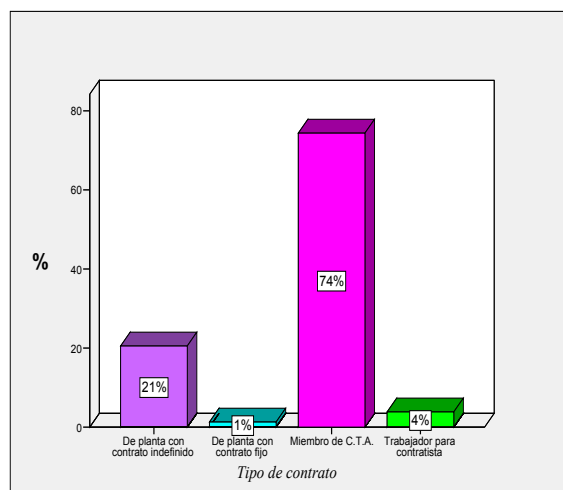
Es importante resaltar que para solucionar la falta de formación, las empresas dictan cursos para capacitar a sus empleados, puesto que la mayoría de ellos ingresan sin ningún tipo de conocimiento relacionados con el cultivo de palma de aceite. En este orden de ideas, el 64% de los encuestados han recibido capacitación, mientras que el 36% restante solo cuenta con el conocimiento adquirido empíricamente.

Tipo de contrato y remuneración.

Los cultivos de palma de aceite establecidos en San Carlos de Guaroa, se caracterizan precisamente porque allí prevalece la contratación de los trabajadores a través de las cooperativas de trabajo asociado, lo cual se evidencia en que el 74% de los encuestados han sido integrados a la empresa por medio de esta modalidad de contratación (Gráfica 8). Sin embargo, este modelo empresarial no ha sido utilizado para la generación de empleo digno, sino para que las empresas palmeras sigan las tendencias mundiales de disminuir los costos de producción por medio de la delegación de sus responsabilidades sociales a estas intermediarias. Se desdibuja así la esencia de las CTA, mientras el 1% de los

encuestados cuentan con un contrato a término fijo establecido directamente con las plantaciones palmeras.

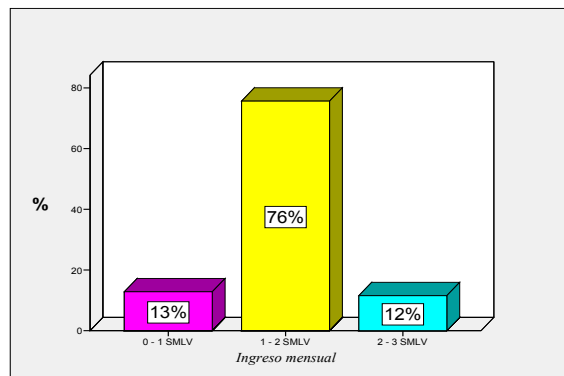
Gráfica 8. Tipo de contrato.



Fuente: Elaboración propia a partir de encuestas.

La gráfica muestra que las CTA son la modalidad imperante en la contratación, y ante esta situación, el Ministerio de la Protección Social debería suprimir este tipo de contratos que atentan contra la dignidad humana. Tres de cada cuatro trabajadores son empleados mediante este mecanismo y si a estos operarios se les suman los trabajadores que trabajan con contratistas y los de contrato a término fijo, la proporción sube a cuatro de cada cinco.

Gráfica 9. Ingresos mensuales de los trabajadores.

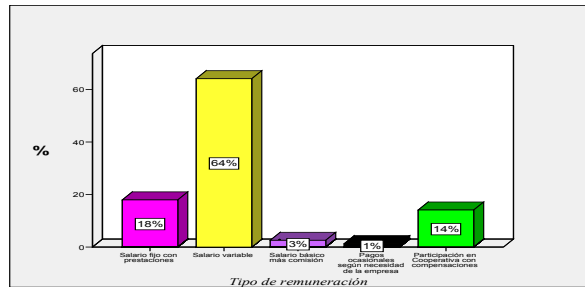


Fuente: Elaboración propia a partir de encuestas.

Los hombres devengan mayores ingresos que el género femenino, debido a que este es considerado más apto para realizar las labores agrícolas, en cuanto a la edad, se evidencia que en el rango de los 18 a los 46 años devengan mayor salario que las personas pertenecientes al rango de los 47 a 60 años, pues estos últimos no cuentan con la vitalidad y eficiencia suficiente para desempeñar las labores agrícolas, solo el 9% de los encuestado pertenecen a este rango de edad.

De otra parte, se observa que el 64% de los encuestados perciben una remuneración variable (gráfica 10), lo cual es producto de la utilización de las CTA como empresas intermediarias para la contratación del personal hecho que deteriora los términos de contratación, debido a que estas cooperativas según el artículo 11 del decreto 468 de 1990, pueden retribuir al trabajador asociado con compensaciones y no un con salario fijo.

Gráfico 10. Tipo de remuneración.

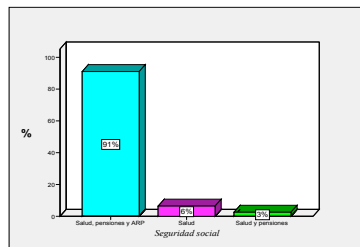


Fuente: Elaboración propia a partir de encuestas.

Prestaciones y seguridad social.

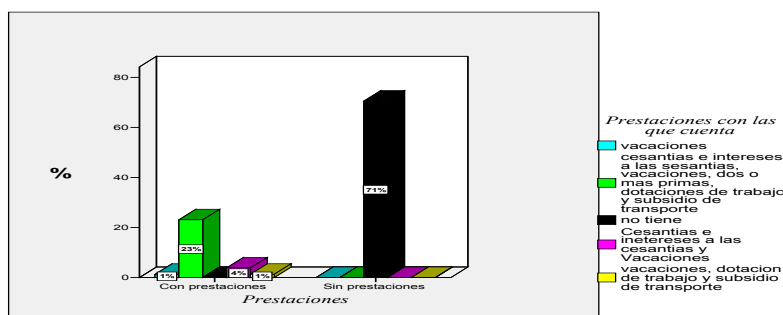
En todo caso, la cobertura de la seguridad social es alta como se ilustra en la gráfica.

Gráfica11. Seguridad social.



Fuente: Elaboración propia a partir de encuestas.

Gráfica12. Composición de las prestaciones Sociales.



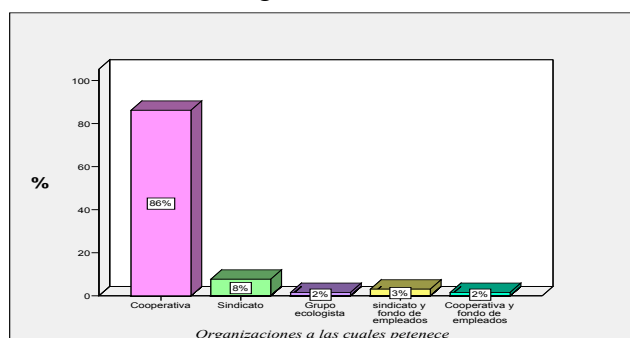
Fuente: Elaboración propia a partir de encuestas.

Existe una relación directa entre el tipo de remuneración, tipo de contrato y las prestaciones sociales; en efecto, el 19% de las personas encuestadas que cuentan con prestaciones sociales tiene un salario fijo y son trabajadores de planta, mientras que las personas que no cuentan con prestaciones sociales tiene un salario variable y han sido contratadas por medio de CTA.

Apoyo por parte de las cooperativas.

Las cooperativas marcan la pauta a la hora de observar las organizaciones a las cuales se encuentran vinculadas las personas que laboran en los cultivos de palma de aceite, seguidos con una menor participación por parte de los sindicatos, el fondo de empleados y los grupos ecologistas, según se observa en la siguiente grafica.

Gráfica 13. Organizaciones existentes

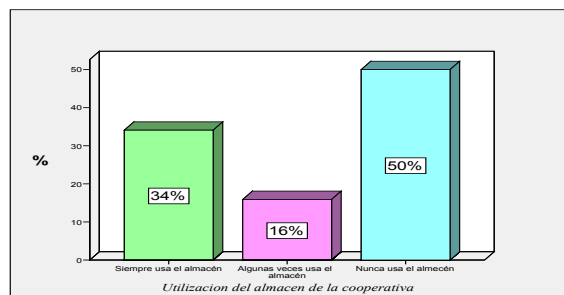


Fuente: Elaboración propia a partir de encuestas.

El 86% de los trabajadores pertenece a una cooperativa de trabajo, pero sólo el 8% a un sindicato.

De otra parte, a pesar de la notable incidencia de las cooperativas de trabajo en las plantaciones, el almacén de la cooperativa solo lo utiliza el 50% de los trabajadores (gráfica 6.16).

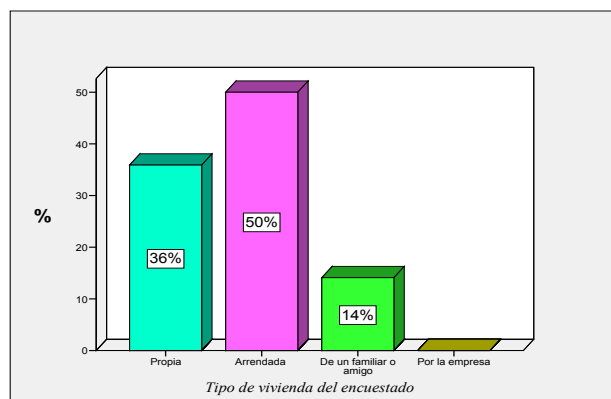
Gráfica 14. Utilización del almacén de la cooperativa



Fuente: Elaboración propia a partir de encuestas.

En efecto, la gráfica 15 muestra que las personas que devengan hasta un salario mínimo acuden con mayor frecuencia al almacén de la cooperativa, mientras que las personas que devengan de uno a tres salarios mínimos en su mayoría no lo utiliza.

Gráfica 15. Forma de tenencia de vivienda de los trabajadores



Fuente: Elaboración propia a partir de encuestas.

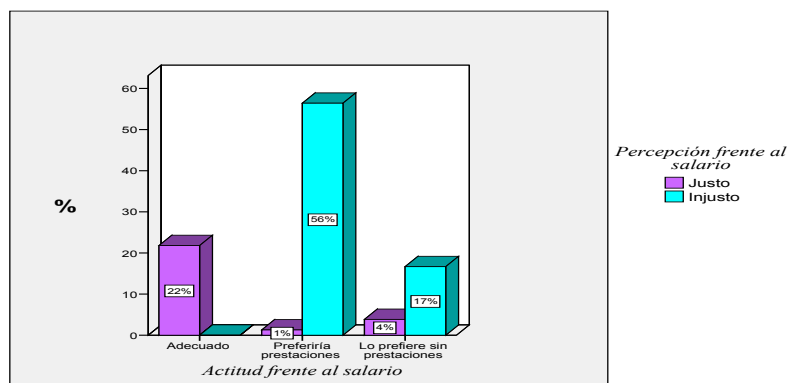
El 64% no tiene vivienda propia frente al 36% que sí la tiene. Esta situación, se explica primero por la insuficiencia de ingresos, pero refleja también una situación de indolencia por parte de la empresa, porque las condiciones de vida que se observaron en el trabajo de campo son lamentables.

Adicionalmente, aparte de las condiciones de contratación y la tenencia de vivienda, el trabajo permitió analizar algunos aspectos subjetivos de los trabajadores con respecto a su propia percepción de sus condiciones laborales como se explica a continuación.

Actitud y la percepción de los trabajadores frente a su remuneración.

En lo que tiene que ver con la remuneración, el 56% considera que sería mejor si tuviera prestaciones sociales, seguido por las personas que lo califican como adecuado y por último las personas que lo prefieren sin prestaciones, estas últimas justifican sus respuestas en el monto mensual que reciben, muy superior al resto de sus compañeros.

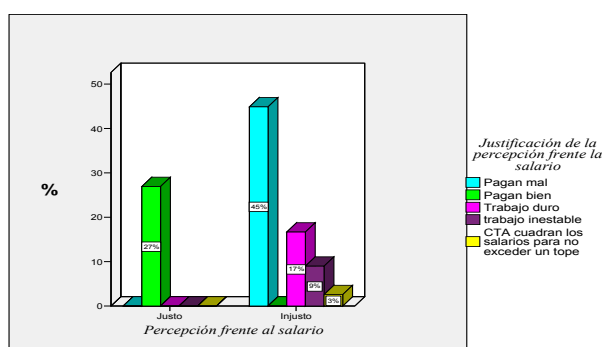
Gráfica 16 Actitud de las personas frente al salario.



Fuente: Elaboración propia a partir de encuestas.

En cuanto a la percepción del encuestado frente al salario, el 73% lo considera injusto, mientras para el 27% es justo. Al realizar una análisis de las causas por las cuales lo consideran injusto, la gráfica 27 muestra que el 45% lo atribuye a que la remuneración que devengan no compensa su trabajo, seguidos por el 17% que opina que su trabajo es muy duro y su salario insuficiente; el 9% considera su trabajo inestable porque no cuentan con un contrato y finalmente el 3% tiene la percepción que las cooperativas de trabajo asociado se encargan de cuadrar los salarios para que no excedan un tope previamente establecido por la empresa.

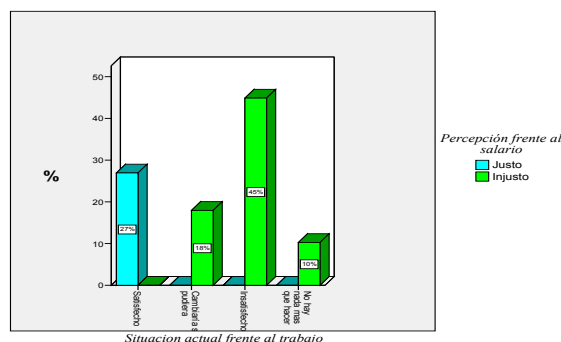
Gráfica 17. Percepción frente al salario.



Fuente: Elaboración propia a partir de encuestas.

Al comparar la percepción y actitud del encuestado con sus ingresos mensuales, se observa que las personas que consideran su salario justo, el 23% devenga entre uno y dos salarios mínimos y un 4% entre dos y tres. Quienes lo consideran injusto y lo preferirían con prestaciones, el 53% devenga entre uno y dos salarios mínimos; el 13% hasta uno y el 8% entre dos y tres salarios mínimos mensuales.

Gráfica 18. Actitud y percepción de los trabajadores.



Fuente: Elaboración propia a partir de encuestas.

9. Conclusiones

Las CTA en el sector agropecuario, específicamente en los cultivos de palma de aceite en San Carlos de Guaroa, han dejado de lado el bienestar de los asociados.

El deterioro de los términos de contratación, afecta negativamente no solo las condiciones laborales sino la calidad de vida de la población.

Las personas que laboran en los cultivos de palma de aceite se caracterizan por contar con un bajo nivel educativo, el mayor porcentaje de ellos solo cuentan con educación básica primaria, situación que se presenta debido a que la contratación no exige un mínimo nivel de escolaridad.

La mayoría de los trabajadores encuestados se encuentran contratados por medio de Cooperativas de Trabajo Asociado (CTA) y su salario está entre uno y tres salarios mínimos. Se trata de una modalidad de remuneración variable durante el año, en condiciones que difícilmente permiten mejorar la calidad de vida de la población.

Legalmente las erogaciones en seguridad social, prestaciones sociales y parafiscales deben ser cubiertas por los empleadores. Sin embargo, los cultivos de palma en San Carlos de Guaroa se han caracterizado por evadir estas obligaciones por parte del empleador y transferirlas al empleado. Es decir, que las plantaciones obligan a los trabajadores a cubrir los costos de su vinculación al sistema de salud, pensiones y riesgos profesionales y no cuentan con prestaciones sociales sino de un ahorro forzoso a través de la cooperativa.

La responsabilidad social de las CTA en las palmeras es nula, pues éstas no buscan la integración empresarial con respecto de los derechos personales y laborales de los trabajadores. Además, las cooperativas no cuentan con excedentes que les permita por ejemplo ofrecer créditos para adquisición de vivienda.

En síntesis, las personas que laboran en los cultivos de palma aceite y se encuentran contratados por medio de CTA, tiene un bajo nivel educativo, no cuentan con prestaciones sociales, parafiscales ni compensaciones, razón por la cual califican su salario como injusto.

Bibliografía

AGUILERA DIAZ, Maria M. Palma africana en la costa Caribe: un semillero de empresas solidarias. Documentos de trabajo sobre economía regional. Banco de la república Cartagena de Indias. No 30, Julio 2002.

AGUDELO AGUDELO, María Fernanda y MORENO SIERRA, Vivian Carolina. Efectos del establecimiento del sistema de producción de palma de aceite sobre el desarrollo socioeconómico del municipio de San Carlos de Guaroa 1980-2004. Villavicencio, Meta, Colombia, 2007, 242 p. Trabajo de grado (Economía). Universidad de los Llanos. Facultad de ciencias Económicas. Programa de Economía

CORTÉS MARÍN Elkin Alonso. Alternativas De Mecanización Para Pequeñas Unidades De Producción Agrícola Profesor asociado. Facultad Ciencias Agropecuarias. Universidad Nacional de Colombia -Sede Medellín.

CHAVEZ RAMIREZ, Paulina Irma. Flexibilidad en el mercado laboral: orígenes y concepto. Aportes: Revista de la Facultad de Economía-BUAP. Año VI Número 17.

FARNÉ, Stefano. “Las cooperativas de trabajo asociado en Colombia”, en: Boletín del observatorio del mercado de trabajo y la seguridad social N° 10. Universidad Externado de Colombia. Bogotá, 2007. P. 22.

Echeverri, Juan C. ¿Nos parecemos al resto del mundo? El conflicto colombiano en el contexto internacional. En Planeación & Desarrollo. Vol. XXXI, Números 3 y 4. Julio-diciembre 2000. Bogotá.

Farné, Stefano. Efectos de una reforma laboral en Colombia. Universidad externado de Colombia, Estudio del observatorio laboral, Bogotá, 2002.

FEDEPALMA, (Federación nacional de cultivadores de palma). Balance de responsabilidad social empresarial del sector palmero 2006-2008, Bogota, Colombia, 2008, 7p.

GAVIRIA, Alejandro. Los efectos sociales del TLC. En Planeación y Desarrollo. Vol. XXXVI, Núm. 1. Enero-Julio 2005. Bogotá, 2005.

GEOFFREY J. Q. BASTIN, Aceites vegetales y semillas oleaginosas: Guía del comerciante, Centro de Comercio Internacional UNCTAD/GATT, Ginebra, Suiza, 1990.

GÓMEZ JÁUREGUI Alejandro, Productividad y competitividad, algunas consideraciones, 2001.

GUEVARA, Diego Andrés. Globalización y mercado de trabajo en Colombia: algunas consideraciones en el marco de la flexibilización laboral. Reflexión política año 5 n° 10. IEP – UNAB. Colombia, Diciembre de 2003.

GUTERMAN BROMBERG LÍA. Memorias XXXII Congreso Nacional de Cultivadores de Palma de Aceite, Estudio de Competitividad de la cadena de la palma de aceite, Revista Palmas, Fedepalmas, Volumen 25 N°, 2, 2004.

HERRERA VALENCIA, Beethoven. Impactos sociolaborales del libre comercio. En: El Impacto de la Globalización en el Movimiento Sindical.

HUMAN RIGHTS EVERYWHERE (HREV), MINGORANCE Fidel, MINELLI Flaminia, LE DU Helene, Diócesis de Quibdó, Cultivo de la palma africana en el choco, Legalidad ambiental, territorial y derechos humanos, 2004.

Instituto Interamericano de cooperación para la agricultura IICA, Cultivo de la palma africana guía técnica, Managua, Nicaragua octubre 2006.

KRUGMAN, Paul R. De vuelta a la economía de la gran depresión. Grupo editorial Norma. Bogotá, 2000.

LEWIS, Arthur. Desarrollo Económico con oferta ilimitada de trabajo. En: La Economía del subdesarrollo. Tecnos. Madrid.1973.

LOPEZ CASTAÑO Hugo. Empleo y desempleo urbano: no hay que perder la perspectiva de largo plazo. En Coyuntura económica. Fedesarrollo .1993

MARTÍNEZ COVALEDA, Héctor y Otros: La Industria de Aceites y Grasas en Colombia. Observatorio Agrocadenas Colombia, Documento de Trabajo Número 75, Ministerio de Agricultura y Desarrollo Rural. Junio de 2005.

MINISTERIO DE AGRICULTURA Y DESARROLLO RURAL. Agro Ingreso Seguro AIS. Línea especial de crédito (Sectorial). Bogotá (Colombia). 2009.

OCAMPO, José, SÁNCHEZ, Fabio y TOVAR, Camilo. Mercado laboral y distribución del ingreso en Colombia en los años noventa. En: revista 72 de la CEPAL, 2000.

PÉREZ TORRES, Francisco. Balance del mercado laboral colombiano, primer trimestre del 2007. 5 ed. Bogotá, Colombia: DANE (Departamento Administrativo Nacional de Estadística), 2007. 60 p.

PORTER MICHAEL. Ventaja competitiva de las naciones, Editorial Javier Vergara, 1991.

RAMÍREZ, Manuel Alvaro. GUEVARA, Fl. Diego. *Mercado de trabajo, informalidad y precarización del empleo: los efectos de la globalización. Universidad Autónoma de Colombia. Sistema Universitario de Investigaciones – SUI- 2006* (Documento de trabajo).

ROMERO, Hernán Mauricio, ARAQUE, Leonardo y FORERO diana. La agricultura de precisión en el manejo del cultivo de la palma de aceite. Volumen 29 No 1. Bogota, Colombia: Federación Nacional de Cultivadores de Palma (FEDEPALMA), 2008. p. 30

RUGELES, Laura y DELGADO, Claudia. La construcción de lo público desde el sector local productivo Colombiano, la especificidad de los activos en palma de aceite y ganadería: un análisis regional comparado. Bogota, Colombia: Escuela superior de administración – Esap, centro de investigaciones – CINAP, 2000. p.308.

SACHS, Jeffrey. El fin de la pobreza. Editorial Random House Mondadori, S.A. Bogotá, 2006.

TAMAYO, Mery Patricia y PIÑEROS, Juan David. Formas de integración de las empresas. Ecos economía No.24. Medellín, abril 2007. 45 p.

THUROW, Lester. El futuro del capitalismo. Javier Vergara Editor. Buenos Aires, 1996.

VELASCO, María Piedad, Políticas de competitividad y productividad en Colombia 1998-2002, Santiago de Chile, 2003.

WILLIAMSON, Oliver y WINTER, S. *La naturaleza de la empresa, orígenes, evolución y desarrollo*. México, FCE, 1996.

3.

LA FORMACIÓN DOCENTE PERMANENTE: UN CRITERIO PARA MEJORAR LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN COLOMBIA

PERMANENT TEACHER TRAINING: ONE APPROACH TO IMPROVE THE QUALITY OF HIGHER EDUCATION IN COLOMBIA

Pilar Tatiana Gómez Bohórquez
Alejandra Dalila Rico Molano

Resumen

Debatir sobre los procesos de formación permanente de docentes en nuestro país, no solo es revisar procesos administrativos, sino comprender la pertinencia que debe tener la formación que brindan las universidades a los docentes, estudiar su coherencia con la realidad social y las problemáticas socio-educativas y socio-culturales latentes en nuestros contextos, preguntarse por ¿Qué formación se requiere para responder a las dinámicas actuales? ¿Qué tipo de docente requiere nuestro país? ¿Cuáles competencias y destrezas pedagógicas debe comprender y gestionar el docente? ¿Qué sentido tienen los procesos de evaluación y autoevaluación en la formación de docentes? ¿A qué le apuestan las modalidades, presencial y a distancia en la formación de docentes?

Teniendo en cuenta estos cuestionamientos, es que surge la idea de indagar por la formación docente permanente en la educación a distancia y la presencial, como un criterio fundamental para la calidad de la educación superior en nuestro contexto, haciendo énfasis en la importancia de la cualificación de docentes altamente competentes, investigadores e integrales con el fin de lograr la interdisciplinariedad por medio de la formación continua, teniendo claro criterios como la optimización de la práctica, el desarrollo de la investigación, el mejoramiento de procesos evaluativos y el reconocimiento de la docencia.

Palabras clave: Formación docente – educación presencial – educación a distancia – universidad – evaluación – docentes – investigación.

Abstract

To discuss the process of continuing education of teachers in our country is not only reviewing administrative processes, but to understand the relevance that should have training offered by universities teachers, study their consistency with social reality and social issues education and socio-cultural dormant in our contexts, wondering what training is required to meet the current dynamics? What kind of teaching requires our country? What skills and pedagogical skills to understand and manage the teacher? What good are the processes of evaluation in teacher training? What are betting patterns, classroom and distance in teacher training?

Taking to account these questionnaires, that is the idea of investigating the permanent teacher training in distance education and classroom, as a fundamental criterion for the quality of higher education in our context, emphasizing the importance of qualification arises highly competent researchers and comprehensive in order to achieve interdisciplinary through continuous training, having clear criteria as optimizing practice, research development, improving evaluation processes and recognition of teaching teachers. Reflection emerging from the ongoing review that make the researchers, the year that allows systematizing content, experiences and thoughts, and make them visible in academic spaces and discussion on the topic.

Keywords

Teacher training - classroom education - distance education - college - assessment - teaching - research.

1. Formación docente permanente en la Educación a Distancia

En estas líneas vamos a compartir una breve reflexión en torno a la formación de docentes en la modalidad de educación a distancia. Lo primero, es deliberar sobre la categoría de formación docente, iniciamos afirmando que puede estar orientada por dos criterios, el primero de ellos es que brinda los medios necesarios para el desarrollo profesional, laboral y personal del docente; y el segundo, es que el docente mediante una formación permanente tiene la posibilidad de ofrecer un quehacer con calidad y

eficiencia en cualquier función como profesional y docente. [Huberman, 1992] Esto indica que la formación docente no solo es la obtención de un título universitario de cualquier nivel, va más allá, es entendida como un criterio de

profesionalización, transformación de conocimientos, acciones y desempeño adecuado. Es necesario decir que en los tiempo actuales, el docente está en la obligación de capacitarse, actualizarse y formarse, de lo contrario sería un profesional atrasado, no solo en lo concerniente a su disciplina sino que en aspectos como el tecnológico, pedagógico e investigativo desde el contexto educativo, por ello, la formación docente es uno de los procesos que el mismo sujeto debe gestionar para su beneficio y por supuesto, para mejorar su práctica docente.

En las últimas dos décadas de la historia de Colombia se ha hablado en profundidad sobre la formación docente a nivel de posgrado, la necesidad de formar profesores íntegros y capaces de ser formadores de formadores, esta nueva tendencia surge por los cuestionamientos sobre la educación y la calidad de la misma, si bien es cierto, la educación de Colombia no ha sido la más favorable, gracias a que estamos convencidos que acogiendo algunas tendencias internacionales se llegará a una mejor educación, eso – en muchos casos – sin pensar en las condiciones latentes dadas en los diferentes contextos, la diversidad social y cultural que tiene Colombia y las problemáticas sociales, son algunos de los factores que se deben diagnosticar antes de forzar estrategias de otros países a nuestro contexto.

Rodríguez (2002) cuestiona abiertamente la situación de la educación en el país, y hace referencia a ciertas tendencias educativas generadas en escenarios internacionales que junto con las modificaciones constitucionales y el álgido esparcimiento ideológico que promulgó la carta del 91, hicieron que estas tendencias bombardearan la educación colombiana. Así mismo, factores como, la globalización, la actividad económica, privatización, descentralización, mano de obra tecnificada a un bajo costo, la incursión de las competencias en la educación, la ciencia y tecnología, medios de comunicación, la cultura y las nuevas alianzas económicas, hacen parte de la infiltración arrolladora de discursos internacionales en torno a la educación, y desde luego, promueven comitivas para la planeación de criterios educativos que no solo “cambiará” la educación sino que se articularán con la formación de docentes. A continuación se nombran dos de las más relevantes: La educación como instrumento: se entiende la educación como la preparación de los individuos de acuerdo a las exigencias de la economía. Las personas deben ser formadas en actividades productivas, empieza a emerger la tecnocracia en el campo de la educación y la enseñanza.

La enseñanza como instrucción: la enseñanza empieza a verse como un sistema de capacitación de acuerdo a los intereses de la sociedad. De la misma forma, el maestro se modifica, siendo un administrador de la educación y aplicación de un currículo, es decir es un operario calificado.

Estas tendencias se hicieron prominentes con el paso de los años, pues el afán por reducir el analfabetismo, se procuran políticas educativas que logren alcanzar

este objetivo, no solo en la población infantil, sino que también se crean políticas que favorezcan a los docentes, es decir que de alguna u otra forma tengan competencias básicas para instruir y reducir los niveles de ignorancia en las comunidades. Bajo estos criterios es que queremos comprender la formación docente, ya que al existir políticas que “amortigüen” la necesidad de docentes capacitados, es por donde diversos intelectuales han iniciado sus investigaciones en este campo, entre ellos están, Oscar Saldarriaga, Olga Lucia Zuluaga, Alberto Echeverri, Alberto Martínez Boom, Rosa María Torres, Carlos Eduardo Vasco, quienes no solo se han encargado de intervenir en el plano intelectual de la formación de docentes, sino también de cuestionar fuertemente, las políticas y las imposiciones de los gobiernos de turno que hacen sobre el docente, la educación y la profesionalización docente.

Teniendo en cuenta lo anterior expuesto, es que entendemos la formación docente como un proceso social, político y cultural que encierra diversas transformaciones dentro de nuestro contexto, una de estas transformaciones es promulgar, además de una formación tecnocrática, una formación humanista, en donde el ejercicio del docente sea también un acercamiento con el estudiantes, que pueda descubrir cualidades y se permita la interacción para la construcción de un dialogo académico. [Rentería citado en Rico & Rodríguez, 2011]

La formación docente, debe ir más allá de la mera instrucción y transmisión, debe estar orientada hacia la comprensión de la acción, dado que el docente es el principal gestor del cambio y de las transformaciones que permean el contexto educativo. Esto nos invita a considerar que formar docentes es pensar en la consolidación de la sociedad, el docente, además de instructor necesita consagrarse como un gestor activo de su saber, es decir de su dominio conceptual teniendo en cuenta en todo momento la relación que debe construir con el contexto y los sujetos a quien forma. [Camargo, et al., 2007]

Es por ello que en el contexto de la profesionalización y formación docente en la educación superior a distancia, se debe procurar resaltar el desarrollo de prácticas pedagógicas, que permitan espacios en donde los docentes adquieran competencias profesionales para que asuman los retos que impone la sociedad. Esto conlleva a resaltar el escenario de la práctica en investigación, como un pretexto para explorar, analizar e interpretar lo que acontece en el ámbito educativo y su impacto en la sociedad. [Beltrán y Leiva, en Arboleda y Rama, ed., 2013]

Bajo los planteamientos anteriores, se puede asumir la formación de docentes en la educación a distancia como un proceso emancipador que está constituido por un componente histórico el cual es reconocido por un desarrollo social y político. En donde se encuentran tensiones socio – culturales, resultado de contextos anteriores, y así mismo, es importante resaltar una gran tensión que emerge en estos tiempos, es el uso de las Tics, para crear espacios de aprendizaje y

formación no presenciales, sino con la mediación tecnológica. Esta tensión desde luego impone nuevos retos para la educación superior, pues ya hay otro elemento que puede ayudar a generar conocimiento y que debe ser validado como un medio para educar, formar e investigar.

El intercambio de información, la generación de grupos virtuales y el chat como herramientas para conocer y comprender al otro, permite que la educación a distancia se consolide en nuestro país, sin embargo, no se debe caer en error de pensar esta modalidad de formación como cursos on-line, lo que se pretende con la formación de docentes bajo esta modalidad es dar paso a nuevas formas de aprender y tener la oportunidad de profesionalizarse. Esto nos conduce a afirmar que:

Dar un nuevo significado a la formación de docentes universitarios ante el paradigma emergente de la Sociedad del Aprendizaje que construye una nueva realidad Mundial (global) a partir de la construcción de una ideología distante que surge a partir de la irrupción de las Nuevas Formas de relacionarse con nuestro entorno, nuevas formas de trabajar, aprender y enseñar potenciados por los procesos de la globalización, la emergencia de las sociedad de la Información que incorpora no solo Nuevas Tecnologías, demanda también el diseño e incorporación de nuevas modalidades educativas y desde luego de nuevos entornos de enseñanza y aprendizaje. [Jerónimo, s.f., p. 8]

Dentro de este contexto, la formación docente se convierte en un criterio de permanente indagación, en donde se presentan diversas transformaciones que suscitan la investigación de la práctica docente y del vivir formativo. Es un campo estratégico de la educación actual, el cual crea espacios para la transformación de la misma práctica docente, creando un vínculo entre la pedagogía aplicada y los lineamientos de las políticas educativas. Así mismo, el progreso de este campo debe ser un compromiso de todas las personas que se relacionan con la educación, ya que de esta forma se generan nuevas investigaciones las cuales inspiran nuevos avances en cuanto a ideales, principios y propuestas que fundamentan la formación de docentes. [Messina, 1999]

Para concluir este primer aparte de nuestra ponencia, consideramos que la formación docente, agencia la necesidad de generar espacios de formación profesional y continua, que le permitan al docente actuar profesional, ética e integralmente, haciendo que tensiones como la relación entre teoría y práctica sea más estrecha y denote su idoneidad y generación de nuevo conocimiento. De esta manera, se interpreta que los docentes son los representantes más significativos de los cambios educativos, son los agentes que pueden tomar decisiones favorables frente a los procesos que se generan dentro de su ámbito profesional, es decir son sujetos de cambio y desde luego de renovación e innovación de la misma formación docente.

2. Formación docente permanente en la Educación Presencial

En este segundo aparte, hablaremos de los procesos de formación y transformación docente en los programas presenciales, para ello vale la pena entender el rol que cumplen las universidades en este proceso, pues estas deben preocuparse por lograr la formación continua de maestros que conlleven a la calidad educativa y que respondan a las necesidades sociales de los contextos a los que dirigen su labor.

Los docentes en formación están en continua toma de decisiones, trabajo en equipo y fortalecimiento de habilidades y destrezas que les permitan ser profesionales íntegros, innovadores y que además den respuesta a las diversas necesidades sociales, escolares y afectivas que son tan importantes en cualquier etapa del desarrollo del ser humano, desde la primera infancia hasta la edad adulta; por ello el docente está en la obligación de formarse continuamente para brindar mejor educación y formación. [Zabalza, 2012]

No cabe duda que la formación docente está marcada por dos conceptos, como lo son la profesionalización y el desarrollo docente, por una parte la profesionalización se centra en la optimización de los conceptos fundamentales de su labor docente, así como el valor intelectual y social que deriva de su formación como docente; de otro lado, el desarrollo se enmarca en aspectos, tales como, la posición laboral de acuerdo a su desempeño y competitividad, lo cual conlleva a otro aspecto, las condiciones laborales y salariales que marcan la profesión docente. Estos dos conceptos que están dentro de la formación docente, desde luego hacen referencia a las diversas decisiones políticas, sociales y formativas que configuran la profesión del maestro, los conocimientos y las competencias requeridas para el acceso a la profesión, estructuras organizativas, contextos profesionales y condiciones de trabajo. Todo lo anterior permite decir que la formación docente encasilla por lógica, lo pertinente al desempeño laboral, así como el carácter y la calidad del quehacer mismo de la docencia y su práctica. Se trata desde luego de entender el sentido y papel de los formadores, que desde la misma formación que ellos procuran para su beneficio, promuevan la cultura de cambio, el desarrollo investigativo y exigencia en la práctica docente, partiendo desde la construcción de conocimientos actuales y pertinentes con la dinámica social y global que acecha a nuestra sociedad.

La formación de maestros y maestras debe ser constante y de calidad pues las necesidades sociales no solo crecen rápidamente sino que además evolucionan de manera continua, por ello el docente debe tener la motivación de formarse ya que éste es un factor clave que permitirá llegar a una educación de calidad y para lograr avances en los procesos y sistemas educativos primero se requiere transformación intrínseca en los saberes pedagógicos y didácticos del maestro, lo

que implica un proceso inmediato de formación continua. González (2008) argumenta que “la formación docente se constituye en uno de los principales factores dinamizadores y cualificadores de los sistemas educativos”, por ello, vale la pena resaltar la pertinencia y transformación formativa, lo que es evidente en el quehacer de los maestros en las aulas y en la interacción con los niños y las niñas, jóvenes y adultos, lo que a su vez permite el crecimiento y la creación de ambientes de aprendizaje urgentes para una educación de calidad.

De las anteriores circunstancias nace el hecho que la formación docente desencadena una serie de tensiones con otras variables emergentes en el contexto educativo, al respecto Messina (1999) considera que “la formación docente es un campo estratégico de la educación actual, ya que crea un espacio de posibilidad para la transformación del quehacer docente, del vínculo pedagógico y de la gestión e institucionalidad educativa.” De esta forma, es necesario decir que la formación docente además de generar cambios en el campo de la educación, sustenta el desarrollo profesional, personal e institucional de los docentes y de las instituciones educativas. Todo lo dicho hasta ahora explica porque la formación docente cumple un papel dentro de la educación relacionado con procesos investigativos; de la misma forma involucra también, procesos institucionales y de gestión que permiten cambios en aspectos, como la relación entre pares, la concepción del aprendizaje y los cambios socio-culturales en donde se inscribe la educación.

Lo que se propone aquí es que la formación docente permanente este situada en la dinámica de cambio y transformación que se procura desde las instituciones de educación superior y los centros de investigación de las mismas, dinámica que requiere el compromiso no solo de los docentes y las universidades, sino de entes gubernamentales que decidan gestionar políticas educativas de inversión y renovación. Dice muy enfáticamente Torres (2001) a pesar de la entrada arrolladora de las nuevas tecnologías, se hace necesario invertir en docentes y en su formación para la calidad de la educación en modalidad presencial, “el nuevo perfil y el nuevo rol docente que requiere el nuevo sistema escolar debe articular viejas y nuevas necesidades de aprendizaje docente” (p. 20) Es claro que la inversión es necesaria, los cambios bruscos de la sociedad, el nuevo perfil del estudiante y la incursión de las nuevas tecnologías, necesitan un docente íntegro y preparado para asumir retos frente a la formación de nuevos sujetos, es darle prioridad a la profesión docente desde una mirada de inversión y preocupación social. El docente es quien construye saberes y dinamiza el proceso de educación del ser humano desde la primera infancia y además define el rumbo de la sociedad desde su quehacer e interacción con el otro.

Al intervenir en la formación docente, se hace necesario pensar otros aspectos, no solo lo pedagógico, academicista, investigación, práctica, también es menester pensarla desde el contexto social que se transforma ágilmente, desde

los cambios económicos y políticos que acechan y marcan el campo de la educación y también pensarla desde las necesidades de los sujetos en formación, pues si no se involucran estos aspectos no se puede llegar a una interdisciplinariedad de la formación docente y tampoco concebirla como un campo vital para la mirada objetiva e innovadora de la sociedad. La formación docente requiere pensarse desde las necesidades tanto de los sujetos formados y formadores, como de la universidad, pues si se piensa solo en vía de la institución, se dejaría de lado la persona como eje central de la formación, como actores de cambio y generadores de permanente innovación.

Hablar de formación docente permanente en la educación superior es hablar de calidad educativa, por lo tanto, se hace imprescindible ahondar en el tema de la evaluación pues esto permitirá el perfeccionamiento en el quehacer diario de los maestros, ya que es necesario entrar en un proceso permanente de reflexión y transformación lo cual contribuye al mejoramiento de la labor docente, como lo plantea Valdés (citado en Gómez, et al., 2011)

La evaluación, en sí misma, ha de ser una opción de reflexión y de mejora de la realidad, pero su oportunidad y sentido de repercusión tanto en la personalidad del evaluado, como en su entorno y en el equipo del que forma parte, ha de ser entendida y situada adecuadamente para posibilitar el avance profesional de los docentes. (p. 7)

Dentro de los procesos de evaluación existe un elemento que permite identificar la necesidad y pertinencia de la formación docente de manera continua, como es la autoevaluación, éste es un proceso inherente a la labor que el maestro desempeña diariamente y que a su vez permite avanzar en la renovación permanente del saber y transición de este saber en las acciones intencionadas en el aula; entonces podemos decir que la autoevaluación conlleva no solo a entender y apropiar los contextos sino a la exigencia del maestro y la institución a mejorar la calidad educativa a través de la formación constante, pues la práctica pedagógica del maestro no debe reducirse a resultados de desempeño o la obtención de un título, si no por el contrario debe ir más allá para lograr la transformación y calidad del proceso educativo. (MEN, 2005).

Para concluir, la evaluación debe ser un proceso de participación, retrospectión y retroalimentación de la práctica docente, es importante que el docente se ajuste y se adhiera a la evaluación sin prejuicios ni temores, sino que la asuma como parte esencial de su proceso formativo y académico, para así optimizar su práctica tanto educativa como evaluativa, pues la evaluación además de hacer parte del aprendizaje de los estudiantes, también es importante que se conciba evaluar la formación de docente (Santos, 1999). Se habla del acto de evaluar como el acto de reflexión y dar vuelta atrás para conocer, comprender y transformar la práctica.

Es necesario que el docente haga de la evaluación una herramienta capaz de cambiar paradigmas y concepciones tradicionales; capaz de hacer que su enseñanza se poseione como eje fundamental de su labor a la hora de educar formar, y sobretodo hacer que la evaluación no se pueda reducir a la concepción simplista del resultado calificado, es decir, que sea capaz de abarcar todo el proceso formativo de las personas y además, que el docente adquiriera el hábito de autoevaluarse para mejorar los procesos de aprendizaje de sus estudiantes y su mismo ejercicio, Si se evalúa la docencia, será más fácil mejorar los procesos de aprendizaje. [Santos, 2003]

3. **Conclusiones:** la formación docente inherente a la calidad de la educación superior

Es cierto que la formación docente debe ser intencionada hacia el mejoramiento y calidad de la labor docente, no solo en pro de un avance en escalafón docente para obtener mejores ingresos y lograr un título profesional o de posgrado, sino que esta debe estar acorde con los avances y necesidades sociales, tecnológicos, políticas y del desarrollo humano. El docente desde sus procesos evaluativos y auto evaluativos de su saber didáctico y pedagógico debe reconocer hacia donde están orientados los procesos de gestión y en consecuencia de las nuevas políticas que articulan aspectos como la calidad, autoevaluación y acreditación de la educación superior.

Es así que, de la exposición de nuestra ponencia se puede concluir en primer lugar, que pensar en la gestión de la formación docente es dirigir la mirada hacia el valor que tiene el arte de ser maestro, es darle sentido a la identidad de este arte, sentido que con la participación de todos los entes implicados en los procesos de formación, empezando por el docente y siguiendo con la universidad, como dispositivo que procura una mejor educación, alejándose de burocratizar y mercantilizar la profesión del educador y buscar espacios que visibilicen el conocimiento y la investigación, porque nuestro país está exigiendo excelencia en la academia, es decir docentes que se comprometan en aportar para transformar la realidad social y educativa, pero también en transformar la mentalidad de los que forman y educan, porque el verdadero cambio está en la búsqueda constante de estrategias para innovar desde el salón de clases hasta lograr trascendencia en el entorno social.

En segundo lugar, la formación permanente de docentes debe ser un proceso intencionado y de calidad direccionado desde la reflexión y necesidades intrínsecas de cada sujeto, apoyada por las universidades, como instituciones educativas de calidad que busquen la transformación social y educativa, para ello se hace imprescindible ahondar en los procesos investigativos y evaluativos,

logrando la calidad de profesionales y programas de pregrado, posgrado y con modalidades presenciales y a distancia.

En tercer lugar, hoy en día todas las instituciones de educación superior acreditadas deben gestionar procesos que contribuyan a la formación del personal docente, es un proceso obligatorio dentro de la dinámica de la acreditación y es necesario que la formación docente sea una política de calidad de la educación superior, pues dicha calidad depende no solo de organismos gubernamentales, sino de estos sujetos que forman y procuran una mejor sociedad. La formación del docente debe ser preocupación de las instituciones y de la implementación de políticas públicas en educación relacionadas con el tema. Dirigir la mirada hacia el valor que tiene la docencia, es darle sentido a la identidad de este saber, es procurar ir más allá de conseguir un título de maestría o doctorado, no basta con tenerlos, sino darles sentido, y ese sentido se logra

en la medida que las instituciones de educación superior tengan políticas que cobijen el esfuerzo del docente por ser mejor cada día y poder propagar mejores y más sólidos saberes en el aula de clase. La institución como ente que procura una mejor educación, debe dejar de burocratizar y comercializar la profesión docente y gestionar realmente formación e investigación, la educación en nuestro país requiere de esos procesos, donde se evidencie que el docente es quien transforma no solo un contexto, sino es quien transforma mentes y es consciente del verdadero cambio y todo lo refleja desde su formación sólida y consolidada en la búsqueda constante de razones para transformar desde el aula hasta el entorno social que lo permea. Gestionar formación es gestionar sujetos encaminados hacia el cambio y el progreso del país.

Referencias

Camargo, M., Calvo, G., Franco, María C., Vergara, M. & Londoño, S. (2007).

Construcción teórica. En La Formación de profesores en Colombia: necesidades y perspectivas. (pp. 13 – 56). Bogotá: Facultad de Educación. Universidad de la Sabana.

Gómez, P, Villalobos, D & Suarez, C. (2011). Concepciones de docentes frente al proceso de autoevaluación de su práctica pedagógica. (Tesis de maestría). Facultad de Educación, Bogotá: Universidad de Salle.

González, M. (2008). Paradojas en la formación docente, elementos para avanzar en su reflexión y planteamiento de propuestas. Bogotá: Instituto para el desarrollo y la innovación educativa- formación de docentes y educadores.

Huberman, S. (1992). Cómo aprenden los que enseñan. La formación de los formadores.

Nuevos modelos para las nuevas prácticas. Buenos Aires: Aique.

Jerónimo, J. (s.f.). Una experiencia de Formación de docentes para la Educación a Distancia Digital. Revista red. Revista de educación a distancia. Pp. 1-62. México: UNAM. <http://www.um.es/ead/red/8/jeronimo.pdf>

Leiva, A. & Beltrán, D. (2013). La investigación y la acción docente de y sobre la educación superior a distancia y virtual. En Arboleda, N. & Rama, C. (Ed.). La educación superior a distancia y virtual en Colombia: nuevas realidades. (pp. 185-212). Bogotá: Asociación Colombiana de Instituciones de Educación Superior con Programas a Distancia y Virtual, ACESAD. http://virtualeduca.org/documentos/observatorio/la_educacion_superior_a_distancia_y_virtual_en_colombia_nuevas_realidades.pdf

Messina, G. (1999). Investigación en o investigación acerca de la formación docente: Un estado del arte en los noventa. Revista Iberoamericana de Educación, 19. 145-207. <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie19a04.htm>

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2005). Al tablero. Junio-Julio 2005 <http://www.mineduacion.gov.co/1621/propertyvalue-31598.html>

Rico, A. & Rodríguez, M. (2011). La Formación Docente Inicial en cuatro décadas a partir de historias de vida de maestros colombianos. Tesis de maestría. Facultad de Educación, Bogotá: Universidad de Salle.

Rodríguez, A. (2002). El pensamiento político-educativo de la época. En La Educación

después de la constitución del 91. pp. 71 – 115. Bogotá: Magisterio.

Santos, M. A. (1999). 20 Paradojas de la evaluación del alumnado de la universidad española. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado. 2 (1). Pp. 369-392. <http://www.fundes.edu.co/nueva/archivos/PARADOJAS.pdf>

Santos, M.A. (2003). Dime cómo evalúas y te diré que tipo de profesional y de persona eres. Revista Enfoques Educativos. 5 (1). Pp. 69-80. http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/enfoques/07/Santos_DimeComoEvaluas.pdf

Torres, R. (2001). La profesión docente en la era de la informática y la lucha contra la pobreza. Séptima reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación en AL y el Caribe. UNESCO

Zabalza, M. (2012). Didáctica de la educación infantil. Bogotá: Narcea.



LIBRO MEMORIAS SIMPOSIO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA: INNOVACIONES Y EDUCACIÓN PARA LA PAZ, realizado en la Universidad de Cartagena, 5-7 de mayo de 2015 ISBN: 978-958-58932-3-8, Editorial REDIPE- UNIVERSIDAD DE CARTAGENA, 2015

4.

“ UN NUEVO PARADIGMA EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO EN MÉXICO”

Ana Edith Canales Murillo

Alicia Vicente Rodríguez

Juan Pablo Venegas Contreras

Introducción

Fue a mediados del siglo XX, en los años sesenta, cuando en América latina y en México se tomó conciencia que era el momento justo en que el método de enseñanza del derecho debía de ser modificado, ya que la educación superior había entrado en una etapa de crisis; los métodos de enseñanza ya no eran suficientemente efectivos para la solución de problemas planteados a profesionales apenas egresados, era un reclamo social que se veía día a día, asimismo los alumnos egresados; de las universidades coincidían en que el aprendizaje en aulas, era un aprendizaje más teórico que práctico, que les había hecho falta vivir más la praxis de cerca; ésta observación podía ser la respuesta a la hipótesis de que en las Universidades y Facultades de Derecho, desde épocas muy antiguas venían aplicando métodos tradicionalistas como lo es el método de la cátedra magistral que sin ser malos éstos métodos, estaban permeados de cierta pasividad por parte del alumno. Fue entonces lo que dio la pauta a concientizar que el método de enseñanza jurídico fuera más activo, apoyados en los resultados de las Conferencias Latinoamericanas de Facultades de Derecho realizadas en distintas épocas. Se observó que hacía falta un método en el que la doctrina y la práctica estuviesen interrelacionadas entre sí, en donde el alumno tuviera una participación más activa de forma directa y constante; fue así como se pudo llegar a la conclusión de que la enseñanza del derecho debía ser una enseñanza práctica, es decir, la aplicación del conocimiento teórico aprendido en el salón de clases y su aplicación a un caso real.

(Serna de la Garza, José María(2004); apuntes sobre las opciones de cambio en la metodología de la Enseñanza del Derecho en México. Boletín Mexicano No. 111 de Derecho Comparado).

(<http://biblio.juridicas.unam.mx/revista/DerechoComparado/numero/111/art7.htm>,).

Es difícil para las Facultades de derecho romper con un método tradicional como lo es el método de enseñanza magistral, puesto que este método es con el cual grandes juristas se formaron; sin embargo, la sociedad ha cambiado, se ha transformado y la forma de solucionar problemas también, ya que intervienen otros fenómenos que antes se veían dispersos o no muy claros como lo son el matrimonio de personas del mismo sexo, las familias extendidas, la mediación como método de solución de litigios, entre otros, en donde las habilidades tanto del juzgador como de los litigantes deben de estar a la vanguardia.

Palabras claves: Educación, Enseñanza, Métodos de Enseñanza.

I. Introducción. II. Métodos de Enseñanza. III. Enseñanza Jurídica en México y América Latina. IV. Conclusiones. V. Bibliografía.

Métodos de enseñanza

Al hablar de métodos de enseñanza activa se pueden identificar por lo menos a dos clases de métodos docentes: el método de casos y el método de problemas; el primero es el que se implementó en las Universidades de Estados Unidos de Norteamérica, sin embargo algunas corrientes docentes han criticado al método debido a que irónicamente dicen que es un método pasivo, es por ello que esas corrientes optan por tener un método alternativo, que es el método de problemas.

Analizaremos los pros y los contras de cada método para saber sus beneficios y sus deficiencias y así tener la posibilidad de advertir que existen otros métodos

para la enseñanza del derecho que podemos emplear, sin ser el método magistral el rey de todos los métodos.

A.El método de casos

Éste método se incursionó en las universidades de Estados Unidos como una respuesta en oposición al método tradicional, ya que su objetivo era precisamente elevar la ciencia del derecho al nivel de otras ciencias impartidas en diversas universidades, atribuyéndosele el uso de este método a Christopheher Colombus Langdell, decano de la Universidad de Harvard, quien con este método comprobó que fue efectivo el cambio a la estructura de la enseñanza y curricula, gracias a éste maestro el método de casos, es el que actualmente es empleado en la mayoría de las Universidades de derecho en Estados Unidos de Norteamérica. (Serna de la Garza, José María(2004); apuntes sobre las opciones de cambio en la metodología de la Enseñanza del Derecho en México. Boletín Mexicano de derecho comparado, número 111).

Langdell señala que la reforma del método tradicional por el método de casos se tornó en dos rubros principales:

- 1.- La sustitución del libro de texto por el libro de casos.
- 2.- La sustitución de la catedra magistral por el método socrático.

La forma de enseñar que era el derecho, se alteró, ya que el docente se bajó del pedestal en el que se encontraba, para ser un guía del alumno, el método socrático^{*xi} desplazo a la catedra magistral y el texto que el alumno utilizaba y que en muchas ocasiones era autoría del mismo docente también fue desplazado por el libro de casos . (Fridman, Lawrence M; 1985: 612-613).

Esta sustitución causó gran polémica ya que el maestro quien era el que tenía el poder y la potestad suprema, puesto que se paraba frente al grupo y apoyado en bibliografía, se convertía en una facilitador de los estudiantes, es decir; eran los

estudiantes los que hacían la clase ya que analizaban, comentaban, debatían las resoluciones previamente resueltas por un Juez, apoyados en doctrina, pero es el profesor el que guía al estudiante, utilizando el método socrático, para la comprensión de conceptos y los principios jurídicos que se desprenden de las decisiones judiciales.

Por su parte Moskovitz, Myron, quien era partidario de éste método, publicó en la revista *Jornal of legal education*, que era el momento de hacer un cambio en la metodología del derecho, el método de estudio del derecho como cualquier otra ciencia, incluso con la ciencia de la medicina, en donde hay que abrir a un cuerpo humano o el de un animal para saber las partes que tienen dentro, conocerlas de manera real, tangibles, estar en contacto directa con ellas para conocerlas a la perfección. (Moskovitz, Myron; 1992:242-243).

Al igual que el método de casos se debe guiar a los alumnos en el trayecto de su enseñanza-aprendizaje a la solución de los problemas que se les presenten mediante el análisis jurídico y la práctico, sólo que en lugar de revisar un cuerpo humano, se debe estudiar un expediente y analizarlo, cómo se estructura una demanda, contestación, medios probatorios, desahogo, medios de impugnación, sentencia.

Conociendo en que consiste el método de casos, explicaremos brevemente los elementos que conforman éste método, de acuerdo a la descripción de Gelli:

a.- El Libro de casos.- Éste es un requisito previamente establecido entre el docente y el alumno, en el cual el libro de texto será el libro de casos, sin que esto quiera decir que el alumno no tendrá que consultar doctrina u otras fuentes del derecho para poder analizar el contenido del libro de casos.

El libro de casos contendrá:

1). Sentencias, las cuales serán elegidas por el profesor atendiendo intrínsecamente a su contenido, por ser buenas o incluso malas, pero la

importancia recae en mérito de que de sus peculiaridades se analizaran y al mismo tiempo se podrán desahogar los objetivos exigidos en el plan de estudios.

2). Material legislativo y material dogmático pero en menor escala el material dogmático.

3). Literatura jurídica de calidad en donde a su vez se plantean problemas jurídicos.

4). Al final de las sentencia existen una serie de preguntas sin respuestas, pero esas preguntas tiene un grado de complejidad con el propósito que el estudiante sea analítico.

Zarr, Melvyn, refiere que no es del todo correcta la denominación de éste método en tanto a su nombre y estructura metodológica, debido a que hablar de un libro de casos de refiere a casos prácticos y no a sentencias; además que critica el método dado a que el alumno solo cuenta con el contacto directo con la sentencia, es decir, visualiza, analiza y trabaja propiamente con una resolución, no con la forma en la cual se llevó a cabo todo el procedimiento. (Zarr, Melvyn;1984: 697).

B.- Método Socrático:

Este método consiste en preguntas y respuestas, pero no es suficiente con preguntar y obtener respuestas, como dice Miguel Villoro Toranzo “Las preguntas deben hacerse con determinada finalidad y versan siempre sobre temas de carácter moral y proceden siempre en la misma forma: comienzan averiguando lo que se piensa de una virtud, prosiguen rechazando las falsas nociones que se dan sobre la misma y terminan obligando al interlocutor a reconocer que esa virtud sólo puede tener sentido si se acepta como un valor absoluto de cuya realización depende la perfección moral del hombre”. (Villoro Toranzo, Miguel; 1999:85).

Sócrates denominó a su método Mayéutica o arte de partear, es decir, es el arte de auxiliar a una mujer cuando pare. El método atiende a que la persona mediante

la serie de preguntas que se le hacen y la respuesta que da, haga clara y explícitas ideas que ya poseía aunque de manera confusa e intuitiva, o se percate de que la noción que tiene no es la más adecuada o cercana a la verdad.

Al respecto, Bartolo Pablo Rodríguez Cepeda, quien retoma de José Vilanova “este método significa partear las ideas, esto es, ayudar al parto de éstas y que consistía en ir a la plaza pública e interrogar, a cualquiera que pasara, sobre algo que presumiblemente su interlocutor tenía que conocer. Hecho esto y obtenida una respuesta, Sócrates la criticaba de manera que obligaba a rectificarla, y repitiendo esto nuevamente hasta lograr acercarse a un dictamen final”.(Rodríguez Cepeda, Bartolo Pablo; 1999: 29).

Villoro Toranzo retoma de Sócrates diciendo que “la función del maestro es hacer que el alumno perciba la falsedad o ilusión de algunas de sus nociones, lo que se puede lograr llevándolas hasta el absurdo implícito en ellas”. (Villoro Toranzo, Miguel: 1999:86).

Es decir, el profesor es una guía del conocimiento, debe indicar a los alumnos que tan cerca están de la verdad o el desconocimiento que tienen de la misma, haciéndoles ver sus errores y rectificando posteriormente.

Al respecto, Aldisert, Ruggero J., describe el método socrático como punto de partida la sentencia o resolución judicial, intentando que el alumno razone si la decisión del juzgador fue la correcta, esto lo lleva a cabo mediante una serie de preguntas dirigidas no solo a un estudiante al cual se le asignó el caso, sino al resto de los estudiantes; las preguntas deben de estar estructuradas de tal forma que le sigan en continuación otras preguntas íntimamente relacionadas con la anterior, los alumnos se percatan inmediatamente que las preguntas que les realiza el profesor no pueden dar como respuesta si-no, sino que deben de ir acompañadas de una análisis y un razonamiento. Así también el maestro al escuchar algunas respuestas debe de introducir supuestos hipotéticos para poner a dudar al alumno si su respuesta sigue siendo la correcta o podría existir alguna

variante dependiendo la hipótesis propuesta por el docente. (Aldisert, Ruggero J.; 2001:128).

En éste método el maestro desarrolla un papel muy importante, debido a que explota las habilidades de análisis, meditación, reflexión y argumentación de los alumnos a través de una pregunta; sin embargo, una habilidad previa que el maestro debe buscar que sus estudiantes desarrollen es: concretizar y sintetizar las resoluciones judiciales que generalmente son muy extensas, y es ahí donde el alumno se puede ver enfrentado a su primer frustración.

Serna de la Garza, José María, retoma de **Dernbach** algunos pasos o métodos para organizar y resumir información judicial, esto sin que obste que cada estudiante tenga su propio método para éste efecto:

- 1.- Leer la sentencia varias veces para ubicar: quienes son las partes que intervienen en el juicio, cuáles son las causas que generaron la controversia, identificar la estructura de la sentencia, la clase de sentencia y los efectos que tuvo sobre los contendientes, la narración de los hechos más relevantes del caso, los argumentos de las partes en conflicto y el ánimo del juzgador para dictar la sentencia.
 - 2.- Identificar la decisión del juzgador: el alumno debe de entender cuál es el sentido de la resolución.
 - 3.- Identificar el fundamento legal: el alumno debe de saber identificar tanto la aplicación del derecho sustantivo como adjetivo, cuáles fueron las pretensiones que generaron los puntos controvertidos que cada parte argumento en juicio, y sobre las cuales tuvo que decidir el Juez.
 - 4.- Identificar la norma sustantiva y adjetiva que se aplica para la solución del caso: En Estados Unidos las resoluciones Judiciales están basadas en precedentes, pero en Latino América el alumno deberá de analizar cuáles fueron los preceptos jurídicos con los cuales el Juez sustento y fundo su resolución.
 - 5.- Identificar los hechos más relevantes y legales desde el punto de vista procesal: como por ejemplo los legales que son los que el juez considero
-

apegados a derecho para resolver el caso y los relevantes son en los que probablemente pudo haber un error.

6.- Identificar los razonamientos lógico-jurídicos, los motivos que tuvo el juzgador para resolver de manera exhaustiva las pretensiones de ambas partes y que influyen en su decisión.

7.- Revisar que exista congruencia entre las pretensiones, la fundamentación del derecho sustantivo y adjetivo, motivación para emitir su decisión final.

8.- Si existieran varios puntos de derecho, analizarlos por separado. (Serna de la Garza, José María(2004); apuntes sobre las opciones de cambio en la metodología de la Enseñanza del Derecho en México. Boletín Mexicano No. 111 de Derecho Comparado).

Como se puede observar, éste método requiere de varias herramientas, pero todas giran alrededor del método socrático, es por ello que se debe de analizar cuidadosamente como se estructuran las preguntas para ir guiando al alumno e ir desarrollando los objetivos del tema.

A continuación, evidenciaremos las ventajas y desventajas de éste método:

Ventajas:

Desarrolla la habilidad de los estudiantes de pensar como abogados aunque todavía no lo sean, ya que de manera inductiva identifican el derecho aplicable.

Los casos que se les plantean son totalmente adecuados a la realidad para que los estudiantes apliquen el derecho.

El método necesariamente obliga al alumno a que se mantenga de manera dinámica y activa frente a sus compañeros.

Está íntimamente relacionado con el método socrático, ayudando el maestro a que el alumno piense, razone de manera adecuada.

Desventajas:

-Los casos no son completos son simplemente sentencias, es decir, el alumno no percibe desde un principio como se desarrolló el proceso, solo lo sabe por medio de la sentencia.

-Debido a su logística, parte de la clase se emplea en el análisis por lo que la información conceptual o sustantiva en algunas ocasiones no se puede desahogar

-Se concentra en un solo tema, no en la periferia del tema, es decir, en la sentencia no en el origen o en el procedimiento que se llevó a cabo.

-El método socrático confunde a los estudiantes ya que ellos al razonar tienen una idea del problema y con las preguntas que realiza el profesor, pueden llegar a desertar su idea antes de ser expuesta con el resto del grupo.

-No se aterriza en una verdadera realidad de pensar como abogados, ya que a los abogados, sus clientes les llevan problemas no casos.

-El método tiende a generar angustia y trastornos emocionales en los estudiantes. Ahora, explicaremos brevemente en que consiste el método de problemas jurídicos, y así dar una exposición de las ventajas y desventajas de éste.

C.Método de problemas

Éste método se introdujo en las Universidades de Estados Unidos como un método alternativo al método de casos, se empezó a emplear en los programas de maestrías de las Universidades de administración, pero con el transcurso del tiempo se ha empleado en diversas Universidades. Éste método a diferencia del método de casos es basado en el análisis de problemas, en donde se estructura por un conjunto de hechos, es decir una narrativa de una historia donde dentro de

esa historia se estructuran problemas o circunstancias difíciles de resolver que las empresas enfrentan día a día. Los alumnos deberán de estudiar previamente a la clase el problema planteado y traer a clase soluciones y no esperar a que el maestro le proporcione la respuesta a ese problema o sus compañeros le den la solución. (Pérez Lledo, Juan A.;1992: 80).

La Enseñanza del derecho con el método de problemas se lleva a cabo de la siguiente manera:

- 1.- El profesor le planteara a los alumnos casos por escrito en los cuales vienen implícitos problemas reales, que la sociedad enfrentan en la vida laboral.
- 2.-La entrega del problema debe de hacerse con anticipación a efecto de que los alumnos tengan el tiempo suficiente de analizarlo y encontrar una solución para posteriormente exponerla en clase.
- 3.- Esta estrategia es elaborada con el objeto de que el estudiante entienda y viva de cerca que la esencia del abogado es solucionar problemas, así como del Juez resolver un problema mediante una decisión final conocida como sentencia.
- 4.- Es importante señalar que la estructura y elaboración del problema, diseñado por el profesor, parte de la idea de que los casos deben de ser lo más cercano a la realidad, casos hipotéticos pero que necesariamente se susciten en la vida diaria.
- 5.- El problema que se realice debe de estar planteado en el contexto de la rama de la enseñanza que se está impartiendo y no en otras ramas.
- 6.- El alumno debe de asumir un rol ya sea como litigante, Juez, legislador o parte actora o demandada en el proceso.

Ahora bien, ya contando con la estructura del problema, el maestro los guía dándoles doctrina e instrumentos necesarios para resolver el caso, ya que el alumno resuelve el caso previamente a la clase y posteriormente viene a exponerlo es decir, el alumno requiere de cierto tipo de material que el maestro les

debe proporcionar conjuntamente con el caso, este material puede consistir según la materia y los objetivos que el docente quiere desahogar en textos, jurisprudencias, sentencias, reglamentos incluso, artículos periodísticos, muchas veces el material puede ser proporcionado por el docente en otros el maestro puede solicitar al alumno que él mismo recabe el material para resolver el problema.

El problema que se les plantea debe de tener ciertas características como los son que sea digerible, es decir, que el alumno entienda el problema, lo comprenda para poder saber que es precisamente lo que va a resolver, asimismo, debe de tener como características que el problema que se le plantea debe ser un problema que en un momento de su vida laboral podría llegar a presentarse, así también deben de ser de actualidad, que despierte el interés del alumno para querer resolverlo, es, decir que le interese dar con la solución al problema, así también debe de estar íntimamente ligados con los objetivos del programa estudiantil, y debe de tener cierta similitud con otro caso para que el alumno tenga un punto de comparación con otro asunto.

A continuación expondremos las ventajas y desventajas de éste método:

Ventajas:

- Este método es lo más aproximado a lo que los estudiantes van a realizar en su práctica profesional, solucionar problemas.
- Es más amplio que el método de casos ya que abarca más situaciones, no solo el análisis de sentencias.
- Estimula el interés del estudiante por saber la solución del problema.

Desventajas:

- Para el docente requiere más tiempo de preparación
 - El docente no puede improvisar
-

-Funciona mejor en grupos pequeños

-Cuando el estudiante no tiene las herramientas correctas no funciona

D. Método de Enseñanza del PRENDE

En la mayoría de los casos la enseñanza tradicional es donde el profesor poco hace para relacionar su clase con hechos o problemas de la vida real. Esto nos muestra que los alumnos son simplemente receptores de la cátedra, por lo tanto se limitan a memorizar el conocimiento que el profesor les transmite aplicándolo posteriormente en su examen.

“En un mundo de personas con intereses muy diversos, donde el derecho estudia la manera de lograr soluciones justas y eficaces, el Proyecto para la Reforma a la Enseñanza del Derecho (PRENDE) propone un método de enseñanza diferente que se basa en el desarrollo de competencias; establece objetivos pedagógicos concretos, utiliza como medio la resolución de problemas para la generación de pensamiento autónomo, no sólo define y ubica normas en el sistema jurídico. En esta propuesta, el profesor tiene una participación muy distinta en clase, su papel es la de un facilitador de la discusión y el aprendizaje, no sólo de contenido sino de habilidades”. (Canales Pérez, Adriana; 2007: 17).

Este método, implica una metodología que exige del alumno un aprendizaje autónomo junto con sus compañeros, igualmente para ser un estudiante del Centro de Investigación y Docencia Económicas (CIDE), deberá leer previamente el tema extraclase, ya en el salón junto con el profesor que funge como facilitador, se realizará un análisis crítico, reflexivo y argumentativo, además se debe realizar trabajo en equipo, expresión oral y escrita junto con sus compañeros de clase para que la enseñanza del derecho sea más representativo y práctico.

Adriana Canales Pérez, señala que esta enseñanza está basada en competencias, que se traducen en un conocimiento de hacer, de ejercer y de

saber hacer. En el CIDE, se destacan cinco competencias profesionales para la licenciatura en derecho:

- a. Solución de problemas
- b. Pensamiento crítico
- c. Argumentación y expresión jurídica
- d. Negociación y,
- e. Liderazgo

El desarrollo de las competencias profesionales, se instrumenta en cada curso a través de la definición de objetivos pedagógicos de educación legal. Estos objetivos están incorporados a cada uno de los libros de la colección y se dividen en tres objetivos:

- a. Conocimiento (saber)
 - b. Habilidad (saber hacer) y,
 - c. Actitud, con la finalidad de entrenar a los estudiantes de manera integral.
- (Canales Pérez, Adriana; 2007: 18).

Los objetivos del conocimiento buscan que el alumno comprenda el contenido de la materia y que a su vez, desarrolle habilidades, destrezas en el ejercicio profesional de la abogacía, independientemente del ámbito laboral en el que se desenvuelva. Que sepa que clases de estrategias pueda poner en práctica para beneficiar a su cliente, se analizan casos y problemas para la enseñanza del derecho.

III. La Enseñanza Jurídica en México y América Latina

En las Facultades de Derecho y de América latina, el método de enseñanza predominantemente empleado es el de la catedra magistral, el cual ha sido descrito por Jorge Witker de la siguiente manera:

En cuanto a la metodología didáctica, se reduce a las llamadas clases magistrales o teóricas dadas por el profesor a un grupo de alumnos que está obligado reglamentariamente a concurrir a clases.

Durante la mayor parte del tiempo, el profesor habla; ocasionalmente es interrumpido por un alumno quien le pide que aclare o explique alguno de los conceptos sobre los que verse la clase. Es la proyección del maestro-comunicador, centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, que pone a disposición de los estudiantes contenidos acabados y elaborados para ser memorizados o recordados por éstos. (Witker, Jorge;1975: 50)

Éste método tradicional y su resistencia al cambio, ha prevalecido en México y en América estáticamente por diversas razones pero la principal razón estriba en la concepción que tenemos del derecho como un sistema estático.

Sin embargo y a pesar de que por excelencia éste método es el que ha prevalecido en México y América Latina no ha dejado de recibir críticas por parte de profesores de derecho e incluso en distintas conferencias latinoamericanas de Facultades de Derecho que se han organizado, en las cuales se ha podido llegar a la conclusión que es urgente y necesario la implementación de métodos de estudios más activos. (Witker, Jorge;1975: 51)

Lo que nos da a entender Jorge Witker, es que la clase magistral se caracteriza porque el profesor demuestra el conocimiento que tiene y el dominio sobre el tema, en lugar de que sea un facilitador de la clase ésta se convierte simplemente en un monólogo por parte del profesor, hablamos de clases rebasadas en la exigencia de la enseñanza del derecho, que no se puede considerar actualmente como una herramienta útil en las aulas.

Fix-Zamudio, en algunas conferencias ha manifestado la necesidad de que el profesor abandone la actitud de monólogo y emprenda en cambio el diálogo con los estudiantes, sin embargo al peso de la tradición oratoria del profesorado y de la pasividad de los alumnos, se le deben de agregar otros factores en contra como los son el gran número de estudiantes en los salones de clases, el poco profesorado, el material bibliográfico y hemerográfico en muchas ocasiones es incosteable por los alumnos, así como un vicio de raíz con los que llegan los estudiantes a las aulas universitarias: la falta del hábito de la lectura y la actitud solucionadora de los estudiantes. (Fix-Zamudio, Héctor;1995:82-83).

Como lo comenta Fix Zamudio “es necesario desterrar los métodos tradicionales de enseñanza, pues si en la literatura es preciso imponer, así sea de manera paulatina, los instrumentos modernos de enseñanza-aprendizaje que están unidos a la llamada clase activa, con mayor razón debe abandonarse el sistema verbalista en los estudios de posgrado en los cuales debe predominar los cursos monográficos y la labor de seminario, pues de lo contrario sólo se reiteran los conocimientos de la licenciatura, sin profundizar en ellos”.(Fix Zamudio, Héctor; 2007:413).

Con lo anterior, consideramos que la enseñanza del derecho requiere de una nueva metodología que haga más dinámica y que problematice la educación jurídica de tal manera que el conocimiento adquirido en el aula sea más significativo y apegado a los problemas reales que se viven a diario, pero para esto se requiere amor y pasión a la cátedra del derecho. Como lo describe Jorge Witker, “ Postulamos una metodología activa de la enseñanza jurídica, que ubique en el centro del proceso a los estudiantes, y que releve al maestro a una tarea de coordinación y apoyo al trabajo autónomo y creador que el estudiante debe desplegar en forma autónoma e independiente” . (Witker, Jorge y Rogelio Larios; 1997: 187).

Como lo describe Manuel Becerra Ramírez:

“una de las tendencias de los últimos tiempos es que se debe de introducir la enseñanza de casos, como en los sistemas anglosajones. Esta es una buena idea si tomamos en cuenta que las decisiones de los tribunales mexicanos cada vez adquieren más importancia y hay una comunicación casi instantánea de ellas. Sí, es útil, pero cuando se habla de casos, se debe incluir no sólo a las decisiones de los tribunales, sino los casos reales que no tienen todavía un curso judicial, e inclusive se trata de crear casos para que los alumnos resuelvan a libro abierto en casa, y después se discuten sus respuestas, o bien resolver problemas simples que se planteen en clase. Esto debe ser planificado con anticipación”. (Becerra Ramírez; 2010: 48-49).

Con lo anterior, consideramos que para el uso de éste método se requiere de una preparación previa del docente y de planificación de sus clases, lo que lo pondrá en condiciones de actuar sistemáticamente sin partir de la improvisación.

Conclusiones

Primera: La experiencia como docentes en la aplicación del método de enseñanza con casos prácticos, ha constituido un nuevo paradigma para la enseñanza del derecho; ya que la catedra magistral paulatinamente está siendo desplazada por este método, el cual permite explotar y desarrollar las habilidades del alumno que en la vida profesional necesariamente empleará.

Segunda: Nos hemos percatado que en la aplicación del método de enseñanza con casos prácticos a alumnos de la carrera de derecho, al inicio, causa cierta frustración en los estudiantes, ya que como se mencionó se utilizan casos prácticos los cuales tienen inmerso un problema; lo cual de primera instancia constituye afectar la zona de confort al estudiante, es aquí donde el estudiante

deja de ser un sujeto pasivo para convertirse en un sujeto activo potencial para solucionar; parte de ésta frustración también consiste en que simultáneamente el alumno tiene que indagar, investigar y aplicar los instrumentos de apoyo para la solución del problema como códigos, jurisprudencias, sentencias entre otras, que muchas de las ocasiones los estudiantes no están acostumbrados a emplear a un caso en concreto, aunado al hecho de que parte de su educación ha estado basada en la catedra magistral; es decir el maestro proporciona definiciones, comentarios y los alumnos únicamente son receptores, sin saber el docente si la información que están recibiendo la captan de manera correcta, ya que sería hasta el momento en el que el docente aplique el examen, se percatará de que el alumno lo entendió de manera correcta; sin embargo, esta frustración se convierte poco a poco, conforme va transcurriendo la clase, en incertidumbre y curiosidad por parte del alumno de saber cómo se va a solucionar el problema.

Tercera: Otro punto importante es el debate en clase, en el cual día a día se ven involucrados los estudiantes; ya que precisamente la dinámica del método es que el docente realice de manera general las preguntas que previamente el alumno ya contestó en casa y viene a clase con sus argumentos sustentados en leyes, códigos o cualquier instrumento jurídico a su alcance, teniendo como respuesta la mayoría de las veces discordancias jurídicas unos con otros, que es precisamente donde el docente tiene que poner particular atención volviéndose un modulador y donde puede explotar toda la periferia del objetivo central; en este punto es muy importante señalar que muchas de las veces el alumno llega convencido de que su respuesta es la correcta, pero al involucrarse al debate, esto puede llegar a cambiar y a convencerse sanamente que no estaba en lo correcto porque otros de sus compañeros, con argumentos jurídicos destruyó su respuesta.

Cuarta: Sin duda el método de problemas como instrumento para la enseñanza del derecho, constituye una mejor alternativa de trabajo tanto para el alumno como para el docente, además de que este método innovador constituye un nuevo

paradigma de la enseñanza del derecho; es un método que requiere de gran dedicación por parte del docente, ya que no se puede improvisar, así como tampoco acudir al aula sin ir preparado, puesto que el alumno tiene sus respuestas con la ley en la mano, lo que algún comentario u observación por parte del docente de manera incorrecta u obsoleta, dejara al docente en un mal papel frente al grupo; sin embargo, el docente se ve satisfecho al invertir sus horas de trabajo al visualizar como explota las habilidades de sus alumnos, tales como argumentación, análisis, ética, mediación y sobre todo solución de problemas.

Quinta: Por lo que consideramos que en las facultades de Derecho, se debe de abandonar el sistema o método magistral, por el método de problemas, para incentivar las habilidades y/o capacidades del alumno como solucionador de problemas y de éste modo generar un conocimiento significativo, que permita al alumno ser en un futuro un agente de cambio y desarrollo en nuestra comunidad.

Bibliografía

Aldisert, Ruggero J., Logic for Lawyers, 3^a. Ed., National Institute for Trial Advocacy, 2001.

Becerra Ramírez, Manuel. Posgrado e Investigación Jurídica. Instituto de Investigaciones Jurídicas de la Universidad Nacional Autónoma de México. México, 2010.

Canales Pérez, Adriana. Diego Galer. Derecho Civil. Personas y Familia. Editorial Porrúa, CIDE, México, 2007.

Fix-Zamudio, Héctor., Algunas reflexiones sobre la enseñanza del derecho en México y Latino América” en Witker Jorge (comp.), Antología de estudios sobre

enseñanzas del derecho, México, Universidad Nacional Autónoma de México, 1995.

Fix Zamudio, Héctor. Metodología, docencia e investigación jurídicas. Editorial Porrúa. México, 2007.

Frideman, Lawrence M., A History of American Law, 2 ed., Touchtone Book, Simon & Shuster, 1985.

Moskovitz, Myron, "Beyond de Case Method: Its Time the Teach whith Problems", Journal of legal education, vol. 42. Núm 2, junio de 1992.

Pérez Lledo, Juan A., La Enseñanza del Derecho en Estados Unidos, Doxa, núm.12, 1992.

Rodríguez Cepeda, Bartolo Pablo. Metodología Jurídica. Editorial Oxford. México, 1999.

Villoro Toranzo, Miguel. Lecciones de Filosofía del Derecho. Editorial Porrúa, México, 1999.

Witker, Jorge y Rogelio Larios. Metodología Jurídica. Editorial Mc Graw Hill. México, 1997.

Zarr, Melvyn, "Learning Criminal Law Through The WholeCase Method", Journal of Legal Education, vol. 34, núm. 4, 1984.



5.

“LA EDUCACIÓN DE LOS DERECHOS HUMANOS EN LAS UNIVERSIDADES”

RAFAEL LEYVA MENDÍVIL
rafaeleyva@uabc.edu.mx

MAGDALENA DÍAZ BELTRÁN
magdisssima@hotmail.com

JORGE HUMBERTO VARGAS RAMÍREZ
jvargas@uabc.edu.mx

DANIEL OCTAVIO VALDEZ DELGADILLO
danielvaldez@uabc.edu.mx

LUIS CARLOS CASTRO VIZCARRA
luiscarloscastro@uabc.edu.mx

MAXIMIANO MADRIGAL QUINTANILLA
maxmad@uabc.edu.mx

PALABRAS CLAVE

EDUCACIÓN.-DERECHOS HUMANOS.-UNIVERSIDAD.-CULTURA.-PROGRAMA

“LA EDUCACIÓN DE LOS DERECHOS HUMANOS EN LAS UNIVERSIDADES”

*xi Rafael Leyva MENDÍVIL, Magdalena DÍAZ Beltrán, Jorge Humberto Vargas RAMÍREZ, Daniel Octavio Valdez Delgadillo, Luis Carlos Castro Vizcarra, Maximiano Madrigal Quintanilla.

SUMARIO I.-Introducción; II.-Justificación; III.-Aspectos Básicos; IV.-Obligaciones para el Estado y demás autoridades; V.-Las Universidades Públicas en la Educación de los Derechos Humanos. Una Propuesta; VI.-Viabilidad de la Propuesta; VII.-Conclusiones

I.- INTRODUCCIÓN.-

Es evidente que los textos normativos, entre ellos los de contenido constitucional, involucran tanto a gobernados como a gobernantes, así como a las instituciones del Estado y a organizaciones de la sociedad civil; y si se trata de cuerpos jurídico-normativos que contengan derechos humanos, la relación jurídica derivada de ellos, acorde a la titularidad de tales derechos, y a los valores e intereses que tutelan, tienen una mayor relevancia, en atención, entre otros, a los principios que conlleva su observancia y aplicación, como lo son los principios de universalidad, indivisibilidad, interdependencia y progresividad. Estos aspectos han venido cobrando suma importancia en México a raíz de las modificaciones de gran calado, que fueron incorporadas a nuestra Constitución Política mediante reformas y adiciones publicadas en el Diario Oficial de la Federación de fecha 10 de junio de 2011, que pusieron a tono a nuestro país con el lenguaje internacional de los derechos humanos, y que fueron propiciadas por los criterios emitidos por la Corte Interamericana de los Derechos Humanos mediante la resolución del caso Rosendo Radilla Pacheco vs. México.

El mencionado paquete de reformas y adiciones en materia de derechos humanos, afectó a once preceptos de nuestra Carta Magna (Abreu Sacramento y Otro, 2011, pp. 13 y 14), de los cuales, para efectos de la presente ponencia, cabe destacar los artículos 1º y 3º, cuyo contenido aborda, respectivamente, los

principios y reglas generales, de influencia internacional, que rigen a los derechos humanos, así como las modalidades y características del derecho a la educación.

Nuestra ponencia, aparte de la presente **introducción**, consta de varios apartados: **la justificación**, mediante la cual definimos los motivos de por qué y para qué consideramos la pertinencia de la misma, así como a quiénes estimamos que beneficiará. El **desarrollo del tema** lo hacemos dividiéndolo en los segmentos siguientes: En primer término explicamos la trascendencia de la reforma constitucional en materia de derechos humanos de junio de 2011; Después, describimos las **obligaciones que se imponen a las autoridades**, derivadas de la propia reforma constitucional, para luego, en una tercera parte, establecer la articulación de la reforma mencionada hacia **el ámbito educativo a nivel universitario**; Finalmente, elaboramos una propuesta concreta. En lo que concierne a la **viabilidad de la propuesta**, expresamos las razones por las que la consideramos factible, arribando, así, a las respectivas **conclusiones**.

Bajo una perspectiva optimista estimamos que las instituciones de educación superior (Universidades), en México, han sabido asumir, responsablemente, el rol que les corresponde en todos los cambios que en la sociedad misma se han generado y, en este sentido, creemos firmemente que nuestra propuesta recoge los elementos necesarios para que tales Universidades cumplan con el papel histórico que les corresponde.

II.- JUSTIFICACIÓN.-

Como ya quedó señalado, el 10 de junio de 2011 se publicaron en el Diario Oficial de la Federación las reformas y adiciones a la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos en la que se modificaron diversos artículos, un total de once; entre ellos, destaca la reforma al artículo 1º, que cambia formal y sustancialmente: agregándose dos nuevos párrafos y reestructurando los restantes. Sin embargo lo verdaderamente trascendental es el contenido mismo de los conceptos introducidos al referido artículo, desde la denominación misma del Título Primero que lo encabeza.

No obstante, debemos reconocer que este nuevo paradigma llegó tarde a nuestro sistema jurídico fundamental. En efecto, el congreso constituyente de 1917 había formulado un artículo 1° que, desde su denominación, marcaba un rezago en la comprensión de los Derechos Humanos, al hablar de garantías y no de derechos y, además, de señalar que esas garantías se otorgan (así, como si fuera una dádiva), por el ordenamiento positivo. Nuestra asamblea constituyente anterior, elaboradora de la Carta Magna de 1857, había encuadrado su correspondiente artículo 1° en el Título “De los Derechos del Hombre” y citaba el término *reconocer*. (Fix-Zamudio, Héctor y Otro, 2013, p. 3).

Esta perspectiva del constituyente de 1917, donde pareciera que se confunden derechos con garantías y se relega el concepto de Derechos Humanos, se mantuvo incólume por más de noventa años, a pesar de la renovación de las teorías constitucionales al término de la Segunda Guerra Mundial (el denominado neo constitucionalismo), y del fortalecimiento del Derecho Internacional, sobre todo por el impulso de la normatividad contenida en los tratados y en las convenciones, así como de los organismos internacionales de los que México empezó a formar parte, de manera destacada, en el ámbito de los Derechos Humanos.

Con el impulso de estas dos fuerzas, y con las nuevas corrientes del Derecho Constitucional y del Derecho Internacional, articuladas ambas por los procesos de globalización, México fue poco a poco adaptando su Norma Fundamental y, en consecuencia, el resto de sus ordenamientos jurídicos internos a la evolución del Derecho Internacional. En ese contexto debemos entender la incorporación de México a la configuración de un sistema de justicia internacional a través del reconocimiento de la competencia contenciosa de la Corte Interamericana de Derechos Humanos en 1988 y los diversos criterios, principios e instituciones de garantía de los Derechos Humanos, que se han desarrollado en el espacio creado por los organismos supranacionales (Herrera Ortiz, Margarita, 2011, pp. 32 y 33)

Precisamente, uno de los aspectos relevantes del referido paquete de reformas, es la que fundamenta y motiva la presente propuesta, toda vez que **el reformado párrafo tercero del artículo 1º de la Constitución Mexicana** establece la obligación “[...] *para todas las autoridades, en el ámbito de sus competencias [...] de promover, respetar, proteger y garantizar los derechos humanos de conformidad con los principios de universalidad, interdependencia, indivisibilidad y progresividad.*” (Decreto de reformas y adiciones, DOF, junio 2011).

Es en el marco de este dispositivo en el que las Universidades mexicanas públicas, aparecen como instituciones partícipes de las funciones del Estado, en una doble vertiente: como organismos autónomos que llevan a cabo uno de los fines del Estado, y como formadoras de ciudadanos capacitados en diferentes áreas del conocimiento, vertiente esta última indispensable para la consolidación de una cultura de los Derechos Humanos, que ha de contribuir al desarrollo de la sociedad en general. Con estos elementos a desarrollar, mediante la presente ponencia pretendemos dejar establecido que nuestras Universidades serán Instituciones clave en la articulación social y como forjadoras de ciudadanos con un rol activo en la propia sociedad en que se desenvuelven, dentro de la más pura tradición de las universidades de filiación humanista.

III.- ASPECTOS BÁSICO QUE SE VISUALIZAN.-

Las reformas y adiciones a la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos en materia de Derechos Humanos impacta no solo al sistema jurídico, sino a todo el aparato estatal, entendido este en un sentido amplio, incluyendo a los órganos autónomos que colaboran con los fines del Estado (entre ellos la Universidades), de ahí su importancia y trascendencia. De ahí, también, que se hable de un cambio de paradigma o de un nuevo paradigma, entendido este como un modelo, como un ejemplo o, en términos más formales, como un marco teórico a partir del cual deben definirse y operar instituciones que involucran a todo el sistema social. De ello podemos destacar **los siguientes aspectos**:

1.- Irradiación a todo el sistema jurídico, político y social. En efecto, con las obligaciones establecidas en el párrafo tercero del citado artículo 1° constitucional, todas las autoridades, en el ámbito de sus respectivas competencias, tienen la obligación (que evidentemente se traduce en tareas) de promover, respetar, proteger y garantizar los Derechos Humanos, de conformidad con los principios allí señalados.

Asimismo, involucra no solo a los actores jurídicos, Jueces y Magistrados, tanto locales como federales, a los Ministros de la Suprema Corte de Justicia de la Nación, sino a los servidores públicos que tomen decisiones que repercutan en la esfera jurídica de los ciudadanos, situación que es frecuente en el ámbito del Poder Ejecutivo, en los órdenes federal, local y municipal. Igualmente, impone tareas también a los Poderes Legislativos federal y a los locales, ya que estos órganos están obligados a elaborar la normatividad que hagan operativos los principios establecidos en el señalado precepto constitucional.

A los organismos autónomos, ya sea constitucionalmente o por ley, también les son extensivas estas obligaciones, ya que como organismos públicos, constituyen una especie de desdoblamiento del Estado, colaborando con las tareas propias de este, en el entendido que se encuentran unidos al Estado en la consecución de sus fines. En este ámbito se inscriben la Universidades públicas del país.

2.- Compromete a los ciudadanos. En efecto, entendiendo la ciudadanía en un sentido amplio, con componentes civiles, sociales y políticos, en los que el ciudadano se encuentra consciente de ser parte de una comunidad en la que establece vínculos de solidaridad y, además, entiende que su compromiso social y político no se agota con el ejercicio del voto, sino que, precisamente, en función de la solidaridad es capaz de organizarse y exigir al Estado el cumplimiento de los mandatos constitucionales establecidos en la Constitución Nacional.

3.- Modifica sustancialmente la tarea de los operadores del Estado, tanto en los ámbitos de los llamados poderes (Legislativo, Ejecutivo y Judicial) como en el

espacio de los organismos autónomos que realizan tareas públicas, ya que impone la obligación de informarse, conocer y comprender el impacto y alcance de los Derechos Humanos, que necesariamente, por mandato constitucional, se involucran en sus labores cotidianas; En este sentido, su actividad cotidiana debe extenderse hasta el ámbito del nuevo paradigma de los Derechos Humanos.

En el caso del aparato jurisdiccional, la labor de los jueces, comprende ya no solo la aplicación de la ley ordinaria (jueces de legalidad) sino también, desde hace algunos años, la observancia inexcusable de la Constitución (jueces de constitucionalidad) y, a partir de la reforma que comentamos, se le añade la aplicación de los tratados y convenciones internacionales de Derechos Humanos (jueces de convencionalidad), por lo que un juez contemporáneo tiene el deber de ser un estudioso de temas tan aparentemente diversos como son Teoría del Derecho, Interpretación Jurídica, Argumentación, Axiología Jurídica, Filosofía del Derecho, Filosofía Moral, entre otras disciplinas, además de la Filosofía de los Derechos Humanos.

4.- Finalmente, debemos destacar que la reforma en materia de Derechos Humanos contiene cambios que se pueden categorizar como:

- a).Cambios sustantivos, o al sector material, que significan la armonización de nuestra Constitución al Derecho Internacional de los Derechos Humanos, y
- b).Cambios operativos, o al sector de garantías, que son de naturaleza procesal y que significan la posibilidad de hacer valer los Derechos Humanos ante los operadores jurídicos, ampliando considerablemente el ámbito de protección constitucional (Carbonell Sánchez, Miguel y Otro, Coord., 2012, p. 40).

Nuestra ponencia se centra, preponderantemente, en el marco de los cambios sustantivos, sin dejar de lado las obligaciones impuestas a las autoridades, que vienen de la parte operativa, y que modifican las tareas de las Universidades públicas, entre otras instituciones, como veremos en el siguiente apartado.

IV.- OBLIGACIONES PARA EL ESTADO MEXICANO Y SUS AUTORIDADES.

Con las reformas y adiciones al artículo 1° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos se incrementan las obligaciones del Estado mexicano, algunas de ellas extensivas para los organismos autónomos que realizan actividades propias del Estado, como es el caso de las Universidades públicas. En efecto, el párrafo tercero del señalado artículo de la Constitución Nacional dice:

Todas las autoridades, en el ámbito de sus competencias, tienen la obligación de promover, respetar, proteger y garantizar los derechos humanos, de conformidad con los principios de universalidad, interdependencia, indivisibilidad y progresividad. En consecuencia, el Estado deberá prevenir, investigar, sancionar y reparar las violaciones a los derechos humanos, en los términos que establezca la ley. (Decreto de reformas y adiciones, DOF, junio de 2011).

Las obligaciones que la Constitución Mexicana impone a las autoridades del Estado mexicano, consisten en *promover, respetar, proteger y garantizar* los Derechos Humanos, bajo los principios allí enunciados. En las siguientes líneas distinguiremos las obligaciones que consideramos le corresponderían a las Universidades públicas en México, para luego comentar los principios bajo los cuales se deberán realizar dichas obligaciones.

Cabe señalar, en primer lugar, que se distinguen dos tipos de obligaciones: las genéricas, que son comunes a todos los derechos, y las específicas, que estimamos le corresponden directamente al aparato estatal. Abordaremos las primeras por considerar que algunas de ellas también obligan a las Universidades y después mencionaremos, brevemente, las que son exclusivas de los órganos centrales del Estado.

Obligación de promover. Consiste en integrar una cultura basada en Derechos Humanos y lograr así la sensibilización social a través de los medios pertinentes. Aunque estimamos que esta obligación se consigue de manera gradual, las autoridades del Estado, incluidas de manera relevante las del sector educativo, deben definir las acciones concretas para llevar a la sociedad la cultura de los Derechos Humanos. Precisamente, en el cumplimiento de esta obligación es

donde el sector educativo, incluyendo de manera relevante a las Universidades públicas, tienen un rol destacado.

Obligación de respetar.- En esta obligación las autoridades asumen un papel preponderantemente pasivo: Significa que deben abstenerse de realizar acciones que violenten los Derechos Humanos y que no obstaculicen todo aquello que posibilita el goce de los mismos.

Obligación de proteger. Para cumplir esta obligación, las autoridades estatales deben asegurarse de que los particulares no sufran vulneración de sus Derechos Humanos por parte de entidad alguna. El Estado debe impedir las violaciones a los Derechos Humanos, cualquiera que sea el agente.

Obligación de garantizar. En un sentido amplio, significa que el Estado y sus autoridades deben establecer medidas para generar las condiciones necesarias a fin de que las personas gocen, efectivamente, de los Derechos Humanos, manteniendo, e inclusive mejorando, ese goce. En un grado óptimo, significa que proveerán todos aquellos medios que se requieren para que las personas ejerzan sus derechos por sí mismos.

Obligaciones Específicas. Estas consisten en *actos de prevención*, para lo cual las autoridades deberán tomar todas las medidas que inhiban las conductas violatorias de Derechos Humanos; *actos de investigar*, cuando las autoridades estatales tienen conocimiento de una violación a los Derechos Humanos; *actos de sanción y reparación*, que implica tanto detener la situación violatoria, como indemnizar a los afectados y sancionar a los infractores.

Por otra parte, con el aludido paquete de reformas y adiciones constitucionales, en materia educativa fue modificado el segundo párrafo del artículo 3°, en el sentido de que el Estado se compromete a fomentar, entre otros valores, el respeto a los derechos humanos, lo que viene a reafirmar la segunda obligación, en los términos señalados arriba.

V.- LAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS EN MÉXICO, EN EL MARCO DE LA REFORMA EN MATERIA DE DERECHOS HUMANOS.

Consideramos que, de conformidad con lo vertido con antelación, las Universidades públicas, como órganos descentralizados del Estado Mexicano, se encuentran obligadas, bajo los aspectos previstos en los reformados preceptos constitucionales, esto es, el párrafo segundo del artículo 1°, así como el párrafo segundo del artículo 3°, ambos de la Constitución Nacional, cuando menos en lo que hemos denominado obligaciones genéricas.

En este orden de ideas, resulta significativo el contenido del documento denominado *Declaración Universitaria a favor de una Cultura de los Derechos Humanos*, firmada por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), instrumento compromisorio, de cuyas declaraciones es pertinente efectuar algunos comentarios, para luego pasar a formular una propuesta (Declaración Universitaria, Anexo, IIJ, UNAM, 2006)

[La letra bold, así como el subrayado, utilizados en los párrafos inmediatos siguientes, es de los ponentes, para enfatizar el contenido del documento citado]

En la **Declaración Primera**, las Universidades integrantes de la ANUIES se comprometen a **promover la cultura, defensa y promoción de los Derechos Humanos en las tareas sustantivas de docencia, investigación, extensión y divulgación.**

La **Declaración Segunda** propone **la revisión y la incorporación en los planes y programas de estudio de las universidades, las temáticas referentes a los derechos humanos, así como definir y realizar en las mismas investigaciones teóricas y aplicadas.**

En cuanto a la **Declaración Tercera**, las Universidades firmantes se comprometen a “[...] **favorecer la educación y capacitación en derechos humanos apoyando nuevos y diversos espacios de debate y de expresión artística y**

cultural, así como fomentar la realización de foros, seminarios, conferencias, congresos y otros tipos de eventos de difusión y divulgación en materia de derechos humanos, donde se asegure la participación de maestros, estudiantes, investigadores, promotores y defensores de derechos humanos”

Respecto a la **Declaración Sexta**, se establece el compromiso de “[...] **impulsar el establecimiento de mecanismos, instancias o dependencias de defensa de los derechos humanos y universitarios**”.

En el marco de este instrumento jurídico, consideramos que las Universidades públicas, como instituciones educativas descentralizadas del Estado, que imparten educación superior, formadora de profesionistas y ciudadanos que integran y sirven a la sociedad, se encuentran en aptitud de asumir el rol histórico que les corresponde, en el marco del nuevo paradigma de los derechos humanos. Además, como miembros de la ANUIES, tales instancias educativas ya habían adquirido el compromiso institucional a favor de una cultura de los Derechos Humanos.

En este orden de ideas, resulta claro que nuestras Universidades tienen un compromiso social derivado de su naturaleza y fines. Asimismo, la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en su artículo 1º, les impone obligaciones concretas en materia de Derechos Humanos, por lo que, estimamos que la mejor manera de cumplir con su papel es diseñando, desarrollando y aplicando un *Programa Universitario por una Cultura de los Derechos Humanos*, que además de formar profesionistas comprometidos con los derechos humanos, los transformaría en ciudadanos respetuosos de los mismos, y ofrecería a la sociedad los elementos necesarios para coadyuvar a que los Derechos Humanos se aplicaran de manera efectiva.

VI.- VIABILIDAD DELA PROPUESTA.-

Consideramos que un *Programa Universitario por una Cultura de los Derechos Humanos*, es viable y que podría concretarse, esquemáticamente, de la manera siguiente:

- Difusión de la cultura de los derechos humanos, al interior de las Universidades, a través de un programa amplio de carácter informativo;
- Integración a los planes y programas de estudio, de todas las carreras, de cursos formativos en materia de Derechos Humanos, que se diseñarían en dos etapas:
 - a)- La primera, que sería la enseñanza y aplicación de los Derechos Humanos en el área específica de la carrera profesional de que se trate, con la problemática particular de la especialidad;
 - b).- La segunda, que serian cursos compartidos con potenciales egresados de todas las carreras, como requisito de egreso y valor curricular, a fin de que se articulen los Derechos Humanos con los problemas sociales que los futuros profesionistas habrán de enfrentar.
- Capacitación en materia de Derechos Humanos, como oferta universitaria a la sociedad en general, generando cursos, talleres, diplomados y diversas actividades que conjuguen los Derechos Humanos en sus niveles filosóficos, jurídico y de aplicación en la sociedad;

Estimamos que esta sería la primera etapa del propuesto *Programa Universitario por una Cultura de los Derechos Humanos* que, de consolidarse, podría ampliar el panorama de los Derechos Humanos dentro de las Universidades públicas y privadas en México, y **en otras latitudes de Latinoamérica.**

VII.- CONCLUSIONES.-

Primera: La reforma constitucional en materia de derechos humanos, en México, además de establecer un nuevo paradigma, genera obligaciones para diversas autoridades, entre ellas las Universidades públicas.

Segunda: La Declaración Universitaria por una Cultura de los Derechos Humanos, elaborada por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), define compromisos para las Universidades en materia de derechos humanos.

Tercera: La manera en cómo las Universidades asumirán el rol correspondiente, de acuerdo a los puntos anteriores, es a través de un *Programa Universitario por una Cultura de los Derechos Humanos*.

Cuarta: *El Programa Universitario por una Cultura de los Derechos Humanos* tendría una vertiente interna, como informador y formador de estudiantes comprometidos con los derechos humanos, y otra de carácter externo, como generador de programas informativos y formativos en materia de derechos humanos, dirigidos a la sociedad en general.

FUENTES DE CONSULTA:

BIBLIOGRÁFICAS:

ABREU SACRAMENTO, José pablo y Otros, La Reforma Humanista y Cambio Constitucional en México, Editorial Miguel Ángel Porrúa, México, 2011.

BEUCHOT, Mauricio, Derechos Humanos, Historia y Filosofía, Fontamara, México, 2011.

CARBONELL, Miguel, y SALAZAR, Pedro (Coord.), La Reforma Constitucional de los Derechos Humanos, Porrúa, México, 2012

FIX-ZAMUDIO, Héctor y VALENCIA CARMONA, Salvador La Reforma en Derechos Humanos, Proceso Colectivos y Amparo, Como Nuevo Paradigma Constitucional, Porrúa-UNAM, México, 2013



LIBRO MEMORIAS SIMPOSIO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA: INNOVACIONES Y EDUCACIÓN PARA LA PAZ, realizado en la Universidad de Cartagena, 5-7 de mayo de 2015 ISBN: 978-958-58932-3-8, Editorial REDIPE- UNIVERSIDAD DE CARTAGENA, 2015

HERRERA ORTIZ, Margarita, Manual de Derechos Humanos, Porrúa, México, 2011;

SALAZAR UGARTE, Pedro, La Reforma Constitucional sobre Derechos Humanos, Una Guía Conceptual, Ed. Senado de la República, México.

JURÍDICO-NORMATIVAS:

DECRETO de reformas y adiciones a la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (en materia de Derechos Humanos), publicado en el Diario Oficial de la Federación, de fecha 10 de junio de 2011.

DECLARACIÓN UNIVERSITARIA a favor de una Cultura de los Derechos Humanos, Instituto de Investigaciones Jurídicas, UNAM, 2006.

6. “Percepción de los supervisores de programas de servicio social segunda etapa, sobre la iniciativa y el trabajo colaborativo por parte de los estudiantes de la Facultad de Pedagogía e Innovación Educativa”

Francisco Javier Arriaga Reynaga

javierreynaga@uabc.edu.mx

Julieta López Zamora

julieta_lz@uabc.edu.mx

Clotilde Lomelí Agruel

cotylomeli@uabc.edu.mx

Aidee Espinosa Pulido

aidee.espinosa@uabc.edu.mx

Facultad de Pedagogía e Innovación Educativa de la Universidad
de Baja California

Autónoma

RESUMEN

Una de las fuentes de información relevantes para la constitución de planes de estudio del nivel superior, son las investigaciones sobre el servicio social profesional. La pertinencia de la formación profesional se observa a través del desempeño real. En este sentido, el servicio social proporciona un acercamiento sobre el potencial desempeño de los egresados universitarios y se torna relevante poder comprender e incidir en el estado de algunas de las competencias de desempeño adquiridas en las carreras profesionales de la Facultad de Pedagogía e Innovación Educativa (FPIE) de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC). El presente trabajo describe el desempeño de estudiantes del 8vo semestre de las carreras de Docencia de la Lengua y Literatura, Docencia de la Matemática y Asesoría Psicopedagógica de la FPIE en el servicio social, en relación con la *iniciativa* y el *trabajo colaborativo*. Este trabajo es parte de un estudio realizado durante el 2013-2, en la FPIE. El enfoque del estudio fue cuantitativo, exploratorio y descriptivo a través de un cuestionario de 35 reactivos, el cual fue aplicado a supervisores/as de programas de servicio social profesional.

Algunos de los resultados indican que la mitad de los supervisores perciben que el desempeño de los prestadores es bueno. No obstante, en lo particular, éstos consideran que los prestadores requieren fortalecer las competencia de *iniciativa* y el *trabajo colaborativo*. Se concluye pues, que el desempeño de los prestadores del servicio social segunda etapa, en relación a la iniciativa y trabajo colaborativo, es un tanto limitado por lo que requieren de un proceso de fortalecimiento durante la formación profesional.

Palabras clave

Servicio social, trabajo colaborativo, iniciativa, educación superior

FUNDAMENTACIÓN

El servicio social profesional es la oportunidad para los estudiantes de poner en práctica sus conocimientos, habilidades y destrezas adquiridos en proceso formativo profesional. La universidad pública es por naturaleza la instancia cuya intervención provee las oportunidades de vinculación y el apoyo práctico para mitigación de los problemas más apremiantes de la comunidad (Robles *et al.* 2012).

La participación solidaria del estudiantado en la de problemáticas comunitarias se hace patente a través de acciones de *voluntariado*, *pasantías* y *residencias*. En este sentido la participación de los universitarios consolida su responsabilidad social, la sensibilidad humana, los valores éticos y morales. Así se va formando el carácter participativo y sensible, que son bases fundamentales para la construcción de un futuro profesionalista (Moreno, citado en Ponce, 2012).

Sozzani (2007) delinea una serie aspectos, que a su parecer, hacen del servicio social universitario una de las herramientas útiles para la vinculación con el ambiente social real. Las instituciones de educación superior (IES) y la sociedad abierta, están conscientes de que la participación activa de las universidades

desarrolla los valores de la solidaridad y el compromiso con el bienestar colectivo. Por otro lado, integra el conocimiento teórico práctico con la experiencia cognitiva de manera interdisciplinaria a través del contacto con las problemáticas más acuciantes de nuestro país. Así como consolida y reafirma la relación entre la educación y los problemas nacionales más sentidos, permitiendo así generar un vínculo de retroalimentación entre las funciones de extensión, de docencia e investigación. De esta manera se favorece la adquisición de los contenidos curriculares y la realización de las tareas de investigación en función de las necesidades y desafíos del proceso de desarrollo nacional, al igual que democratiza la construcción de esos saberes, democratiza las construcción de esos saberes, democratiza la reestructuración de la universidad con base en las necesidades nacionales, sin olvidar que democratiza proceso de elaboración la escuela nueva. La participación de los estudiantes en los programas de servicio social promueve el trabajo interdisciplinario para abordar de la realidad; f) desarrolla conocimientos y tecnologías vinculadas al progreso nacional con lo cual se ejerce la soberanía cognitiva. También integra a las instituciones promoviendo la solidaridad social, la ética democrática, la defensa de los derechos humanos y el compromiso con la nación (Sozzani, 2007).

La idea del servicio social universitario es reciente. En un principio a la asistencia solidaria a la comunidad desfavorecida se le conocía como *trabajo social*, precisamente por la connotación que Adquiría el destino de las actividades de ayuda. EL trabajo social se refería a la asistencia social que realizaban personas con vocación filantrópica para ayudar a aquellos quienes tenían la desgracia de no poseer lo mínimo esencial para subsistir.

El conocimiento que producen las instituciones de educación superior (IES) tendría escasa o nula utilidad, en el marco de sus políticas de desarrollo si no existiese el consenso de los distintos segmentos sociales y las IES, para ejercitar lo aprendido en el seno universitario (Fernández, 2010). Para incluir a las instituciones educativas en las acciones solidarias. Ramírez y Camacho (en

Ponce, 2012) aseguran que una sociedad sana es aquella en que la mayoría de sus miembros adultos se integran al desempeño de actividades productivas, además que muestran valores y actitudes moralmente solventes y que también demuestran que están dotados de una gran capacidad para la convivencia. En esta virtud, la formación profesional permite lograr el estado sano de los ciudadanos a través de la intervención de las universidades en la vida cotidiana de la comunidad.

La vinculación de las IES con las necesidades sociales es un hecho. Sin embargo esta vinculación no está libre de escollos en el aspecto operativo. En el caso de los profesionales de la educación y las instituciones que los forman, según Camacho (citado en Ponce, 2012), pareciera que se muestran como una contradicción. Mientras el papel del profesionista en otras disciplinas es considerado como parte del motor de desarrollo social y productivo. Opuestamente, los profesionales de la educación, gozan de un pobre prestigio social, debido a la distancia que el contexto ha impuesto entre ellos y la sociedad, a la que se deben. Este es en realidad un problema que afecta de manera crítica a los cuadros de recursos humanos del área educativa.

Es importante reflexionar sobre qué tanto las deficiencias de la educación pueden ser atribuidas únicamente a los docentes. De igual manera, es difícil dilucidar cuánto de las deficiencias de los docentes recae en las instituciones que los forman. Y por otro lado, qué tanto más se debe a las condiciones que el entorno impone y cuánto a la globalización y cuánto más a las esferas políticas, entre otras. Estos cuestionamientos llevan forzosamente a pensar sobre la pertinencia de los programas educativos de las IES y de la vinculación de éstos con el entorno. La decisión del Estado para reorientar el enfoque formativo imprime fuertes demandas sobre la escuela y se ponen altas expectativas sobre las generaciones de universitarios que pasan por las aulas en el nivel superior (ANUIES, 2010). Deberá pasar un tiempo razonable para que las reformas educativas puedan ser observables en el contexto real. Sin embargo, mientras se

va dando la transición hacia la modernidad, seguirá coexistiendo la práctica tradicional de la enseñanza del nivel superior. Dice Alonso (2011) que actualmente está muy extendida la idea de que el prestigio del profesor en la escuela, solamente radica en la autoridad académica y en el dominio de las disciplinas, y esto está muy lejos de la realidad.

En el mundo de los cambios de hoy, los profesionales de la educación recién egresados deben enfrentar el desafío de los nuevos esquemas administrativos, como lo son la revalidación de títulos, la acreditación, la certificación, la obtención de títulos adicionales, la prolongación de los estudios (DGETA-SEP, s.f.), todo como resultado de la evolución del contexto laboral. Existen algunos otros factores que influyen en los frecuentes fracasos de estudiantes en los primeros años de la universidad, como lo es la falta de una formación sólida, lo que deriva en una capacidad limitada para la adaptación a los campos emergentes.

Lo que viene cierto, y no es nuevo, es que la escuela se ha enfocado tradicionalmente a los logros cognitivos, se sigue fomentando el enciclopedismo. Se ha preocupado únicamente de la cognición básica, de una manera por demás limitada, es decir, se aprecia un desfase en el desafío social que a su vez demanda una formación ética. Es decir, ocurre una especie de vacío en lo relacionado a la formación de una inteligencia responsable, sensible, reflexiva, solidaria y activo. No se han atendido contundentemente algunas de las dimensiones críticas, las cuales sin duda se esperaba que fuesen consolidadas de una manera más apremiante. Por lo mismo, las dimensiones ya de por sí débiles, no llegan de abonar a la solución de algunos de los problemas que aquejan a la comunidad. El diseño de las experiencias de aprendizaje hasta el momento no ha tenido mucho efecto en la formación universitaria por parte de las instituciones educativas públicas mexicanas (UNESCO. 1988)

En el ámbito de la educación superior, uno de los factores que inciden en la baja de la calidad universitaria es el tiempo promedio en que los estudiantes egresan y

se titulan. Esta situación está condicionada por una variedad de factores tal como lo apunta Moreno (Citado en Ponce y Alcántar, 2012). Si bien no todas las personas no conocen a cabalidad la naturaleza, los fines y los resultados de las IES, es verdad que toda la sociedad resiente la crisis de la formación de los profesionales por parte de las universidades nacionales. En este sentido, el sector productivo también resiente el impacto de la disminución del número de profesionistas lo que a la postre redundará en la crisis en la creación de fuentes de empleo, generando con ello un fenómeno subsidiario conocido como *subempleo*. La articulación de las diferentes entidades del sector productivo con las IES no ocurre de manera inmediata ni en la intensidad que se requiere. Un hecho observable es la problemática de la coherencia de la articulación de la formación académica con relación a los requerimientos del sector productivo lo que abona a la crisis de empleos y a la generación del fenómeno del subempleo. Esta cuestión es crucial para el desarrollo del país, pues la relación entre la universidad y los segmentos sociales se hace patente a través de la transferencia de conocimientos de calidad y la participación productiva conjunta.

En este marco, la naturaleza de la formación profesional implica la evaluación de la pertinencia de la formación profesional en todos sus aspectos prácticos. Esto quiere decir que la evaluación es concebida como la forma de restablecer los compromisos con las necesidades sentidas por la comunidad. La evaluación en este sentido significa repensar los objetivos educativos, los modos de actuación y los resultados, los modos de estudio, las formas y medios de proponer e implementar cambios en las instituciones y en los programas educativos (Moreno, citado en Ponce, 2012). Fernández (2010), comenta que algunas propuestas actuales de calidad educativa establecen puntos relevantes para los procesos de evaluación de planes de programas educativos. Uno de estos puntos es el identificar debilidades y resolverlas, así como detectar y mantener las fortalezas de los PE a través del control de procesos.

La práctica del rigor científico es fundamental para el ejercicio de evaluación sobre el trabajo de pares así como el autoexamen de las propias prácticas en el trabajo pedagógico. La formación universitaria se ha complejizado desde los años 80 por lo que la evaluación de la calidad educativa se ha tornado un área crítica y muy sensible para las instituciones formadoras así como para las agencias gubernamental encargadas de administrar la educación. La evaluación educativa implica un entramado de factores interrelacionados e inseparables, tal como lo son los procesos administrativos, los diferentes agentes educativos, los materiales, los productos, los entornos de aprendizaje, las formas de vinculación, el trabajo escolar, las acciones de colaboración, puesto que el contexto de las IES es en sí una estructura caracterizada por la intersección dinámica de estos subsistemas.

En el presente, la pertinencia académica a través de las competencias profesionales son promovidas intensamente para sintonizarse con las tendencias internacionales, para dar cumplimiento a las normativas de las instancias oficiales de la educación superior y de esta manera materializar las políticas educativas mexicanas. No obstante, Moreno (citado en Ponce y Alcántar, 2011), comenta que las competencias profesionales que se necesitan en el presente, en un futuro inmediato o mediano pudiesen dejar de ser tan necesarias o pertinentes. Algunas de las competencias pudiesen ser todavía vigentes durante el tiempo que los estudiantes todavía están en pleno proceso formativo, pero al paso de algún tiempo y por circunstancias de la evolución social, pueden dejar de serlo cuando los estudiantes egresen al campo laboral.

ANUIES (2010) plantea que el fenómeno globalizador ha traído consigo cambios inéditos de democratización de los medios de información, de comunicación y para el conocimiento. El acceso a los bienes de consumos tiene un menor costo, haciendo posible la masificación el servicio de la educación. Hoy en día hay un incremento en la demanda de los servicios que ofrecen los centros educativos, en este caso los del orden público. Ha crecido repentinamente la demanda de servicios educativos y se multiplicaron las dificultades para satisfacer las

necesidades de la población joven. La educación en general requirió de grandes inversiones para poder elevar la calidad. La vida de las personas bajo las nuevas condiciones que el entorno impone, trae consigo un cambio en los perfiles de los profesionistas, de las diferentes áreas disciplinarias. En este sentido, han debido mejorarse y además se han agregado capacidades y habilidades en la currícula universitaria. De esta manera, la situación contextual emergente ya demanda profesionistas más flexibles, más críticos, con una gran disposición para la adopción de nuevos métodos de trabajo y para transformar sus propias prácticas frente a la incursión de las TIC. Es claro que se ha privilegiado también la capacidad para el trabajo interdisciplinario, la colaboración con los pares y con profesionistas de otros campos disciplinarios, de acuerdo a como lo comenta Alonso (2011).

La pertinencia social de las instituciones educativas se fundamenta en la calidad y en el aporte que éstas hacen a la ciencia, a la técnica a la economía y a la producción, entre otros. Ahora se habla de la calidad de los procesos ya que las competencias han desplazado la idea de los objetivos educativos. La vinculación de las universidades para el desarrollo es hoy una de las cosas más importantes (Ponce y Alcántar, 2012). Se están haciendo esfuerzos para superar la creencia de que el supuesto punto fuerte de los profesionistas radica en la posesión profunda de los conocimientos de su disciplina. La idea de que su mayor fortaleza es el hecho del dominio de la práctica profesional desarrollada a partir del desempeño, ya se ha quedado corta. Hoy en día el perfil de los estudiantes universitarios ya no es mismo respecto al de la década de los ochenta o noventa. Esto tiene sentido partiendo del hecho de que los problemas actuales son mucho más complejos y diferentes a aquellos del pasado.

El panorama social y científico se ha modificado radicalmente en las últimas décadas. La oferta educativa, además de haber sufrido una masificación, también ha experimentado cambios de paradigmas en la forma en que se concibe la adquisición de conocimientos, así como ha cambiado la idea sobre la forma en

que el entorno ejerce influencias sobre la formación académica y sobre la relación de la escuela con la sociedad (Mendoza, 2005). Es un hecho palpable que las teorías pedagógicas han evolucionado, al igual que lo han hecho los métodos, los enfoques, consecuentemente los materiales mediáticos para la enseñanza-aprendizaje se han multiplicado exponencialmente. El concepto de formación profesional debió cambiar también, pues las universidades mismas se vieron forzadas a repensar su esencia, su enfoque y su papel en el entramado social y productivo. Sin embargo, hay que reconocer que cada IES responde de manera distinta a los impulsos de los *vientos de cambio*. No obstante, las diferencias que puedan tener las universidades no cambia el hecho del compromiso en la atención a una agenda social, claro, sin descuidar lo científico. Esta agenda social es un compromiso el cual se va cumpliendo bajo el auspicio del plan de desarrollo, nacional y estatal, por lo menos en el territorio mexicano.

La Universidad Autónoma de México (UNAM, 2012) expone que la pertinencia de los centros formadores de profesionistas se fundamenta en la información que se aportan a la ciencia, a la técnica, al sector productivo, a la economía. Hoy en día se habla de la evaluación de la calidad de los procesos en las escuelas, dado a que el concepto de competencias ha desplazado a la idea de objetivos educativos. La vinculación de las nociones a la práctica y a la experiencia para el desarrollo ha sido considerada el núcleo de la pertinencia de la formación universitaria, tal como se constata en los lineamientos de la educación nacional.

Hay una gran presión sobre las instituciones educativas y sus egresados que los mueve a que se adecuen a las condiciones inéditas que impone el paradigma de la información y del conocimiento. Existe la idea de que los perfiles de algunos profesionistas no son pertinentes del todo, para el contexto actual. (SEBS.SEP, 2009). En este caso, la frustración de algunos egresados y estudiantes universitarios puede ser grande cuando hay que enfrentarse a las situaciones reales porque la vida real no corresponde a lo que se aprendió en las aulas universitarias. Aunque algunas ocasiones su frustración puede tener más relación

con los antecedentes de ellos, que arrastran desde la etapa inicial de la escuela. Esto se puede ver en los altos índices de fracaso escolar por parte de los universitarios en el seno de sus instituciones.

Por otro lado, respecto a la participación social, una de las formas más frecuentes de vinculación entre las IES y la comunidad puede observarse en la figura del servicio social universitario. Este tipo de vinculación representa la oportunidad de asimilar una experiencia participativa y constructiva. Con esta actividad los futuros egresados consolidan su formación a la vez que se convierten en solucionadores de problemas reales. La idea del servicio social se finca en un conjunto de actividades y prácticas que se realizan con un carácter temporal y no obligatorio. Este es un requisito consignado constitucionalmente, avalado y regulado por el Estado (D.O.F., 2010). Todo estudiante beneficiario de la formación universitaria debe cumplir con la prestación del servicio social, de manera solidaria, sin recibir remuneración alguna o sin generar compromisos laborales con las instancias o instituciones en donde el estudiante realice el servicio social.

La esencia de la formación por competencias pretende responder a las demandas del entorno sociales, culturales, científicas y económicas del país. La formación basada en las competencias alude, por una parte, a las experiencias prácticas al igual que a un comportamiento de sensibilidad y responsabilidad, que necesariamente se enlazan con los conocimientos científicos y técnicos. El paradigma educativo emergente plantea que la formación profesional debe estar basada en la educación para la vida y para el trabajo, con calidad. En la dimensión económica, el nuevo enfoque establece que los organismos productivos se apoyen en las IES, para la generación de cuadros idóneos para competir en los mercados nacionales e internacional (Profesor en Línea, s.f.). Con relación al aspecto disciplinar se implica que la cuestión conceptual y el discurso, deben ser sobrepasados. Es decir, dar paso a la movilización de los saberes, a las habilidades de búsqueda, procesamiento, análisis y aplicación práctica de una manera pertinente (Irigoyen *et al.*, 2011).

Para responder a las necesidades de la comunidad y para estar sintonizada con los estándares internacionales de calidad, la UABC ha girado su rumbo hacia el enfoque por competencias, para de esta manera, ser coherente con su misión. Por otro lado, la los procesos de reforma educativa del nivel superior, en al seno de la instituciones es un procesos continuo. Últimamente ha habido movimientos en la actualización y renovación de los programas educativos es muy reciente por lo que no hay resultados que ayuden a configurar una panorámica general de la población universitaria (DGESPE, 2009). No obstante, continúan siendo interrogantes la materialización de las competencias en el seno de la formación superior, en particular en la Facultad de Pedagogía e Innovación Educativa. Es natural que aún se ignore el sentido y el alcance del paradigma por competencias, sobre todo en las dimensiones de la intervención pedagógica y didáctica en el nivel superior.

Para Barrera y Cisneros (citados en Ponce y Alcántar, 2012), la construcción de las competencias en la escuela tiene la particularidad de ocurrir en un ambiente *trans, inter y multi*, disciplinario, en condiciones de cooperación, considerando la existencia de actividades dinámicas, con la participación en redes globales de colaboración. Ello, en función de la resolución de problemas prácticos, en los niveles del interés personal, social y profesional. Considerando que la formación profesional se manifiesta en los ambientes de desempeño real y reconociendo que el servicio social segunda etapa proporciona el espacio y el tiempo para poner en práctica los saberes y las experiencias adquiridas durante los estudios de preparación profesional, se plantea el propósito del presente trabajo: *exponer la percepción de los supervisores de programas de servicio social segunda etapa, registrados en la Facultad de Pedagogía e Innovación Educativa de la UABC, en relación a las competencias de la iniciativa y el trabajo colaborativo, por parte de los estudiantes asignados a programas vigentes, durante el semestre 2013-2.*

La información aquí presentada es parte de un estudio realizado para observar la opinión, de los supervisores de programas de servicio social segunda etapa sobre

cómo los prestadores de servicio social realizan las acciones de iniciativa y trabajo colaborativo. Los prestadores de servicio social, sobre quienes se les pidió su opinión fueron de las carreras de Docencia de la Lengua y Literatura, Docencia de la Matemática y Asesoría Psicopedagógica. Con este estudio se busca identificar algunos aspectos formativos que se muestren débiles de acuerdo a la visión de los supervisores de mencionados.

Para este estudio se consideraron todos los supervisores de programas vigentes, registrados en la Facultad de Pedagogía e Innovación Educativa. Se utilizó el enfoque cuantitativo, puesto que se realizó una corrida exploratoria para obtener porcentajes y frecuencias absolutas de las variables seleccionadas. La naturaleza del estudio fue exploratorio por ser el primero de este tipo en la Facultad. Fue descriptivo en tanto solo se consideró analizar y describir el estado de las dos variables indicadas. Para tal efecto se elaboró un cuestionario autoadministrado, impreso y la información fue capturada y procesada con el programa Excel.

A continuación se presentan algunos resultados parciales.

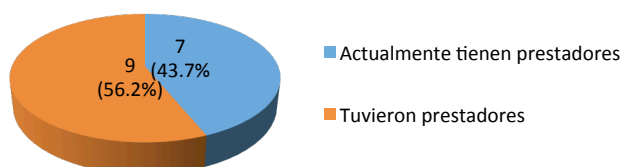
Se descubrió que la distribución por especialidad de programas en donde están asignados los estudiantes de 8vo semestre en la fueron un poco menos de una tercera parte por la carrera de Docencia de la Matemática, un poco más de la tercera parte de Docencia de la Lengua y Literatura y más de la tercera parte de la carrera de Asesoría Psicopedagógica (Ver gráfica 1).

Gráfica 1
Distribución de asignaciones a programas por especialidades



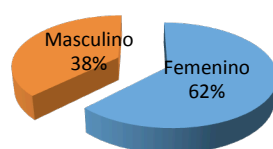
La población de supervisores considerada fue de 16, de los cuales menos de la mitad, hasta el momento del levantamiento de la información, tenían a su cargo al menos un prestador de servicio social. Más de la mitad de los supervisores tuvieron en algún momento del pasado algún prestador de servicio social asignado (Ver gráfica 2).

Gráfica 2
Población de supervisores

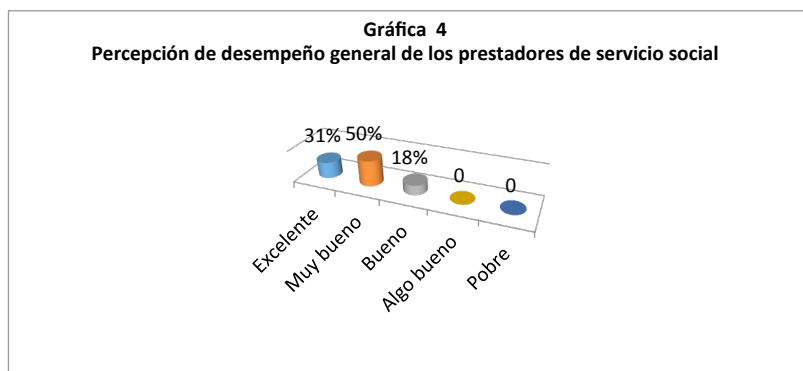


La distribución de los supervisores por género muestra que son más de dos terceras partes los supervisores mujeres en comparación con el número de hombres, que es de un poco más de una tercera parte (Ver gráfica 3).

Gráfica 3
Género de los supervisores

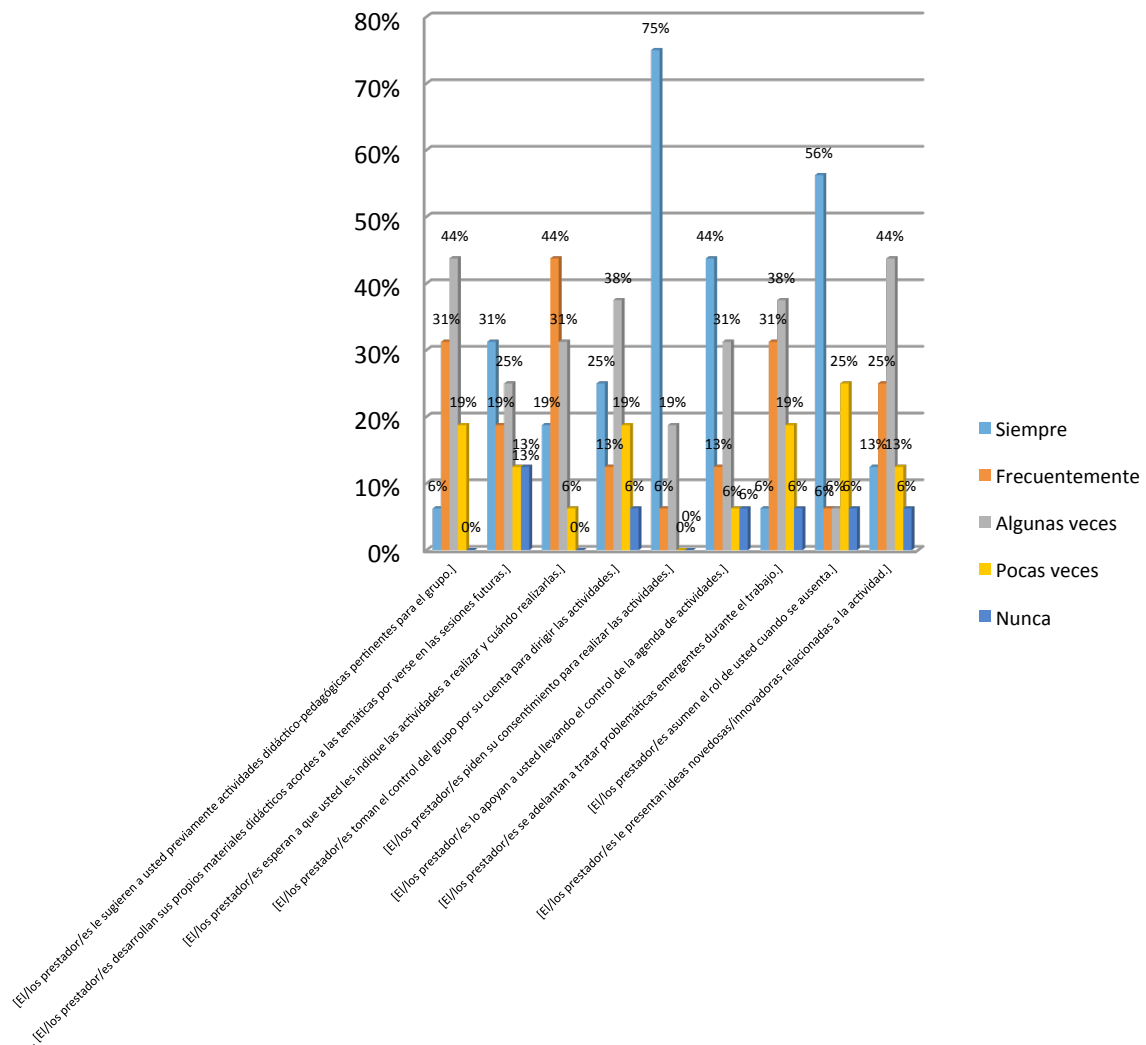


Los supervisores consideran que el desempeño de los estudiantes en los programas de servicio social de la segunda etapa es tanto bueno como excelente, en la gran mayoría de los casos (Ver gráfica 4)



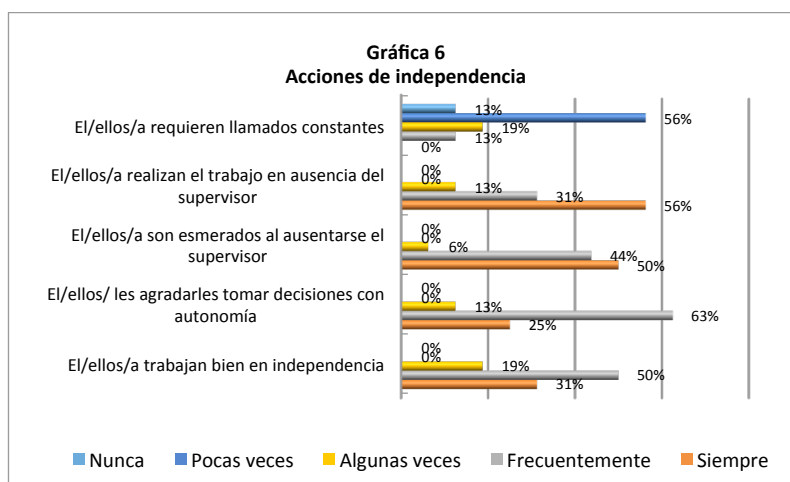
Con relación a las acciones de *iniciativa*, durante el desempeño de las actividades de apoyo en el servicio social, se identificó que en opinión de los supervisores, que la mayoría de los prestadores siempre esperan a que sus supervisores les den el consentimiento para realizar las actividades que les corresponde. Más de la mitad de los supervisores refieren que los prestadores algunas veces asumen el rol de la representación de la figura de autoridad, cuando se quedan solos con los grupos. Por otro lado, la mitad de los supervisores opinan que los prestadores algunas veces les aportan algunas sugerencias sobre el trabajo pedagógico. Casi la mitad de los supervisores opinan que los prestadores frecuentemente esperan que se les diga cuándo y cómo realizar las actividades. Casi la mitad de los supervisores refieren que los prestadores no los auxilian en el manejo de la agenda de actividades con los grupos. Así mismo, menos de la mitad de los supervisores opinan que los prestadores solo algunas veces les presentan ideas novedosas de trabajo. Por último, un poco más de una tercera parte de los supervisores dicen que los prestadores se adelantan a la solución de problemas que surgen en los grupos durante el trabajo en el aula (Ver gráfica 5).

Gráfica 5
Acciones de iniciativa

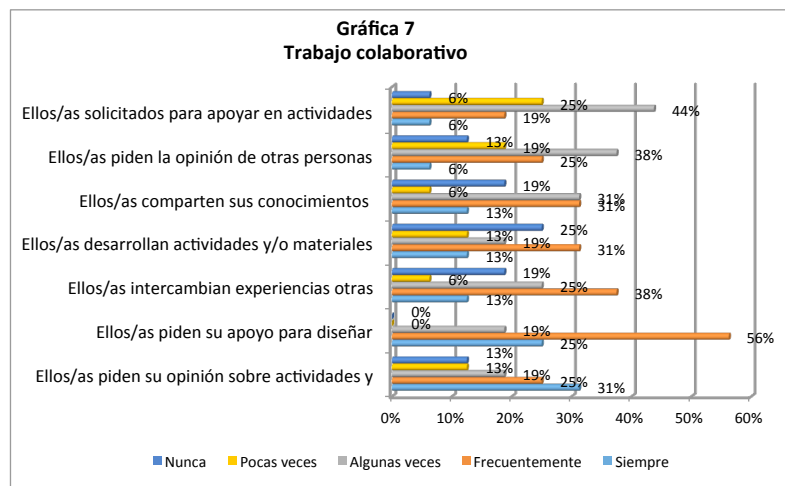


Por lo que toca a las acciones que denotan *independencia* en la realización de las actividades en el aula durante el servicio social, se observa que más de dos terceras partes de los supervisores consideran que frecuentemente los prestadores toman decisiones de manera autónoma. La mitad de los supervisores consideran que los prestadores frecuentemente trabajan bien en independencia. Para más de la mitad de los supervisores los prestadores siempre se esmeran en el trabajo al quedarse solos en los grupos. Finalmente, un poco más de la mitad

de los supervisores consideran que los prestadoras pocas veces requieren llamados constantes para realizar sus tareas (Ver gráfica 6).



Sobre la realización de acciones que denotan rasgos del trabajo *colaborativo*, se identificó que más de dos terceras partes de los supervisores consideran que algunas veces frecuentemente los prestadores son solicitados por otros docentes del plantel para apoyar en el diseño de actividades y materiales. Por otro lado, más de la mitad de los supervisores indican que frecuentemente los prestadores son solicitados por otros docentes para apoyarlos en actividades didáctico-pedagógicas. Para menos de una quinta parte de los supervisores los prestadores algunas veces piden la opinión de sus pares u otros agentes educativos de la misma institución sobre sus actividades de apoyo. Por otro lado, para una cuarta parte de los supervisores los prestadores algunas veces intercambian sus experiencias con otros colegas y otros docentes (Ver gráfica 7).



Conclusión

No todos los supervisores tenían prestadores de servicio social al momento de realizar el estudio, ya que la característica propia del proceso es que algunos prestadores concluyen su servicio y pasa algún tiempo para que otros prestadores nuevos se asignen a los programas. La gran mayoría de los programas de servicio social registrados ante la Facultad están dirigidos por personas del género femenino. En cuanto a la capacidad de *iniciativa* asumen adecuadamente su papel como apoyo en actividades didáctico-pedagógicas no obstante, en pocas veces aportan sugerencias novedosas de trabajo. Además, es común que los prestadores esperen a que se les diga qué y cómo hacer las cosas. Y no muestran iniciativa para apoyar en la solución de problemáticas que surgen en los grupos. Los prestadores no tienen un óptimo desempeño en independencia, aun cuando por lo general tienen una actuación aceptable, por lo que ellos requieren fortalecer esta cualidad. En términos generales, las competencias de iniciativa y trabajo colaborativo en el aula, son áreas de oportunidad porque los prestadores requieren fortalecer la actitud proactiva, necesitan reforzar la anticipación y previsión sobre los problemas. Además necesitan intensificar su colaboración con otros docentes y colegas e incrementar el intercambio de experiencias. Esto sugiere que los planes de estudio tendrán que considerar una adecuación en los aprendizajes y experiencias formativos.

Referencias

- Alonso Briaes, M. *La formación del profesorado al servicio de la competencia para la autonomía e iniciativa personal*. (2011). XII Congreso Internacional de Teoría de la Educación 2011. Universidad de Barcelona, España.
Recuperado el 21 de mayo de 2013, de
<http://www.cite2011.com/Comunicaciones/Escuela/125.pdf>
- ANUIES. (2010). *El servicio social de la educación superior: punto de articulación con el entorno*. ANUIES. México.
- DGESPE. (2009). *Modelo integral para la formación profesional y el desarrollo de competencias del maestro de educación básica*. Recuperado el 21 de mayo de 2013, de http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/gt-en/acuerdos/subcomisiones/RIPEEN/14-Oct-2009/modelo_integral_doc.pdf
- DGETA-SEP. (s.f.). *El Perfil del Docente en la Educación Media Superior: Maestros, líderes de la Reforma Integral de la EMS*. Recuperado el 25 de mayo de 2013, de
http://www.dgeta.edu.mx/riems/index.php?option=com_content&view=article&id=57&Itemid=69
- Fernández Lamarra, N. (2010). *Hacia una nueva agenda de la educación superior en América Latina*. ANUIES. México.
- D.O.F. (2010). Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. Secretaría General Secretaría de Servicios Parlamentarios y Ley reglamentaria del artículo 5o. constitucional, relativo al ejercicio de las profesiones en el Distrito Federal. Cámara de diputados del H. congreso de la unión
-

Secretaría General Secretaría de Servicios Parlamentarios Última Reforma
revisión

Irigoyen, J.J., Jiménez, M. Y., Acuña, K.F. (2011). *Competencias y educación superior*. Revista Mexicana de Investigación. (ENERO-MARZO 2011, VOL. 16, NÚM. 48). Recuperado el 20 de mayo de 2013, de <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v16n48/v16n48a11.pdf>

Mendoza, J.E. (2005). *El TLCAN y la integración económica de la frontera México-Estados Unidos: situación presente y estrategias para el futuro*. Consultado el 20 de mayo de 2013, de http://codex.colmex.mx:8991/exlibris/aleph/a18_1/apache_media/HRQ869C3RMCB2SHIET3CFR6FNMKLR5.pdf

Plan Institucional de Desarrollo 2003-2006. (2003). México. UABC.

Ponce Ceballos, S. y Alcántar Enríquez, V.M.(2012). *La formación de profesores: propuestas y respuestas*. 2012. México. UABC-JP.

Profesor en línea. (s.f.). Doctrina social de la iglesia. Recuperado el 2013, de <http://www.profesorenlinea.cl/religion/DoctrinaSocialIglesia.htm>

Profesor en Línea. (s.f.)Revolución Mexicana. Recuperado del 13 de mayo de 2013, de http://www.profesorenlinea.cl/Paisesmundo/Mexico/Mexico_Revolucion.htm.

UNAM. (2012). *Servicio social*. Recuperado el 20 de mayo de 2013, de http://www.planeducativonacional.unam.mx/CAP_09/Text/09_01.html

UNESCO. (1998). *La educación superior en el siglo XXI: Visión y acción*. Recuperado el 20 de mayo, de http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm

Robles Bárcena, M. Celis Barragán, M. E. Navarrete García, C. Rossi, L., Gilardi González de la Vega, M. A. y Barragán Pérez, B. (2012). *El servicio social*. UNAM. Recuperado el 21 de mayo de 2013, de <http://www.planeducativonacional.unam.mx/PDF/completo.pdf>

SEB-SEP. (2009). *Enfoque por competencias en la educación básica. Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio de la Subsecretaría de Educación Básica, de la Secretaría de Educación Pública*. México. SEP

Sistema Integral de Servicio Social. UABC. Recuperado el 20 de mayo de 2013, de <http://148.231.9.12/wd120awp.exe/connect/siss2009r2>

Sozzani, C. (2007). Definición y objetivos del Servicio Social Universitario. Recuperado el 13 de mayo de 2013, de <http://debatesuniversitarios.blogspot.mx/2007/04/antecedentes-del-servicio-social.html>

7. IMPACTO DE LAS INUNDACIONES SOBRE LA EDUCACIÓN EN LA REGIÓN CARIBE Y COLOMBIA*

Martha Yáñez Contreras, Msc
myanezc@unicartagena.edu.co

Boris Johnson Restrepo, PhD
bjohnsonr@unicartagena.edu.co

Karina Acevedo González, Bsc
kacevedog@unicartagena.edu.co

Resumen

Durante los últimos años, los desastres naturales han aumentado su frecuencia e intensidad en Colombia. El objetivo de esta investigación es analizar el impacto de las inundaciones sobre la educación en la Costa Caribe y Colombia, en particular el rendimiento académico. Después de corregir por endogeneidad, se encuentra que si bien las características individuales y del hogar son las más importantes para explicar el desempeño en las pruebas estandarizadas Saber 11 entre los años 2010 y 2013, los municipios con el 50% y 70% de su población afectada por inundaciones obtienen un puntaje inferior en aproximadamente 0.17 y 0.26 desviaciones estándares, respectivamente.

Palabras claves: Inundaciones, Rendimiento académico, Variables instrumentales.

* Esta investigación fue desarrollada por los grupos de Economía y Gestión del Medio Ambiente, y Química y medio Ambiente, con la financiación de la Universidad de Cartagena (Colombia). Se llevó a cabo entre Febrero de 2014 y mayo 2015.

I. INTRODUCCIÓN

Colombia por su ubicación geográfica está expuesta a fenómenos naturales de gran frecuencia e intensidad, principalmente hidrometeorológicos, capaces de detener e incluso revertir el alcance de los objetivos del Milenio. Durante el periodo 1998 – 2013, el Sistema Nacional de Prevención y Atención de Desastres (SNPAD) registró aproximadamente dieciocho mil desastres asociados a eventos hidrometeorológicos, los cuales afectaron a cerca de quince millones de personas. Este tipo de eventos tienen una alta frecuencia en el país y sus daños acumulados son mayores a los provocados por los eventos geológicos.

Los eventos hidrometeorológicos más frecuentes son las inundaciones, los desplazamientos y vendavales. Estos representan el 85,6% del total de eventos hidrometeorológicos y explican el 94,5% de las afectaciones a personas. Las inundaciones por sí solas representan el 48,7% del total de eventos hidrometeorológicos y explican cerca del 80,7% de las afectaciones a personas. Fenómenos climáticos en la región como el Fenómeno de El Niño y La Niña están asociados con la frecuencia de estos eventos. No obstante, los modelos inadecuados de desarrollo son los principales causantes de la intensidad de estos en la población.

El Niño y La Niña son dos fenómenos atmosféricos-oceánicos que se presentan en intervalos de 2 a 7 años. Aunque su alcance es global, tiene una mayor incidencia en el Océano Pacífico y sus alrededores, a la latitud del Ecuador. Se producen cuando las aguas superficiales del Pacífico Ecuatorial se vuelven más calientes (El Niño) o frías (La Niña) que lo normal frente a las costas de Perú y Ecuador. En Colombia, el Niño se manifiesta con prolongadas sequías, mientras que la Niña con torrenciales lluvias.

Sin embargo, como lo señalan Sedano, Carvajal y Ávila (2013), no se necesita un evento La Niña para que las lluvias generen calamidades. En los últimos 20 años, las inundaciones con más de 500 mil personas afectadas ocurrieron en promedio cada dos años, mientras que La Niña ha ocurrido 13 veces en los últimos 60 años, cada 7 años en promedio. Esto puede estar relacionado con las alteraciones al medio ambiente, asentamientos en zonas vulnerables, deficiencias en la gestión del suelo y los recursos hídricos, y la incapacidad institucional para prevenir riesgos y hacer frente a desastres.

Las consecuencias de los desastres naturales están lejos de ser de transitorias, éstos tienen implicaciones de largo plazo al afectar uno de los principales motores del desarrollo: la educación. Los desastres naturales ocasionan daños en la infraestructura física escolar y ponen en riesgo la permanencia y rendimiento de los niños en las escuelas al ejercer una presión adicional sobre los hogares, principalmente sobre los más pobres, para llevar a los niños al mercado de trabajo (PNUD, 2008; Popp, 2006).

Durante el 2010, año caracterizado por intensas lluvias debido al Fenómeno de la Niña, 364 municipios de un total de 1.223 registraron daños en 2.295 sedes educativas, afectando a cerca de 511.125 estudiantes. La situación se agrava si se considera que estas afectaciones se encuentran concentradas en algunos departamentos, principalmente en los de la región Caribe, ya que el 51,8% de las sedes afectadas y el 62,4% de los estudiantes matriculados afectados se encuentran en ésta (BID, CEPAL y DNP, 2012).

Teniendo en cuenta que con el cambio climático, los eventos naturales se hace cada vez más intensos, impredecibles y con consecuencias más catastróficas (Defensoría del pueblo, 2011), el alcance de esta investigación es el análisis del impacto de estos eventos, en particular de las inundaciones, sobre la educación en Colombia. Para responder a este interrogante se examina si los municipios afectados por inundaciones presentan menor rendimiento de sus estudiantes.

El desempeño escolar de los estudiantes colombianos puede ser medido por las pruebas estandarizadas Saber 11, las cuales son obligatorias para los estudiantes que culminan la educación media y son requisito indispensable para el ingreso a la educación superior. Estas pruebas se realizan dos veces al año y evalúan áreas como las matemáticas, lenguaje, ciencias sociales, ciencias básicas e idiomas. El desempeño del municipio corresponde el promedio total y por áreas de sus estudiantes.

La metodología consiste en estimar regresiones en dos etapas con variables instrumentales para enfrentar la posible endogeneidad de las inundaciones. Este problema surge porque es muy plausible que exista una correlación entre los municipios afectados y variables no observables u omitidas como la aversión al riesgo, la idiosincrasia y el capital social en el municipio. Estas variables también pueden afectar los

resultados educativos, por lo que su omisión, conduce a un sesgo en el estimador del impacto de las inundaciones.

Las inundaciones en Colombia son resultado de la intensidad de las lluvias y la incapacidad del terreno por absorber el agua. Por tanto, los instrumentos incluidos en este artículo incluyen intensidad de lluvias, la altitud del municipio y el porcentaje de la superficie que corresponde a cuerpos de agua. Se espera que estas variables expliquen las inundaciones pero no tengan un impacto directo sobre el rendimiento.

Este artículo, se compone de cinco secciones incluida la presente introducción. En la segunda, se esboza el estado de la literatura actual sobre el tema; seguida de un análisis de las inundaciones en Colombia en los últimos años, y de un esbozo del sistema educativo colombiano. Posteriormente, en la quinta sección se presenta la metodología, seguida de los resultados, y las conclusiones.

I. DESASTRES NATURALES Y EDUCACIÓN: EVIDENCIA TEORICA Y EMPIRICA

El impacto de los desastres naturales sobre el capital humano puede ser modelado a partir de la teoría del comportamiento de los hogares. En este modelo, los choques provocados por los desastres naturales afectan las decisiones de capital humano de las familias. Una formulación simple fue la realizada por Baez, De la Fuente y Santos (2009), la cual supone un ejercicio de maximización de utilidad a un periodo con información completa y como unidad primaria el hogar.

El modelo supone una función de utilidad de los padres como función del consumo C y las ganancias futuras de sus hijos E . Los padres se preocupan por el cuidado de sus hijos porque reciben una fracción de sus ingresos futuros. La función de utilidad de los hogares puede ser expresada como se muestra en la ecuación 1:

$$\max U = U(C, E) \tag{1}$$

Donde $U'(\bullet) > 0$ y $U''(\bullet) < 0$

La evolución del capital humano está determinada por el stock del capital humano al inicio del periodo (S) y la inversión de capital durante el periodo (H). Los autores asumen que las ganancias futuras de los niños son una función separable de S y H , y de las habilidades innatas y dotaciones de salud (χ) (ecuación 2):

$$E = \alpha(S + H) + \beta\chi \quad (2)$$

Donde α y β son las contribuciones del capital humano y la genética.

La inversión en capital humano es una función de bienes complementarios al capital humano (X), el tiempo del niño en la escuela (t_H^c) y el tiempo de los padres dedicado a la calidad de cada hijo (t_H^p). Además, depende de un conjunto de características observables (θ), características inobservables (χ), y la educación de los padres y características de la comunidad (δ). La forma reducida de la inversión en capital humano se puede expresar como (ecuación 3):

$$H = H(X, t_H^c, t_H^p; \theta, \chi, \delta) \quad (3)$$

Por otro lado, el gasto de los hogares se destinan a consumo de bienes y servicios (C), y al gasto en bienes y servicios relacionados con el capital humano ($p_X XN$: p_X es el precio de capital humano y N el número de hijos).

Las fuentes de recursos de los hogares son los activos A y los ingresos. Los ingresos provienen de cuatro diferentes fuentes: Ingreso no laboral Y_{nl} , Ingreso de los niños hoy $W^c(T - t_H^c)N$, Ingresos laborales de los padres $W^p(T - Nt_H^p)$ y una fracción de los ingresos laborales del niño cuando adulto $\phi N_A E$. Por lo tanto, la restricción de presupuesto de los hogares es (ecuación 4):

$$C + p_X XN = Y_{nl} + W^c(T - t_H^c)N + W^p(T - Nt_H^p) + \phi N_A E + A \quad (4)$$

La maximización de la función de utilidad (1) sujeta a las restricciones (2) – (4) con respecto al nivel de consumo (C), el tiempo asignado a capital humano (t_H^c , t_H^p) y el consumo de bienes y servicios complementarios a la inversión en capital humano (X), se sintetizan en las siguientes condiciones de primer orden:

$$MRS_{CE} = \frac{U_E}{U_C} = N \left(\frac{W^C}{\alpha H t_H^c} - \phi \right) = MC_{t_H^c} \quad (5)$$

$$MRS_{CE} = \frac{U_E}{U_C} = N \left(\frac{W^C}{\alpha H t_H^p} - \phi \right) = MC_{t_H^p} \quad (6)$$

$$MRS_{CE} = \frac{U_E}{U_C} = N \left(\frac{P_X}{\alpha H_X} - \phi \right) = MC_X \quad (7)$$

Las condiciones de optimalidad sugieren que los hogares maximizan su utilidad en el punto en el que el costo marginal asociado al tiempo del niño, tiempo de los padres a la calidad de hijos, y el consumo de bienes servicios de capital humano son iguales. Los desastres naturales, al afectar los parámetros anteriores, pueden afectar la inversión que los hogares realizan sobre el capital humano. Por ejemplo, con la destrucción de bienes complementarios al capital humano, se genera un aumento en el costo marginal de dichos bienes y por tanto, una reducción en la inversión en capital humano.

Con respecto a los salarios de mercado y precios, el impacto es ambiguo: si se asume que los salarios y precios aumentan después de los desastres, el costo de oportunidad de estudiar se hace más alta, por lo que se invierte menos en capital humano. Si por el contrario, el desastre causa una disminución de los salarios y precios, el costo de oportunidad de estudiar se reduce, por lo que hay incentivos a invertir en capital humano.

Asimismo, el costo marginal del tiempo de los padres también muestra direcciones ambiguas. Por un lado, las actividades de reconstrucción pueden reducir el tiempo que los padres dedican a la calidad de hijos, por lo que el costo marginal de este tiempo aumenta; o por el contrario, la pérdida de empleos, permite a los padres invertir más tiempo en la calidad de hijos.

Por todo lo anterior, el efecto de los desastres naturales sobre el capital humano desde una perspectiva teórica no tiene una clara dirección. El resultado dependerá del efecto neto de la confluencia de los anteriores factores.

Desde el punto de vista empírico las investigaciones describen dos tipos de desastres naturales con capacidad de afectar el desarrollo económico y social de las regiones: los geológicos y los climáticos. Los primeros incluyen erupciones volcánicas, explosiones naturales y terremotos; mientras que los últimos, los más comunes en Colombia, incluyen inundaciones, ciclones, huracanes, tormentas, sequías e incendios (Crespo, 2010).

Independientemente del tipo de desastre natural, existe una creciente literatura teórica y empírica que examina sus efectos sobre el bienestar (Dercon, 2005), el crecimiento económico (Popp, 2006; Skidmore y Toya, 2002), la pobreza (Skoufias, 2003; Dercon y Hoddinott, 2003; Brouwer, et al, 2007), la salud (Buttonheim, 2006) y la educación.

Con respecto a la educación, la literatura presenta resultados inconclusos ya que por un lado, los desastres naturales ponen en riesgo la permanencia y rendimiento de los niños al afectar la infraestructura física y al presionar a los hogares a llevar a sus hijos al mercado laboral para hacer frente a los choques transitorios; pero por otro lado, los desastres naturales aumentan el costo de oportunidad de enviar a los niños a la escuela a través de la reducción de los salarios de mercado (Baez, De la Fuente y Santos, 2010).

Entre los trabajos que encuentran un impacto negativo de los desastres naturales sobre la educación se encuentra el de Kim (2008) quien examina empíricamente la relación entre los eventos climáticos adversos (sequías e incendios) y los resultados educativos en Burkina Faso, Cameroon y Mongolia. Este autor encuentra que el riesgo de desastre repercute negativamente sobre la culminación de la escuela primaria y secundaria en estos países.

En particular, las mujeres afectadas por una sequía durante la edad escolar tienen un 8,7% menos probabilidades de terminar la escuela primaria en Camerún. Los incendios, a su vez, reducen la probabilidad de terminar la escuela secundaria en 14,4 puntos porcentuales en Mongolia. Además, como una forma de cuantificar la pérdida de la productividad, el autor estima que de no haber incendios en Mongolia o si sus viviendas

hubiesen estado protegidas de estos, el salario promedio por trabajador fuese 2.8% más alto.

Ureta (2005) a partir del método de diferencias en diferencias estudia el impacto de cambios exógenos en el presupuesto familiar entre 1998 y 2001 sobre la educación en los niños y adolescentes, encontrando que la excesiva pluviosidad como consecuencia del huracán Mitch en El Salvador redujo tanto la asistencia como el rendimiento escolar.

Baez y Santos (2007) a partir del método de diferencias en diferencias encuentran que si bien el huracán Mitch en Nicaragua no aumentó la deserción de los niños en las escuelas, si incrementó la participación de estos en el mercado laboral (cerca de 8.5 puntos porcentuales). Además, la proporción de niños que simultáneamente trabajaban y estudiaban se duplicó, pasando de 7.5% a 15.6%. La estrategia de identificación de los autores consistió en usar el hecho que no todos los municipios resultaron afectados por el huracán, por tanto, usan la variación exógena que surgió de la trayectoria del huracán como un cuasi-experimento.

De igual forma, Vásquez y Bohara (2010) utilizan análisis de factores y estiman modelos probit bivariados para identificar los determinantes del trabajo y escolaridad infantil incluyendo la propensión de los hogares a desastres naturales, sugiriendo que los hogares utilizan el trabajo infantil para recuperarse de los desastres naturales.

No obstante a lo anterior, Crespo (2010) sólo encuentra un impacto negativo entre la educación secundaria y el riesgo de desastre natural geológico pero en los climáticos; además, sugiere que la exposición a los riesgos es un determinante robusto de las diferencias en la permanencia educativa entre países pero no necesariamente dentro de los países. Vásquez y Bohara (2010), por su lado, no encontraron evidencia que sugiera que los hogares reducen la escolaridad de los niños para recuperarse de los desastres naturales o choques económicos.

Debido a que no hay una evidencia empírica contundente sobre el tema, esta investigación contribuirá al debate a través del estudio del caso colombiano. Además, el estudio dará un paso en paso adicional al estudiar no sólo la naturaleza de la relación entre los desastres naturales causados por las inundaciones, sino también explicar el

rezago de algunas regiones a la luz de una mayor exposición a los riesgos climáticos. Cabe destacar que si bien las inundaciones no se pueden evitar, si se pueden reducir mediante políticas públicas el impacto que éstos generan sobre la sociedad.

II. CONTEXTUALIZACION E INUNDACIONES EN COLOMBIA 1998 – 2012

La República de Colombia se encuentra ubicada al noroccidente del continente de América del Sur, sobre la línea ecuatorial. A pesar que la mayor parte de su extensión, se encuentren en el hemisferio norte, Colombia es equidistante con los dos extremos del continente americano.

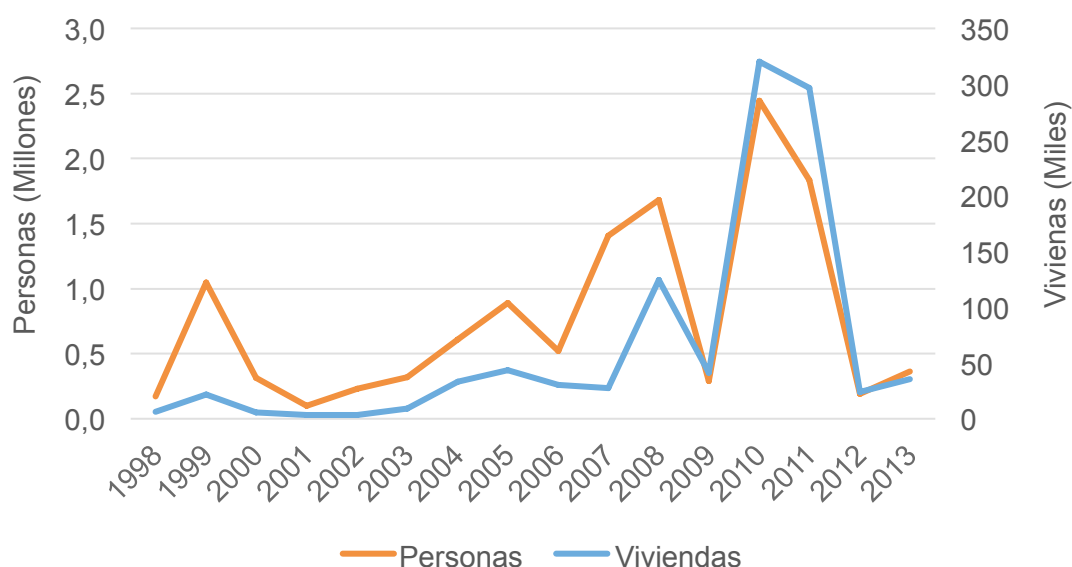
Con una extensión terrestre de 1'141.748 Km², el país está dividido en 1.122 municipios agrupados en 32 departamentos, además cuenta con cinco grandes regiones: Andina, Caribe, Pacífica, Orinoquía y Amazonía. Según el último censo, de los 47 millones de habitantes colombianos, cerca del 21.4% se ubican en la región Caribe.

Por su ubicación geográfica, Colombia está expuesta a alteraciones climáticas extremas con alcance global y que tienen su mayor impacto en la cuenca del Pacífico, sobre las costas de Perú, Ecuador, Chile y Colombia, así como Indonesia y Australia. Estas alteraciones climáticas, que se conocen como el fenómeno de La Niña y El Niño, son resultado de una estrecha relación entre la temperatura de la superficie del mar y los vientos. Cuando los vientos alisios provenientes del Este se hacen más fuertes, las temperaturas ecuatoriales se enfrían y comienza la fase fría o La Niña. Cuando la intensidad de los alisios disminuye, las temperaturas superficiales del mar aumentan y comienza la fase cálida, El Niño.

En Colombia, El Niño se caracteriza por reducción en las precipitaciones, mientras que La Niña va acompañada de torrenciales lluvias. Con respecto a este último, se han presentado fuertes episodios durante los años 1970-1971, 1999-2000, 2007-2008 y 2010-2011, años en los cuales el registro de inundaciones, deslizamientos, vendavales y otras emergencias se incrementan notablemente. Durante el episodio de la Niña en 1999-2000, por ejemplo, se registraron diez veces más desastres que los ocurridos durante El Niño 1997-1998 (*Documento El Niño y la Niña de la CAN*).

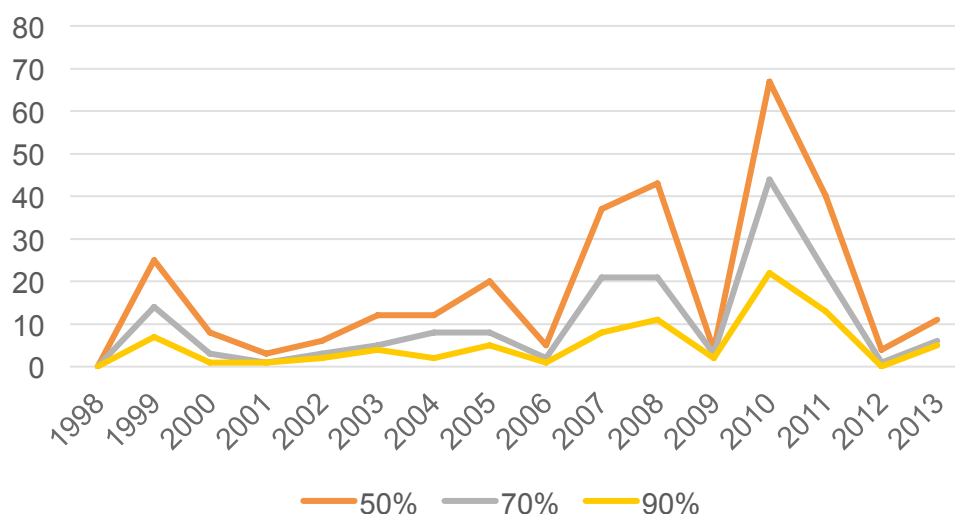
El gráfico 1, muestra la evolución de las afectaciones por inundaciones para el periodo 1998- 2013. Si bien, este grafico presenta datos sin estandarizar por población, existe una clara correlación entre los periodos asociados al fenómeno de la Niña y las afectaciones por inundaciones en Colombia. El evento de 2010 – 2011, es sin duda una de los más críticos en la historia del país, con cerca de 2.7 millones de personas afectadas y 300 mil viviendas destruidas o averiadas. El gráfico 2, muestra el número de municipios que resultaron gravemente afectados por inundaciones en Colombia. Este gráfico, al igual que el anterior, evidencia que las consecuencias de La Niña son cada vez más catastróficas.

Gráfico 1. Evolución de las afectaciones de las inundaciones 1998 – 2013.



Fuente: Cálculo de los autores a partir de información de Sistema Nacional de Atención y Prevención de Desastres (SNAPD).

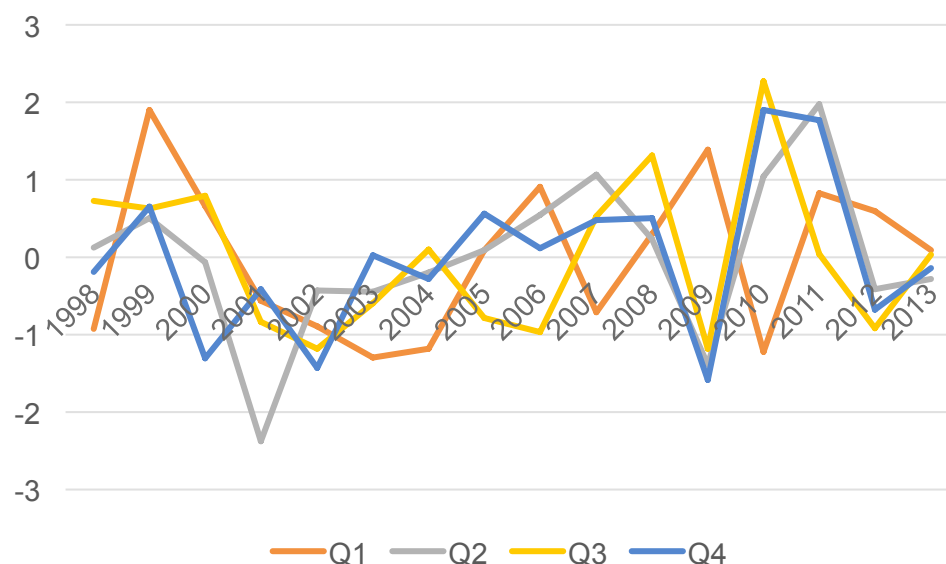
Gráfico 2. Número de municipios con el 50, 70 y 90 por ciento de su población afectada, 1998- 2013



Fuente: Cálculo de los autores a partir de información de Sistema Nacional de Atención y Prevención de Desastres (SNAPD).

La información anterior, se complementa con la evolución de la intensidad de las lluvias durante ese mismo periodo. El gráfico 3, presenta la desviación estándar de las lluvias trimestrales con respecto al promedio histórico también trimestral. El promedio fue normalizado a cero. Este gráfico, muestra una marcada variabilidad en el régimen de precipitaciones en el país. En los periodos con el Fenómeno de la Niña, las lluvias se encuentran en más de una desviación estándar por encima del promedio histórico.

Gráfico 3. Desviaciones estándar del promedio histórico trimestral de las precipitaciones, 1998 - 2013



Fuente: Cálculo de los autores a partir de información de Instituto de Hidrología, Meteorología y Estudios Ambientales de Colombia (Ideam).

Sin embargo, tal como lo exponen Sedano, Carvajal y Ávila (2013), no es necesario que ocurra el fenómeno de La Niña para que las inundaciones causen estragos en el país. Las alteraciones sobre los bosques, ríos, y medio ambiente en general, sumadas a la incapacidad de gobiernos locales por gestionar el riesgo, tienen un papel cada vez más decisivo en las afectaciones.

VI. ESTRATEGIA EMPIRICA Y DATOS

En el estudio del impacto de las inundaciones sobre la educación en Colombia es necesario enfrentar un problema econométrico que puede generar estimadores sesgados. Este problema, llamado endogeneidad, ocurre cuando la variable

explicativa de interés se encuentra correlacionada con factores inobservables o no incluidos, que también afectan la variable dependiente. Si no se corrige este problema, el impacto encontrado podrá estar subestimado o sobreestimado.

En el caso de las inundaciones, es muy factible que los municipios más afectados sean también los de peores indicadores socioeconómicos, con menor aversión al riesgo, con menor capacidad de gestión del riesgo y con características idiosincráticas particulares. Algunas de estas variables que no podrán incluirse como controles, también podrían afectar los resultados en las pruebas estandarizadas. De allí que sea necesario estimar regresiones en dos etapas mediante el método de variables instrumentales.

En la primera etapa se extrae la variación exógena de la variable explicativa endógena. Esta se obtiene al estimar una regresión de la variable explicativa endógena (X) en función de variables llamadas instrumentos (Z) (ecuación 8). En la segunda etapa, se estima una regresión con la variable explicativa de interés completamente exógena (ecuación 9).

Etapla 1:
$$X = \beta_0 + \beta_1 Z + e \quad (8)$$

Etapla 2:
$$Y = \beta_0 + \beta_1 \hat{X} + \mu \quad (9)$$

Las condiciones que debe cumplir un buen instrumento son que expliquen la variable de interés endógena (ecuación 10) y que sean completamente exógenas, es decir, que no estén correlacionadas con las variables no incluidas o inobservables (ecuación 11).

Relevancia:
$$\text{cov}(Z, X) \neq 0 \quad (10)$$

Exógenas
$$\text{cov}(Z, \mu) = 0 \quad (11)$$

Debido a que las inundaciones en Colombia son resultado de la intensidad de las lluvias y la incapacidad del terreno por absorber el agua, las variables seleccionadas como instrumentos de la intensidad de las inundaciones son las precipitaciones y el porcentaje de la superficie del municipio cubierta de cuerpos de agua. Se considera que estas variables explican las inundaciones en un municipio pero no el rendimiento académico.

La medición del rendimiento académico de los estudiantes se realiza a partir de los resultados en las pruebas estandarizadas Saber Icfes 11, las cuales se realizan dos veces al año para los estudiantes que culminan el ciclo de educación media y es requisito indispensable para el ingreso a la universidad.

Se tomaron los resultados para 4 cohortes de estudiantes: los que tomaron la prueba en los años 2010, 2011, 2012 y 2013, tanto calendario A como B. Se realiza el análisis sobre el puntaje total de individuo que corresponde al promedio de las áreas de matemáticas, lenguaje, física, química, ciencias sociales, biología y filosofía. Las pruebas fueron normalizadas con media 50 y desviación de 10 a nivel de estudiantes, y posteriormente se obtuvieron promedios municipales.

Como una proxy de la intensidad de las inundaciones se toman diferentes especificaciones. La primera, es una dummy que asume el valor 1 si el municipio resultó afectado con al menos el 50% de su población por una inundación durante los 6 años anteriores a la finalización académica de cada cohorte. El ejercicio también se realiza para los municipios con al menos el 70% de la población afectada. Como una segunda proxy, se usa el número de veces en el que el municipio resultó afectado con el 50% y 70% de su población en un periodo de 6 años para cada cohorte^{xi}. Finalmente, se incluyen dummies de afectación según el grado académico en el que ocurrió el desastre.

En síntesis, las variables a incluir en el análisis de rendimiento académico a nivel municipal se observan en la tabla 1. Las variables proxies de las inundaciones y las usadas como instrumentos en la tabla 2.

Tabla 1. Operacionalización de las variables del modelo de rendimiento académico

Variable	Indicador
VARIABLE DEPENDIENTE	
Desempeño académico	Puntaje total en las pruebas Saber 11 Icfes ^{xi}
VARIABLES INDEPENDIENTES	
Edad	Edad en años
Género	Porcentaje de estudiantes de género masculino
Educación Universitaria Padre	Porcentaje de estudiantes cuyos padres tienen educación universitaria
Educación Universitaria Madre	Porcentaje de estudiantes cuyas madres tienen educación universitaria
Estatus socioeconómico	Índice socioeconómico construido con los activos que posee la vivienda
Niño trabajador	Porcentaje de niños que estudian y trabajan
Sector del colegio	Porcentaje de colegios oficiales
Estudiantes por docente	Número de estudiantes por docente en educación básica secundaria y media

Fuente: Elaboración de autores

Tabla 2. Proxies de las inundaciones e instrumentos

Variable	Indicador
Variables de inundaciones	
Inundaciones (D50)	1 El 50% de las personas en un municipio resultaron afectadas en los últimos 6 años. 0 No
Inundaciones (D70)	1 El 70% de las personas en un municipio resultaron afectadas en los últimos 6 años. 0 No
Inundaciones (T50)	Número de veces que el municipio resultó afectado con el 50% de su población en los últimos 6 años
Inundaciones (T70)	Número de veces que el municipio resultó afectado con el 70% de su población en los últimos 6 años
Instrumentos	
Cuerpos de agua	Porcentaje total del municipio que corresponde a cuerpos de agua
Intensidad de lluvias	Logaritmo natural de la precipitación máxima mensual durante los últimos 6 años para cada cohorte

Fuente: Elaboración de autores

También se incluyen dos efectos heterogéneos de interés que permitan evidenciar el impacto de las inundaciones sobre la región Caribe.

En las tablas 1, 2, 3 y 4 del anexo, se presentan las estadísticas descriptivas de las variables inundaciones y los controles (características personales, del hogar y del colegio) de las 4 cohortes consideradas.

VII. RESULTADOS

La posible endogeneidad de las diferentes especificaciones para las inundaciones lleva a plantear un modelo en dos etapas con variables instrumentales. En la primera etapa, se usan como instrumentos la proporción de la superficie del municipio que corresponde a cuerpos de agua y la precipitación máxima mensual durante los últimos 6 años para cada cohorte. Estas variables aumentan la probabilidad de que un municipio se inunde y no tienen un efecto directo sobre el rendimiento de los estudiantes.

En la tabla 4, se presentan los resultados de las estimaciones con modelos probit para las variables dummies y con modelos poisson para el número de veces. En todos los casos, las variables fueron estadísticamente significativas y presentan los signos esperados: a mayor proporción de superficie del municipio con cuerpo de agua, mayor probabilidad de inundación; y a mayor precipitaciones en el municipio, mayor probabilidad. Todas estas variables explican de manera conjunta el riesgo de inundación en un municipio.

Tabla 4. Determinantes de la probabilidad de inundaciones

VARIABLES	Probit		Poisson	
	Dummy(50% population)	Dummy(70% population)	Number(50% population)	Number(70% population)
Rainfall	1.9457*** (0.3493)	1.3302*** (0.3909)	0.9541*** (0.2219)	1.0262*** (0.2744)
Water coverage	0.2394*** (0.0216)	0.2375*** (0.0156)	0.1294*** (0.0253)	0.1342*** (0.0296)
Constant	-19.7087*** (2.2307)	-17.0602*** (2.4817)	-8.9117*** (1.4134)	-9.9478*** (1.7502)
Constant lnalpha			2.7924*** (0.1368)	3.1352*** (0.1689)
Observations	4,387	4,387	4,387	4,387
Number of codmpio	1,104	1,104	1,104	1,104

Standard errors in parentheses

*** p<0.01, ** p<0.05, * p<0.1

7.1 Impacto sobre el rendimiento académico

En la segunda etapa se estima un modelo lineal de los determinantes del desempeño de los estudiantes en las pruebas estandarizadas. Se parte de un modelo básico, al cual se le adicionan secuencialmente efectos fijos de cohorte y de municipios. Los resultados de dichas regresiones para las variables dummies sobre si el municipio resultó afectado con al menos el 50% o 70% de su población

se muestran en la tabla 5. En ésta se incluyen características individuales, de los hogares y escuelas.

Tabla 5. Determinantes rendimiento académico con variables dummies de inundaciones.

Variables	Performance in the standardized test					
<i>Flooding indicator</i>	<i>Dummy(50% population)</i>			<i>Dummy(70% population)</i>		
Flooding	-0.4488*** (0.0318)	-0.4523*** (0.0315)	-0.1746** (0.0753)	-0.4782*** (0.0350)	-0.4794*** (0.0346)	-0.2554** (0.1102)
Asset index	1.5587*** (0.1260)	1.5188*** (0.1264)	1.4468*** (0.1490)	1.5390*** (0.1263)	1.5001*** (0.1267)	1.4468*** (0.1490)
Age	-1.3234*** (0.0966)	-1.6733*** (0.1080)	-1.2283*** (0.1160)	-1.3422*** (0.0965)	-1.6847*** (0.1080)	-1.2283*** (0.1160)
Male	0.0086** (0.0033)	0.0100*** (0.0033)	0.0151*** (0.0034)	0.0086** (0.0033)	0.0099*** (0.0033)	0.0151*** (0.0034)
Public school	-0.0099* (0.0052)	-0.0072 (0.0052)	-0.0431* (0.0224)	-0.0110** (0.0052)	-0.0084 (0.0052)	-0.0431* (0.0224)
Students per teacher	-0.0608*** (0.0117)	-0.0652*** (0.0118)	0.0177 (0.0144)	-0.0602*** (0.0117)	-0.0643*** (0.0118)	0.0177 (0.0144)
Tertiary education mother	0.0723*** (0.0093)	0.0737*** (0.0092)	0.0646*** (0.0092)	0.0717*** (0.0093)	0.0731*** (0.0092)	0.0646*** (0.0092)
Tertiary education father	0.0075 (0.0096)	0.0175* (0.0098)	0.0206** (0.0099)	0.0080 (0.0096)	0.0181* (0.0098)	0.0206** (0.0099)
Worker students	-0.0409*** (0.0026)	-0.0383*** (0.0027)	-0.0463*** (0.0028)	-0.0410*** (0.0026)	-0.0384*** (0.0027)	-0.0463*** (0.0028)

Year 2011	0.0566	-0.0859		0.0435	-0.0859	
	(0.0569)	(0.0569)		(0.0569)	(0.0569)	
Year 2012	0.3468***	0.1766***		0.3331***	0.1766***	
	(0.0585)	(0.0587)		(0.0585)	(0.0587)	
Year 2013	0.4020***	0.1846***		0.3927***	0.1846***	
	(0.0646)	(0.0650)		(0.0646)	(0.0650)	
Constant	70.4202***	75.9404***	71.5754***	70.0646***	75.4751***	70.7143***
	(1.7594)	(1.9148)	(2.8604)	(1.7676)	(1.9244)	(2.9450)
<i>Cohort effect</i>	No	Yes	Yes	No	Yes	Yes
<i>Municipality effect</i>	No	No	Yes	No	No	Yes
Observations	4,386	4,386	4,386	4,386	4,386	4,386
R-squared			0.2247			0.2247
Number of codmpio	1,104	1,104	1,104	1,104	1,104	1,104

Standard errors in parentheses

*** p<0.01, ** p<0.05, * p<0.1

Los resultados de la tabla 5 evidencian que los hombres obtienen mayores puntajes en cerca de 0.01 desviaciones estándares. La edad de los estudiantes también es un determinante del desempeño, pues tener un año adicional disminuye éste entre 1.2 y 1.7 desviaciones estándares. El estatus socioeconómico y la educación de los padres, como es de esperar, muestran una relación positiva y significativa con el desempeño. Por su parte, las escuelas oficiales tienden a presentar peores resultados, así como aquellos municipios con un mayor número de estudiantes por docente en sus planteles educativos.

Los resultados también muestran el impacto negativo de las inundaciones sobre el desempeño académico, incluso después de controlar por características de los estudiantes e incluir efectos fijos de cohortes y municipios. Si al menos el 50% de la población de un municipio resultó afectada por inundaciones en un periodo de 6 años previos a la presentación de las pruebas estandarizadas, los estudiantes en dicho municipio obtienen un puntaje inferior entre 0.17 y 0.45 desviaciones estándares. Cuando es al menos el 70% de la población afectada, el impacto es (aproximadamente entre 0.26 y 0.48 desviaciones estándares).

En la tabla 6, se presentan los resultados considerando el número de veces en que el municipio resultó afectado por una inundación con al menos el 50% de su población durante un periodo de 6 años. Este indicador arroja un impacto mayor que cuando se usa la proxy de si el municipio resultó afectado o no. Sin tener en cuenta la no linealidad de la variable inundaciones, el impacto estimado con efectos fijos de cohortes y municipios es de 0.33 desviaciones por debajo de la media.

Cuando se introduce la variable número de inundaciones al cuadrado, se sigue encontrando un impacto negativo de las inundaciones sobre las pruebas Icfes, pero las inundaciones sucesivas tienen un impacto cada vez menor como lo sugiere el signo positivo de la variable al cuadrado. Lo anterior, puede obedecer a que los municipios se van adaptando a los desastres. Cabe destacar que cuando se introducen efectos fijos por municipios, no parece haber impacto de las inundaciones sucesivas, lo que implica un efecto lineal (regresión 3). Estas conclusiones también se encuentran cuando se considera como variable proxy de las inundaciones el número de veces con al menos el 70% de la población afectada (tabla 7).

Tabla 6. Determinantes del rendimiento con variable número de veces afectado con el 50%

Variables	Performance in the standardized test					
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
Flooding	-0.8116*** (0.0578)	-0.8171*** (0.0572)	-0.3310** (0.1428)	-0.5660*** (0.0747)	-0.5549*** (0.0738)	-0.0027 (0.5540)
Flooding ^2				0.0863*** (0.0168)	0.0925*** (0.0167)	0.0481 (0.0785)
Asset index	1.5547*** (0.1261)	1.5150*** (0.1264)	1.4468*** (0.1490)	1.5794*** (0.1257)	1.5388*** (0.1260)	1.4459*** (0.1490)
Age	-1.3266*** (0.0966)	-1.6752*** (0.1080)	-1.2283*** (0.1160)	-1.2986*** (0.0968)	-1.6612*** (0.1079)	-1.2288*** (0.1160)
Male	0.0086** (0.0033)	0.0100*** (0.0033)	0.0151*** (0.0034)	0.0085** (0.0033)	0.0101*** (0.0033)	0.0151*** (0.0034)
Public school	-0.0101* (0.0052)	-0.0074 (0.0052)	-0.0431* (0.0224)	-0.0093* (0.0052)	-0.0065 (0.0051)	-0.0430* (0.0224)
Students per teacher	-0.0606*** (0.0117)	-0.0650*** (0.0118)	0.0177 (0.0144)	-0.0607*** (0.0117)	-0.0657*** (0.0118)	0.0179 (0.0144)
Tertiary education mother	0.0722*** (0.0093)	0.0736*** (0.0092)	0.0646*** (0.0092)	0.0734*** (0.0093)	0.0748*** (0.0092)	0.0647*** (0.0092)
Tertiary education father	0.0076 (0.0096)	0.0176* (0.0098)	0.0206** (0.0099)	0.0064 (0.0096)	0.0164* (0.0098)	0.0205** (0.0099)
Worker students	-0.0409*** (0.0026)	-0.0383*** (0.0027)	-0.0463*** (0.0028)	-0.0406*** (0.0026)	-0.0381*** (0.0027)	-0.0463*** (0.0028)

Year 2011		0.0543	-0.0859		0.0786	-0.0840
		(0.0569)	(0.0569)		(0.0571)	(0.0570)
Year 2012		0.3444***	0.1766***		0.3696***	0.1785***
		(0.0585)	(0.0587)		(0.0587)	(0.0588)
Year 2013		0.4004***	0.1846***		0.4222***	0.1879***
		(0.0646)	(0.0650)		(0.0647)	(0.0653)
Constant	71.0149***	76.5204***	71.7310***	70.2553***	75.9665***	72.2194***
	(1.7513)	(1.9083)	(2.8500)	(1.7581)	(1.9085)	(2.9594)
<i>Cohort effect</i>	<i>No</i>	<i>Yes</i>	<i>Yes</i>	<i>No</i>	<i>Yes</i>	<i>Yes</i>
<i>Municipality effect</i>	<i>No</i>	<i>No</i>	<i>Yes</i>	<i>No</i>	<i>No</i>	<i>Yes</i>
Observations	4,386	4,386	4,386	4,386	4,386	4,386
R-squared			0.2247			0.2248
Number of codmpio	1,104	1,104	1,104	1,104	1,104	1,104

Standard errors in parentheses

*** p<0.01, ** p<0.05, * p<0.1

Tabla 7. Determinantes del rendimiento con variable número de veces afectado con el 70%

Variables	Performance in the standardized test					
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
Flooding	-0.8476*** (0.0605)	-0.8529*** (0.0599)	-0.3560** (0.1536)	-0.6763*** (0.0680)	-0.6712*** (0.0672)	-0.0503 (0.5208)
Flooding ^2				0.0976*** (0.0184)	0.1042*** (0.0182)	0.0541 (0.0881)
Asset index	1.5525*** (0.1261)	1.5128*** (0.1264)	1.4468*** (0.1490)	1.5767*** (0.1257)	1.5360*** (0.1260)	1.4459*** (0.1490)
Age	-1.3285*** (0.0966)	-1.6764*** (0.1080)	-1.2283*** (0.1160)	-1.2992*** (0.0968)	-1.6612*** (0.1079)	-1.2287*** (0.1160)
Male	0.0086** (0.0033)	0.0100*** (0.0033)	0.0151*** (0.0034)	0.0085** (0.0033)	0.0101*** (0.0033)	0.0151*** (0.0034)
Public school	-0.0102** (0.0052)	-0.0076 (0.0052)	-0.0431* (0.0224)	-0.0094* (0.0052)	-0.0067 (0.0051)	-0.0430* (0.0224)
Students per teacher	-0.0606*** (0.0117)	-0.0649*** (0.0118)	0.0177 (0.0144)	-0.0604*** (0.0117)	-0.0654*** (0.0118)	0.0179 (0.0144)
Tertiary education mother	0.0721*** (0.0093)	0.0735*** (0.0092)	0.0646*** (0.0092)	0.0734*** (0.0093)	0.0748*** (0.0092)	0.0647*** (0.0092)
Tertiary education father	0.0077 (0.0096)	0.0177* (0.0098)	0.0206** (0.0099)	0.0065 (0.0096)	0.0164* (0.0098)	0.0205** (0.0099)
Worker students	-0.0409*** (0.0026)	-0.0384*** (0.0027)	-0.0463*** (0.0028)	-0.0407*** (0.0026)	-0.0381*** (0.0027)	-0.0463*** (0.0028)

Year 2011		0.0530	-0.0859		0.0776	-0.0840
		(0.0569)	(0.0569)		(0.0571)	(0.0570)
Year 2012		0.3430***	0.1766***		0.3684***	0.1785***
		(0.0585)	(0.0587)		(0.0587)	(0.0588)
Year 2013		0.3994***	0.1846***		0.4213***	0.1878***
		(0.0646)	(0.0650)		(0.0647)	(0.0653)
Constant	71.4283***	76.9249***	71.8557***	70.5131***	76.2115***	72.2139***
	(1.7462)	(1.9042)	(2.8428)	(1.7553)	(1.9059)	(2.9023)
<i>Cohort effect</i>	No	Yes	Yes	No	Yes	Yes
<i>Municipality effect</i>	No	No	Yes	No	No	Yes
Observations	4,386	4,386	4,386	4,386	4,386	4,386
R-squared			0.2247			0.2248
Number of codmpio	1,104	1,104	1,104	1,104	1,104	1,104

Standard errors in parentheses

*** p<0.01, ** p<0.05, * p<0.1

CONCLUSIONES

Colombia por su ubicación geográfica, está expuesta a fenómenos climáticos extremos, como La Niña y El Niño, que aumentan notablemente el número de desastres relacionados con el clima. Sin embargo, no es necesario que esos fenómenos que se producen con el fin de experimentar un daño considerable de los desastres relacionados con el clima.

Las inundaciones, que son los desastres naturales más importantes del país debido a su alta frecuencia y la intensidad, tienen consecuencias de larga duración ya que afectan el rendimiento académico de los estudiantes colombianos. Esta investigación encontró que después de corregir por endogeneidad e incluyendo cohorte y municipales efectos fijos, los municipios que tienen el 50% y el 70 % de su población afectada por una inundación durante la educación secundaria de sus estudiantes, mostró puntajes por debajo de la media en cerca de 0,17 y 0,26 desviaciones estándar, respectivamente.

BIBLIOGRAFÍA

Baez, J., De la Fuente, A. y Santos, I. (2010). Do Natural Disasters Affect Human Capital? An Assessment Based on Existing Empirical Evidence. IZA DP No. 5164

Baez, J. y I. Santos (2007). Children's Vulnerability to Weather Shocks: A Natural Disaster as a Natural Experiment. Working paper.

Blinder, A.S. (1973). Wage Discrimination Reduced Form and Structural Estimates. Journal of Human Resources, 8(4), 436-455.

Brouwer, R., Akter, S., Brander, L., y E. Haque (2007). Socioeconomic Vulnerability and Adaptation to Environmental Risk: A Case Study of Climate Change and Flooding in Bangladesh. Risk Analysis: An International Journal, 27(2), 313-326

CEPAL, BID y DNP (2012). Valoración de daños y pérdidas Ola invernal en Colombia 2010-2011. Disponible en <http://www.cepal.org/cgi-bin/getProd.asp?xml=/publicaciones/xml/0/47330/P47330.xml&xsl=/tpl/p9f.xsl&base=/colombia/tpl/top-bottom.xsl>

Crespo, J. (2010). Natural Disasters and Human Capital Accumulation. World Bank Economic Review, 24(2), 280-302.

Defensoría del pueblo (2011). Informe defensorial emergencia en Colombia por el fenómeno de la niña 2010 – 2011. Disponible en http://www.defensoria.org.co/red/anexos/pdf/02/informe_165EmergenciaColombia.pdf

Dercon, S. y Hoddinott, J. (2003). Health, Shocks and Poverty Persistence. Working Papers UNU-WIDER Research Paper, World Institute for Development Economic Research (UNU-WIDER).

Dercon, S. (2005). Risk, Poverty and Vulnerability in Africa. Journal of African Economies, Oxford University Press, 14(4), 483-488.

Jacoby, H. y E. Skoufias (1997). Risk, Financial Markets, and Human Capital in a Developing Country. Review of Economic Studies, 64(3), 311-335.

Kim, N. (2008). Impact of extreme climate events on educational attainment: evidence from cross section data and welfare projection. UNDP/ODS Working paper. United Nations Development Programme, New York.

Oaxaca, R. L. (1973). Male-Female Wage Differentials in Urban Labor Markets. International Economic Review, 9, 693-709.

Popp, A. (2006). The effects of natural disasters on long run growth. Mayor themes in economics, pp. 61 – 82

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo –PNUD (2008). Informe sobre Desarrollo Humano 2007/2008: La lucha contra el cambio climático: solidaridad frente a un mundo dividido. Disponible en http://hdr.undp.org/en/media/HDR_20072008_SP_Complete.pdf

Sedano-Cruz, K., Carvajal-Escobar, Y., y Ávila-Díaz A. (2013). Luna Azul ISSN 1909-2474 No. 37, julio - diciembre 2013

Skidmore, M., y H. Toya (2002). Do Natural Disasters Promote Long-run Growth?. Economic Inquiry 40, 664–687.

Skoufias, E. (2003). Economic Crises and Natural Disasters: Coping Strategies and Policy Implications. World Development, Elsevier, 31(7), 1087-1102.

Vásquez, W. F., y Bohara, A. K. (2010). Household shocks, child labor, and child schooling. Latin American Research Review, 45(3), 165-186

Victor, P. A. (2010). Ecological economics and economic growth. Annals Of The New York Academy Of Sciences, 1185(1), 237-245.

Ureta, M. (2005). Hurricane Mitch, Family Budgets and Schooling in Nicaragua”, manuscript, Department of Economics, Texas A&M University.

Valencia, Mauricio (2013). Climate Shocks and Human Capital: The Impact of Natural Disasters on Students' Performance in Standardized Tests. Master's Thesis: Universidad de los Andes, Bogotá, Colombia

ANEXOS

Tabla 1. Estadísticas descriptivas de municipios afectados con al menos el 50% de su población en un periodo de 6 años para cada cohorte

Variable		Std.		Min	Max	Observations
		Mean	Dev.			
Dummy (1=Afectado)	overall	0.09	0.29	0.00	1.00	N = 4416
	between		0.28	0.00	1.00	n = 1111
	within		0.07	-0.66	0.84	T-bar = 3.9748
Número de veces afectado	overall	0.15	0.54	0.00	5.00	N = 4416
	between		0.53	0.00	4.25	n = 1111
	within		0.12	-1.10	1.40	T-bar = 3.9748

Tabla 2. Estadísticas descriptivas de municipios afectados con al menos el 70% de su población en un periodo de 6 años para cada cohorte

Variable		Mean	Std. Dev.	Min	Max	Observations
Dummy (1=Afectado)	overall	0.06	0.24	0.00	1.00	N = 4416
	between		0.23	0.00	1.00	n = 1111
	within		0.05	-0.69	0.81	T-bar = 3.9748
Número de veces afectado	overall	0.09	0.40	0.00	4.00	N = 4416
	between		0.39	0.00	3.50	n = 1111
	within		0.09	-1.16	1.09	T-bar = 3.9748

Tabla 3. Estadísticas descriptivas de municipios

Variable		Mean	Std. Dev.	Min	Max	Observations
Icfes grade	overall	47.62	3.26	34.05	65.20	N = 4416
	between		3.05	37.61	57.74	n = 1111
	within		1.21	40.27	58.00	T-bar = 3.9748
Drop out (%)	overall	-46.4	20.92	-94.4	277.4	N = 4385
	between		14.28	-85.3	72.67	n = 1104
	within		15.39	-163	193.2	T-bar =3.97192
Asset index	overall	-0.67	0.45	-1.97	1.17	N = 4415
	between		0.43	-1.85	1.11	n = 1111
	within		0.13	-1.39	0.36	T-bar = 3.9739
Age (%)	overall	17.32	0.35	16.29	19.53	N = 4416
	between		0.31	16.69	19.53	n = 1111
	within		0.20	16.05	18.57	T-bar = 3.9748
Male (%)	overall	45.62	7.77	0.00	100.00	N = 4416
	between		5.80	0.00	100.00	n = 1111
	within		5.64	4.33	86.13	T-bar = 3.9748
Official schools (%)	overall	90.97	14.55	14.29	100.00	N = 4416
	between		14.50	14.46	100.00	n = 1111
	within		0.83	78.19	104.22	T-bar = 3.9748

Students per teacher	overall	22.34	3.84	9.35	56.00	N = 4416
	between		3.61	10.22	45.24	n = 1111
	within		1.34	9.80	41.55	T-bar = 3.9748
Tertiary education mother (%)	overall	5.01	4.58	0.00	51.41	N = 4416
	between		3.75	0.00	39.67	n = 1111
	within		2.64	-25.61	25.25	T-bar = 3.9748
Tertiary education father (%)	overall	4.28	4.51	0.00	51.55	N = 4416
	between		3.74	0.00	40.07	n = 1111
	within		2.52	-27.54	19.28	T-bar = 3.9748
Worker students (%)	overall	12.29	10.92	0.00	100.00	N = 4415
	between		8.39	0.00	65.97	n = 1111
	within		7.05	-29.86	65.05	T-bar = 3.9739
Rinfalls (ml)	overall	6.18	0.39	4.95	7.61	N = 4387
	between		0.37	5.27	7.61	n = 1104
	within		0.13	5.14	7.16	T-bar = 3.97373

Tabla 4. Estadísticas descriptivas instrumentos.

Variable		Mean	Std. Dev.	Min	Max	Observations
Rainfall	overall	6.18	0.39	4.95	7.61	N = 4387
	between		0.37	5.27	7.61	n = 1104
	within		0.13	5.14	7.16	T-bar = 3.97373
Water coverage (%)	overall	2.89	7.79	0.00	83.12	N = 4412
	between		7.77	0.00	83.12	n = 1108
	within		0.00	2.89	2.89	T-bar = 3.98195

8.

Uso de las TIC en el aula de Lenguas Extranjeras: tándem español e inglés vía correo electrónico apoyado por Skype

Dory Elizabeth Niño López^{xi}

dory.nino@ucaldas.edu.co

Resumen

El presente artículo da a conocer los resultados parciales de una investigación sustentada teóricamente, entre otras propuestas, por el Modelo de Aprendizaje Colaborativo asistido por el ordenador (ACAO) y una de sus modalidades: *el aprendizaje virtual de lenguas en tándem*. El objetivo de este estudio fue determinar las incidencias que tiene Skype al ser usada como herramienta de apoyo al correo electrónico en la corrección mutua, dentro de la modalidad de aprendizaje tándem, por lo cual se diseñó e implementó un intercambio virtual entre universitarios estadounidenses y colombianos que estudian español o inglés como lenguas extranjeras y que trabajaron en parejas durante un semestre académico.

Los resultados parciales obtenidos muestran que Skype, usada como herramienta de apoyo al correo en la corrección, ayuda a promover significativamente la corrección entre pares y contribuye al progreso lingüístico de quienes aprenden una lengua extranjera y que se encuentran en lugares geográficos distantes, pero que están unidos por un interés común: aprender la lengua del otro mediante herramientas virtuales de interacción.

Abstract

This paper reports partial results of an experimental research supported in theory, by the model of Collaborative Learning Assisted by the Computer (CLAC) and one

of its forms: *Virtual Learning Languages in Tandem*. The objective of this study was to determine incidences that Skype has to be used as the email support tool in the correction, within this mode of learning, which is designed and implemented an exchange tandem between Spanish and English university language learners, who worked in pairs during an academic semester.

The partial results show that *Skype*, used as a support to the mail tool correction, helps to significantly promote peer correction and contributes to the linguistic progress of those who learn a foreign language and found in distant geographical locations, but they are united by a common interest; the language of the other through virtual interaction tools.

Palabras clave: *aprendizaje colaborativo de lenguas, tándem virtual, corrección recíproca, correo y Skype.*

Introducción

En los últimos años la tecnología ha tenido una gran influencia en el campo educativo, especialmente en el aprendizaje de lenguas. Los profesores, lingüistas e investigadores tenemos un reto: buscar procedimientos que permitan poner las herramientas virtuales al servicio de la enseñanza-aprendizaje de las lenguas de manera efectiva. Este desafío, que se ha transformado en una necesidad, nos motivó a investigar y crear estrategias didácticas innovadoras que contribuyan a integrar los recursos tecnológicos como verdaderas y eficientes herramientas de apoyo en la clase de lenguas extranjeras. Por esta razón, se analizó el aprendizaje virtual de lenguas en tándem. Esta forma de aprender permite que estudiantes que tienen diferentes lenguas maternas y que viven en distintas partes del mundo, se comuniquen virtualmente para apoyarse en el aprendizaje de una lengua extranjera. Los intercambios lingüísticos tándem constituyen una modalidad del Aprendizaje Colaborativo Asistido por el Ordenador (ACAO).

Inicialmente fueron creados de manera presencial como una práctica para apoyar el aprendizaje de lenguas en la comunidad multilingüe de Europa. Sin embargo, con el surgimiento de la tecnología que trae nuevos desafíos para la educación en un mundo globalizado, la implementación de esta forma de aprendizaje colaborativo se ha extendido a otros continentes y se ha transformado en un modelo pedagógico de amplias posibilidades en la enseñanza y aprendizaje de las lenguas, especialmente en la modalidad virtual, también llamada a distancia, eTándem o tele tándem.

La modalidad tándem a distancia hace posible que estudiantes que están aprendiendo una lengua extranjera en diferentes países o continentes interactúen auténticamente con un compañero, dentro de un espacio virtual colaborativo, como expertos en su lengua materna y como aprendices de la lengua extranjera para apoyar al otro en el aprendizaje, usando recursos tecnológicos, su experiencia y su conocimiento lingüístico y cultural previo.

La corrección recíproca en los intercambios tándem

El aprendizaje de lenguas en tándem está regido por tres principios: la autonomía, la reciprocidad y el bilingüismo. El principio de *autonomía* se manifiesta en la responsabilidad que asume el aprendiz de su propio proceso de aprendizaje. La *reciprocidad* se expresa mediante la colaboración y apoyo en la construcción conjunta del conocimiento, que también implica asumir responsabilidad por el aprendizaje del otro, que es el compañero. El *bilingüismo* a su vez se hace evidente en el uso de ambas lenguas, la materna y la que se está aprendiendo, en proporciones similares. El contacto y el uso de ambas lenguas es un aspecto fundamental en el proceso de construcción del aprendizaje y el conocimiento lingüístico. El beneficio mutuo y equitativo de la interacción bilingüe garantiza su permanencia y duración, manifestándose como una expresión clara de un proceso colaborativo.

Asimismo, la autonomía es una capacidad individual que se desarrolla en un proceso de interacción social con otros, y que implica independencia, responsabilidad y toma de decisiones en los procesos de aprendizaje. Depende de factores psicológicos, culturales, sociales y pedagógicos, y se construye en la relación con el otro; una relación que se basa en la negociación, acuerdos comunes y apoyo mutuo, factores propios del aprendizaje de lenguas en tándem.

Por su parte, la reciprocidad, junto con la autonomía, es otro de los principios que rigen la modalidad tándem. El diccionario de la RAE define la reciprocidad del latín *reciprōcus* como correspondencia mutua de una persona o cosa con otra. En el caso del aprendizaje en tándem, se refiere a la correspondencia mutua entre compañeros. Una pareja tándem se pone en contacto para ayudarse recíprocamente en el aprendizaje de la lengua extranjera y la cultura. Otra descripción interesante que encontramos en este diccionario y que tiene relación con la reciprocidad es la enseñanza mutua a la que se refiere, así: “La que los alumnos más adelantados dan a sus condiscípulos bajo la dirección del maestro.” Esta definición destaca además el concepto de andamiaje (*scaffolding*) introducido por Vygotsky (1988) al referirse a la zona de desarrollo próximo como uno de los conceptos centrales en el que se apoya el aprendizaje colaborativo. En los intercambios tándem, los compañeros pueden enseñar aspectos lingüísticos y culturales de la lengua de la que son hablantes nativos, y simultáneamente, aprender de su pareja la lengua extranjera.

Brammerts (1996, p.11) define el principio de reciprocidad como “la dependencia recíproca y el apoyo mutuo entre los participantes”. En una pareja tándem cada miembro apoya a su compañero en el aprendizaje, le corrige, le brinda la ayuda solicitada dentro de sus posibilidades, hace propuestas de corrección. Un buen compañero tándem reconoce la autonomía del otro y está dispuesto a ayudarlo y a apoyarlo.” Si los compañeros se ponen de acuerdo en cómo pueden aprender uno del otro y qué ayuda recíproca pueden usar, entonces ambos podrán beneficiarse de la interacción. En el trabajo en pareja tándem hay sentido de

colaboración y no de competencia, es decir, hay un apoyo entre iguales. El concepto de reciprocidad está relacionado semántica y pragmáticamente con las nociones de correspondencia mutua, correlación, concordancia, comunicación e intercambio, siendo el fundamento de una auténtica colaboración. En este sentido se identifica plenamente con el aprendizaje colaborativo y se constituye en una noción que es el punto de encuentro entre el modelo (ACAO) y la forma o modalidad (tándem).

Precisamente, un aspecto principal en la reciprocidad, y específicamente en el apoyo en el aprendizaje es la corrección mutua de los errores. La corrección de errores o retroalimentación entre los compañeros tándem es una manifestación de apoyo y reciprocidad en el aprendizaje de la lengua. En este sentido, Brammerts (2003, p. 31) considera que “el principio de reciprocidad implica aprender del compañero y con el compañero.” Y esto se logra, entre otros aspectos, mediante la corrección mutua que es una evidencia de reciprocidad. Así mismo, Brammerts y Calvert (2006, p. 43) señalan que “la comunicación en tándem permite que los participantes corrijan a su pareja y le pidan y reciban ayuda.” De esta forma, el aprendizaje colaborativo cobra sentido e identidad, pues se aprende cuando se corrige y cuando se es corregido. La corrección entre compañeros tándem es una forma de contribuir al desarrollo lingüístico de la lengua extranjera en los intercambios tándem.

Little (1999, p.39) afirma que: “en el aprendizaje en tándem, la corrección de errores se ha identificado como el elemento pedagógico central.” De hecho, la corrección de errores es un aspecto fundamental y contribuye a que sea un proceso interactivo y eficaz. Lo anterior, también se confirma en investigaciones realizadas en relación con este tema (Lyster, Lightbown y Spada, 1999; Morris, 2002; Panova y Lyster, 2002; Vinagre y Lera, 2008; Niño 2012). Estos estudios han comprobado la importancia que tiene la corrección de errores en el desarrollo de la competencia lingüística y comunicativa de quienes están aprendiendo una lengua extranjera y que están geográficamente separados en diferentes lugares

del mundo, pero unidos por el propósito común de aprender la lengua del otro, usando la tecnología. La retroalimentación correctiva también permite desarrollar la conciencia lingüística de los aprendices en relación con su propio progreso y aprendizaje.

Cabe señalar que en el presente estudio se usa el término “*corrección recíproca*” para hacer referencia a la corrección equitativa y equilibrada entre la pareja tándem. Se usa la palabra recíproco porque semánticamente implica una acción positiva que se recibe y que como agradecimiento se retribuye en la misma medida o en una mayor. Es necesario precisar que en el aprendizaje de lenguas en tándem, entre otros factores, existen dos que fomentan de manera determinante el desarrollo lingüístico y comunicativo de los participantes: la reciprocidad y la corrección de errores. En este sentido, es necesario especificar que uno de los factores que implica reciprocidad y que determina el progreso lingüístico de los aprendices, es precisamente la corrección de errores o retroalimentación correctiva.

Uso de herramientas virtuales en los intercambios tándem

En los intercambios tándem a distancia, cuyo objetivo es el desarrollo lingüístico de los aprendices de una lengua, se ha prestado especial atención a la forma gramatical en el texto escrito, por lo cual se ha usado la corrección entre las parejas tándem como una forma de obtener progreso en la lengua aprendida. Igualmente, se ha usado el correo electrónico como una herramienta de interacción efectiva, dadas sus características. De hecho, en las últimas tres décadas, la efectividad de este recurso tecnológico para apoyar el aprendizaje de lenguas en tándem ha sido objeto de numerosas investigaciones. Es un instrumento eficaz con cuantiosas ventajas por su fácil acceso, su rapidez, economía, confiabilidad y flexibilidad. Su carácter asincrónico constituye otro importante beneficio, pues los usuarios pueden comunicarse las veinticuatro horas, pueden enviar y recibir sus mensajes en cualquier momento sin necesidad

de estar conectados. Sus propiedades coinciden con las tendencias de los últimos tiempos de la integración de las nuevas tecnologías al aula” (Niño 2011).

Numerosas investigaciones han demostrado la efectividad y valor del correo electrónico como herramienta virtual en la enseñanza y aprendizaje de una lengua (Mc Partland, 1996; Braun, 1996; Piñol, 1997; González-Bueno, 1998; Strobl y Carecho, 1998; Muller–Hartmann, 2000; O’Dowd, 2003; Vinagre y Lera, 2005; Vinagre, 2005 y 2006; Canga, 2006; Souza, 2006; Da Silva, 2008; Telles, 2009; Niño 2012, entre otros). Trenchs (2001) considera el correo electrónico como un medio valioso para acercar a los estudiantes a un contexto real donde se usa la lengua que están aprendiendo. Lo manifiesta así:

La globalización y la rapidez, o incluso inmediatez, de las comunicaciones están convirtiendo al correo electrónico en uno de los canales de comunicación más importantes del presente, y los docentes no podemos ignorarlo. Quizás incorporándolo a nuestras aulas estemos dando sentido real a las actividades de escritura (...) Podría ser que, finalmente de este modo, el aprendizaje de lenguas esté más cerca del mundo real fuera de las aulas y que estemos dotando a nuestros alumnos de una habilidad; la de comunicarse con interlocutores lejanos, que será imprescindible en su futuro muy próximo. (p.124)

El correo electrónico como recurso tecnológico es un canal de interacción efectivo, por medio del cual se pueden comunicar hablantes nativos de dos lenguas diferentes y desde lugares distintos del mundo. El intercambio tándem por este medio permite desarrollar las habilidades de comprensión y producción escrita tanto en la lengua meta, que es la que se está aprendiendo, como en la materna. A través del correo los estudiantes pueden ponerse en contacto e interactuar con un compañero tándem. Su naturaleza social motiva la comunicación entre los participantes y hace del aprendizaje una actividad dinámica e interactiva, sin límites de tiempo ni espacio.

En los intercambios tándem, el correo electrónico, además de fomentar en los estudiantes su capacidad para producir escritos en ambas lenguas, ayuda a desarrollar la habilidad para usar estrategias pedagógicas, textuales,

comunicativas y colaborativas que le permiten al compañero comprender el texto y aprender. Posibilita que los estudiantes no solamente reciban la información y las correcciones, sino que las usen para aprender y afianzar conocimientos. Desarrolla la habilidad léxica, de lecto-escritura en la lengua meta y la producción textual escrita en ambas lenguas. También ayuda a desarrollar habilidades para corregir errores del compañero y al mismo tiempo ser corregido y reflexionar sobre lo que se aprende. Esto es posible por su carácter asíncrono.

Skype, herramienta de interés en la presente investigación, es otro recurso eficiente para el aprendizaje de lenguas y ha sido usado de diferentes formas, verbi gracia:

- Para la comunicación y colaboración entre clases de estudiantes de diferentes países y que tienen distintas lenguas.
- Para hacer video conferencias con un experto invitado que expone sus ideas ante un grupo en la lengua meta. Los participantes pueden formular preguntas e interactuar con él.
- Para realizar viajes virtuales a cualquier parte del mundo mediante videos y videoconferencias.
- Para la conversación con hablantes nativos de otros países que interactúan para practicar el idioma.

No obstante las características de *Skype* ya mencionadas y sus usos en el aprendizaje de lenguas, no son comunes las investigaciones que hagan referencia específica a su empleo en los intercambios tándem donde se preste atención a la corrección recíproca. Según lo anterior y referente a la integración de herramientas virtuales en los contextos tándem, una consideración posible es que la combinación del correo electrónico y *Skype*, en los intercambios tándem con atención a la corrección y negociación del significado, podría favorecer el progreso lingüístico y comunicativo de los participantes, así como el desarrollo de sus destrezas para comprender, hacerse entender y contribuir al aprendizaje de su

compañero mediante el fortalecimiento de la corrección. Al respecto de la importancia que tiene la interacción mediante recursos tecnológicos, Woodin (1997:23) afirma que en los proyectos de ACAO hay evidencias que indican el progreso lingüístico en la lengua meta de los participantes. Éstas son:

- Exposición a la lengua: representada en el número de mensajes escritos y recibidos y la participación en discusiones o conversaciones.
- Aprendizaje activo: aquellos estudiantes que se comprometen y asumen el proceso con interés y responsabilidad tienden a aprender más que aquellos que no lo hacen.
- Negociación de significado y búsqueda de información: ambos aspectos contribuyen a mantener el canal de la comunicación abierto, el interés y las buenas relaciones con el compañero.
- Corrección de errores: se considera que hay éxito y progreso lingüístico en un aprendiz cuando corrige y al mismo tiempo recibe correcciones. La corrección de errores se asume como desarrollo y progreso en la lengua extranjera.

Teniendo en cuenta lo antes expuesto, en el marco del modelo de aprendizaje colaborativo, específicamente en la modalidad tándem, la combinación del correo electrónico y *Skype* como herramientas de comunicación, en un intercambio tándem podría ser una estrategia pedagógica que contribuiría, por una parte, a fortalecer la corrección entre parejas, y por otra, a fomentar el progreso lingüístico de los aprendices de una lengua extranjera a través de la corrección recíproca, desarrollando las cuatro habilidades lingüísticas.

Metodología de la investigación

El estudio aquí presentado corresponde a una investigación en lingüística aplicada a la enseñanza y aprendizaje del español y del inglés como lenguas extranjeras. Su objetivo principal es determinar si el uso de *Skype* fortalece la corrección recíproca y por ende el progreso lingüístico de los participantes en un

intercambio tándem. Para lograr este propósito se ha realizado una investigación cuyo diseño experimental y análisis cuantitativo nos permite hacer inferencias para un grupo de informantes específicos y dar respuesta a las siguientes preguntas: *¿El uso de Skype, como herramienta de apoyo al correo electrónico en un intercambio virtual tándem español e inglés promueve la corrección de errores? ¿El uso de Skype como herramienta de apoyo al correo electrónico fortalece la corrección recíproca o mutua entre las parejas tándem?*

Para hacer la recolección de los datos se implementó un intercambio tándem entre estudiantes estadounidenses de español como lengua extranjera de la Universidad de Cornell y estudiantes colombianos de inglés como lengua extranjera, quienes interactuaron durante un semestre académico, primero por correo para corregirse, y luego vía Skype para aclarar, ampliar y dar ejemplo de las correcciones. En total participaron 24 estudiantes, es decir 12 parejas. Cada uno de ellos ya hacía parte de una clase formalmente constituida en ambos centros educativos e interactuaron en parejas permanentes conformadas por un estudiante estadounidense y uno colombiano.

Los datos fueron tratados con pruebas estadísticas de varianza (ANOVA) con un factor y con dos factores, y las pruebas t-student para obtener resultados confiables que posibilitaran la interpretación objetiva de los resultados. En los casos en los que se identifiquen diferencias significativas se aplicará el test Tukey para establecer entre cuáles variables se presentan las diferencias y cómo son estas diferencias. Estas pruebas se procesaron con el programa SPSS (Statistical Package for the Social Sciences).

Resultados

Los resultados obtenidos posibilitaron responder a las preguntas formuladas inicialmente, e indican que *Skype*, usada como herramienta de apoyo al correo en la corrección, por una parte promueve significativamente *la corrección de los errores* entre las parejas tándem, incrementándola positivamente. Este fenómeno

se corroboró al contrastar el resultado obtenido en el presente estudio con otras investigaciones en las que se implementaron intercambios usando únicamente el correo como herramienta de interacción. Lo anterior se ilustra en la tabla 1.

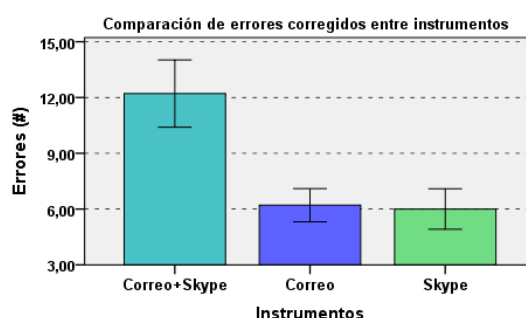


Tabla 1. Incremento en la corrección de errores.

Por otro lado, los resultados evidenciaron que la presencia de Skype fortalece y consolida el compromiso mutuo entre las parejas de ayudar al compañero en el aprendizaje de la lengua meta. Esto se observó en la escasa diferencia en el número de las correcciones entre uno y otro grupo de participantes. En la tabla 2 se ilustra este hallazgo.

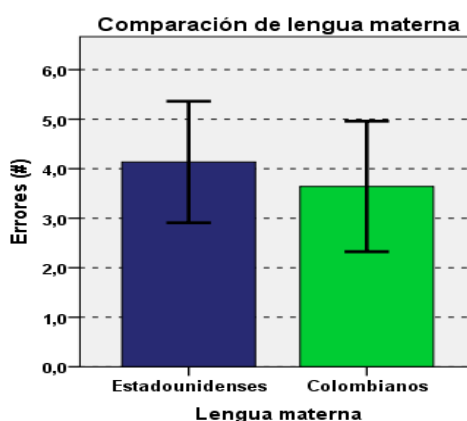


Tabla 2. Corrección de los errores según
La lengua materna.

Conclusiones

Los resultados permiten concluir que *Skype* es un recurso de apoyo eficaz y muy útil para fortalecer y hacer más efectiva la corrección entre pares en los intercambios *tándem*. Cuando se utiliza como herramienta de apoyo al correo en la corrección incrementa considerablemente la cantidad de correcciones que hacen los participantes a sus compañeros. También consolida y reafirma la reciprocidad en la corrección entre las parejas *tándem*. Consecuentemente, *la corrección recíproca* es una evidencia del compromiso de ayuda mutua entre las parejas y contribuye, además, al progreso de los compañeros *tándem* en la lengua meta.

Así mismo, el correo electrónico y *Skype* son herramientas tecnológicas útiles y eficientes en el aprendizaje colaborativo, y la combinación de ambos recursos, uno *asíncrono* y otro *sincrónico*, potencia su efectividad y validez como herramientas de interacción en los intercambios *tándem* a distancia a través de la corrección, contribuyendo efectivamente al progreso lingüístico. Esto significa que son herramientas tecnológicas válidas para apoyar la enseñanza y el aprendizaje del español y del inglés como lenguas extranjeras en contextos virtuales colaborativos.

Referencias bibliográficas

Brammerts, H. (1996). *Language learning in tandem using the Internet*. In Warschauer (ed.), (1996).

_____ (2003). "Autonomous language learning in tandem: The development of a concept". En Lewis, T. y Walker, L. *Autonomous language learning in tandem*, Sheffield: Academy Electronic Publications, 27-36.

Brammerts, H. y Calvert, M. (2006). "Principios, estrategias y experiencias de integración". En aprendizaje autónomo de lenguas en *tándem*. Capítulo II. Desarrollo de competencias y estrategias pp. 42–68, Universidad de Oviedo.

Braun, A. (1996). "El aprendizaje autónomo de lenguas por correo electrónico en la Universidad de Guadalajara de Méjico". En *Aprendizaje autónomo de lenguas en tándem*. Capítulo 5, pp. 226-232, Universidad de Oviedo.

Da Silva, G. (2010). El aprendizaje colaborativo. Disponible en la red en: <http://gisellsoledaddasilva.blogspot.com/2010/06/aprendizaje-colaborativo.html>

Diccionario de la lengua española, vigésima segunda edición, Real Academia Española [En red: <http://www.rae.es/rae.html>].

González, B. (1998). "The Effects of Electronic Mail on Spanish L2 Discourse", Language Learning & Technology, *Aprendizaje de idiomas y tecnología, Volumen 1* N° 2, pp. 55 – 70 [en red <http://ilt.msu.edu/vol1num2/article3/default.html>].

Lyster, R. y Ranta, L. (1997). "Corrective feedback and learner uptake: Negotiation of form in communicative classrooms". *Studies in Second Language Acquisition*, 19, pp. 37-66. Graó, 9ª edición, [En red: <http://www.terras.edu.ar/jornadas/119/biblio/79Los-profesores-y-la-concepcion.pdf>].

Mc Partland, J. (1996). "Aprendizaje de lenguas en tándem a través del correo electrónico", en *El aprendizaje autónomo de lenguas en tándem*, capítulo 5, traducido por Ana Ojanguren.

Muller–Hartmann, A. (2000). "The role of tasks in promoting intercultural learning in electronic learning networks", Universidad de Giessen, Alemania, en Language Learning & Technology Vol.4, pp.129 -147 [En red: <http://ilt.msu.edu/vol4num2/muller/default.html>].

Niño, D. (2011) "El aprendizaje colaborativo del ELE a través del correo electrónico" Conferencia en el Simposio Internacional de Pedagogía, Red colombiana e Iberoamericana de Pedagogía, Cartagena Colombia, mayo de 2011.

_____. (2012). "La reciprocidad a través de la corrección de errores en un intercambio virtual tándem español e inglés". Ponencia en el 3er Encuentro

internacional y 4º nacional de español como lengua extranjera (ELE), Red Académica para el Desarrollo del Español como Lengua Extranjera — EnRedELE— y Asociación Colombiana de Universidades ASCUN, Medellín Colombia, agosto de 2013.

Panova, I. y Lyster, R. (2002). "Patterns of corrective feedback and uptake in an adult

ESL classroom." *TESOL Quarterly*, 36, pp. 573–595.

Piñol, M., (2002). "*Enseñar español en la era de Internet*" Octaedro, Barcelona, 173 pp.

Souza, R., 2006 "Telecolaboração na aprendizagem de línguas estrangeiras: um estudo sobre o regime de Tandem" en IN: F.J.Q

Strobl C., y Carecho, J. (2006) "Informe sobre los experimentos de un proyecto piloto por correo electrónico con profesoras de alemán en prácticas en la Universidad de Coimbra", en *Aprendizaje autónomo de lenguas en Tandem*, capítulo 5, Universidad de Oviedo.

Telles. (2009). "Ensino et aprendizagem de linguas em tándem: principios teóricos et perspectivas de pesquisa". En Telles, J.A. (org). *Teletandem: Um contexto virtual, autónomo e colaborativo para aprendizagem de linguas estrangeiras no seculo XXI*. Campinas: Pontes editores, (pp. 21-42).

Trenchs, M. (2001). *Nuevas tecnologías para el aprendizaje y la didáctica de lenguas*, Lleida: Milenio.

Vinagre, M., (2008). "El aprendizaje colaborativo de lenguas extranjeras: principios teóricos", en Congreso Internacional Virtual sobre ELE, Biblioteca CIVELE 06 [En red: <http://civele.org/biblioteca/index>.]

Vygotsky. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México: Editorial Crítica, Grupo editorial Grijalbo.

Woodin, J. (1997). "E-mail tándem learning and the communicative curriculum". *ReCALL*, Vol. 9, Número 01, pp. 22–33 [En red: <http://journals.cambridge.org/>].



LIBRO MEMORIAS SIMPOSIO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA: INNOVACIONES Y EDUCACIÓN PARA LA PAZ, realizado en la Universidad de Cartagena, 5-7 de mayo de 2015 ISBN: 978-958-58932-3-8, Editorial REDIPE- UNIVERSIDAD DE CARTAGENA, 2015
