

Formación Educativa en el Contexto Social y Cultural Volumen III

*Ferley Ramos Géliz - Marco Rodríguez Sandoval
Héctor Urzola Berrio - David Acosta Meza
Editores-Compiladores*

**Competencias
comunicativas y
política social**

**Mediaciones del
aprendizaje**

**Procesos sociales
e innovación
educativas**



UNERMB

Colección *Sin Fronteras*

Formación educativa en el contexto social y mediaciones del aprendizaje

Volumen III

Ferley Ramos Géliz
Marco Rodríguez Sandoval
Héctor Urzola Berrio
David Acosta Meza
Editores-Compiladores



República Bolivariana de Venezuela
Universidad Nacional Experimental
"Rafael María Baralt"
UNERMB

Fondo Editoria UNNERMB
2018

Este libro es producto de investigación desarrollado por sus autores. Fue arbitrado bajo el sistema doble ciego por expertos en el área bajo la supervisión del Colectivo de Investigación Desarrollo de la Costa Oriental del Lago de Maracaibo de la Universidad Nacional Experimental “Rafael María Baralt”. Venezuela

Universidad Nacional Experimental “Rafael María Baralt” UNERMB
Fondo Editorial UNERMB

http://150.185.9.18/fondo_editorial/

Coordinador: Dr. Jorge Vidovic López

Colectivo de Investigación Desarrollo de la Costa Oriental del Lago de Maracaibo

Coordinadora: Dra. Carla Padrón.



© 2018, Formación educativa en el contexto social y cultural. Volumen III. Ferley Ramos Geliz, Marco Rodríguez Sandoval, Héctor Urzola Berrio, David Acosta Meza, editores-compiladores.

Primera edición

Versión digital

ISBN: 978-980-427-112-0

Depósito Legal: ZU2018000261

Colección *Sin Fronteras*



Formación educativa en el contexto social y cultural. Volumen III / Ferley Ramos Geliz, Marco Rodríguez Sandoval, Héctor Urzola Berrio, David Acosta Meza. Editores-compiladores.

– Primera edición, digital – Cabimas (Venezuela) : Fondo Editorial de la Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt (UNERMB), Colectivo de Investigación Desarrollo de la Costa Oriental del Lago de Maracaibo, 2018.

407 p. ; 23 cm

ISBN: 978-980-427-112-0 (digital)

1. Educación 2. Formación docente 3. Estrategias de enseñanza-aprendizaje 4. Responsabilidad social 5. Educación virtual 6. Políticas públicas 7. Investigación 8. Patrimonio cultural 9. Comprensión lectora

Universidad Nacional Experimental
"Rafael María Baralt"



Lino Morán
Rector

Johan Méndez
Vicerrector Académico

Leonardo Galbán
Vicerrector Administrativo

Victoria Martínez
Secretaria Rectoral

Contenido

Parte I

Competencias comunicativas y política social

POLÍTICA PÚBLICA EN LA EDUCACIÓN BÁSICA MEDIA.
PRIORIZANDO LA COMPETENCIA LECTORA EN COLOMBIA .. 17
*Yira Rosa Meléndez Monroy, Judith J. Hernández G. de Velazco y Ana
Raquel García Galindo*

LA ESCUELA. UN ESPACIO DE CONVIVENCIA..... 37
*Luz Stella Fuentes Fuentes, Libia María Pérez Castro y Yenis Medrano
Serpa*

PENSAMIENTO DE NELSON MANDELA Y LOS PROCESOS DE PAZ
EN LA POLÍTICA CONTEMPORÁNEA 53
Estelio José Angulo, Mireya Salas de González y Giovanni Gotopo

CONFLICTO ESCOLAR: MECANISMOS UTILIZADOS POR
LOS DOCENTES PARA SU RESOLUCIÓN Y LA CONVIVENCIA
PACÍFICA 75
*Carlos Julio Peña Canchila, Argedis Doria Peñata y Libia Rosa Narvárez
Barbosa*

LA PROYECCIÓN Y RESPONSABILIDAD SOCIAL: CASO DE LA
CORPORACIÓN ANTONIO JOSÉ DE SUCRE..... 101
Keiby Patricia Barreto Rodríguez y Jorge Leonardo Oliva López

Parte II

Mediaciones del aprendizaje

APRENDIZAJE PARTICIPATIVO DESDE LA ACCIÓN
CONSTRUCTIVISTA SOCIO-CULTURAL PARA EL DESARROLLO
DE HABILIDADES COGNITIVAS EN ESTUDIANTES..... 121
Jorge Luis Barboza y Martha Calderón

OBJETOS VIRTUALES DE APRENDIZAJE: UN ANÁLISIS DESDE EL ESTADO DEL ARTE	147
<i>Andrés Felipe Cáceres San Martín, Julio Andrés Merlano Bohórquez y Alex David Morales Acosta</i>	
USO DE HERRAMIENTAS INNOVADORAS PARA INCENTIVAR LAS TIC EN ESTUDIANTES DE COMUNIDADES VULNERABLES	171
<i>Sergio Antonio Sánchez Hernández, Alex David Morales Acosta y Enrique Javier Romero Cárdenas</i>	
EL PROYECTO DE AULA COMO ESTRATEGIA DIDÁCTICA HACIA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS INVESTIGATIVAS EN ESTUDIANTES DE FISIOTERAPIA.....	189
<i>Meryene Cecilia Barrios Barreto, Claudia Marina Pachón Flórez y Liliana Stella Rodríguez Tovar</i>	
MEIC: MAPA ETNOLINGÜÍSTICO INTERACTIVO DE CÓRDOBA PARA EL RECONOCIMIENTO DE LAS EXPRESIONES QUE UTILIZAN LAS PERSONAS DE LOS VALLES DE LOS RÍOS SINÚ Y SAN JORGE	211
<i>Gianny Marcela Bernal Oviedo, Ferley Ramos Geliz y Marco Tulio Rodríguez Sandoval</i>	
REPOSITORIO DE RECURSOS ABIERTO PARA FOMENTAR EL HÁBITO LECTOR EN ESTUDIANTES DE BÁSICA PRIMARIA	239
<i>Jairo Andrés Acosta Mejía, James Javier Nisperuza Vitola, Claudia Lengua Cantero y María Angélica García Medina</i>	
PLATAFORMA VIRTUAL MOODLE COMO HERRAMIENTA DE MEDIACIÓN TECNOLÓGICA EN LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA DEL PROFESOR DEL PROGRAMA DE DERECHO DE LA UNIVERSIDAD SIMÓN BOLÍVAR EN CÚCUTA COLOMBIA	261
<i>Raúl E. Rodríguez-Ibáñez, Mariel Castellanos Adarme y Diana Marcela Pantaleón Pinto</i>	

Parte III

Procesos sociales e innovación educativa

POLÍTICAS PÚBLICAS, EL SECTOR EMPRESARIAL Y LAS
COMPETENCIAS LABORALES DE LOS EGRESADOS DE LAS
INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR: UNA VISIÓN
COMPARTIDA DESDE LA INTEGRALIDAD DEL SER 283

*Marilú Tibisay Acurero Luzardo, María Carolina Wihiler Villadiego,
Edinson José Martínez Pérez y Andrea Henao Granada*

CONFIGURACIÓN DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA A PARTIR DEL
ENFOQUE CRÍTICO DE LA SUVIDAGOGÍA 299

Samuel González-Arizmendi y Alberto Jesús Iriarte Pupo

SEMINARIO DE LA RACIONALIDAD - ENTENDIMIENTO COMO
TÉCNICA DE FORMACIÓN INTEGRAL PARA LA INVESTIGACIÓN
Y SOCIALIZACIÓN..... 325

Aminta De La Hoz Suárez, Héctor Urzola Berrío y Nadin Madera Arias

DE PERCEPCIONES A REPRESENTACIONES SOCIALES DE AGUA;
UNA OPORTUNIDAD PARA LA EDUCACIÓN AMBIENTAL EN
CECAR..... 345

*Oswaldo Joaquín Cuadro-Franco, Mario Alfonso Gándara-Molino y
Laura Manuela Paternina-Hernández*

GESTIÓN GERENCIAL EN EL DESARROLLO DE LA CULTURA
ORGANIZACIONAL DEL CEISEP: ESTUDIO SEGÚN LA TEORÍA
FUNDAMENTADA..... 367

*María Elena Pérez Prieto, Ivonne Cristina Acosta Campos y Leonardo
Beltrán Pinto*

PATRIMONIO CULTURAL: DESARROLLO HUMANO Y EDUCATIVO
EN LA COMUNIDAD COLOSÓ 389

Katy Fuentes Orozco, Jhon Martínez Benítez y David Acosta Meza

La investigación es una de las principales actividades que deben desarrollar los docentes para reflexionar y comprender los procesos pedagógicos y sus actuaciones en el ámbito educativo. Los resultados contribuirán a llenar los vacíos de conocimiento y brindarán los aportes para abordar con objetividad el quehacer académico y social. El libro “Formación Educativa en el Contexto Social y Cultural”, en su Volumen III, se ha organizado en tres partes, a saber: 1. Competencias comunicativas y política social; 2. Procesos sociales e innovación educativa; y 3. Mediaciones del aprendizaje. Cada uno de ellos tiene una intención particular sin desconocer la unidad que guarda la temática global que nos ocupa.

Divulgar los resultados de los hallazgos es el propósito de este libro mostrando las investigaciones concluidas realizadas en el contexto educativo sobre prácticas poco efectivas en los diferentes niveles de formación. En cada una de ellas se presenta un análisis crítico de las problemáticas detectadas con el propósito de identificar y caracterizar prácticas docentes, condiciones y ambientes de aprendizaje, formas de aprendizaje, uso de recursos didácticos, articulación de innovaciones y otros factores que están relacionados con la formación de los estudiantes. Los resultados de algunos de estos estudios se tomaron como base para diseñar, implementar y evaluar la efectividad de propuestas de intervención ajustadas a las necesidades detectadas.

La lógica investigativa anterior, facilita las transformaciones que demanda la sociedad del siglo XXI en una institución tan importante, como lo es la escuela, en tiempos que ponen en evidencia su profunda crisis en la formación integral de las personas que la constituyen. En este sentido, en cada una de las investigaciones presentadas, se refleja la preocupación de los académicos por criticarla, comprenderla y renovarla, conscientes del gran desafío que se emprende tratando de cambiar un modelo escolar que fue construido en el siglo XIX para una sociedad que debía ser formada para la naciente industria y para un contexto muy conservador, predecible y simple,

especialmente el de Latinoamérica, pero que aún está funcionando en el siglo XXI. En estos textos, también se resalta el desfase entre los modelos educativos de los países desarrollados y no desarrollados. En los primeros se observa y destaca la forma como se están dando cambios sustanciales en su modelo escolar en función de la efectividad, pertinencia y vigencia en la nueva dinámica social que emerge permeada por las tecnologías, nuevas formas de producción y de construcción de conocimiento, producto de la incorporación de nuevos enfoques educativos. En los segundos, la inmersión en el subdesarrollo muestra a una escuela que se debate en una crisis profunda de credibilidad y efectividad, y que se resiste a cambiar su enfoque educativo conservando unas estructuras que poco asimilan los aires de cambio de nuestro tiempo.

En la Parte I, Competencias comunicativas y política social expone los resultados de cinco investigaciones: 1) Política pública en la educación básica media. Priorizando la competencia lectora en Colombia; que se propuso estudiar el rendimiento lector en la lengua materna en estudiantes de noveno grado de instituciones educativas públicas y privadas en la ciudad de Sincelejo. 2) La escuela. Un espacio de convivencia una revisión bibliográfica del estado actual de la convivencia en la escuela y la normatividad colombiana, en la cual se realiza un análisis aproximado acerca de la importancia de la corresponsabilidad de la familia, el estado, los docentes y los estudiantes en el proceso. 3) Pensamiento de Nelson Mandela y los procesos de paz en la política contemporánea, cuyo objetivo general de investigación fue analizar la influencia del pensamiento político de Nelson Mandela para los procesos de paz en la política contemporánea. 4) Conflicto escolar: mecanismos utilizados por los docentes para su resolución y la convivencia pacífica, cuyo propósito fue analizar las creencias, actitudes y conductas del docente frente a la mediación del conflicto escolar, en procura de generar espacios de convivencia pacífica. Y, 5) La proyección y responsabilidad social: caso de la Corporación Antonio José de Sucre, en el cual se muestra el modelo de proyección social de la Corporación Antonio José de Sucre – Corposucre, con proyectos y programas desarrollados, que evidencian la importancia de la proyección social como el resultado de los procesos de docencia y de investigación e innovación que se desarrollan en cada programa.

En la Parte II, Mediaciones del aprendizaje se exponen siete trabajos a saber: 1) Aprendizaje participativo desde la acción constructivista socio-

cultural para el desarrollo de habilidades cognitivas en estudiantes el propósito de este estudio fue, primero, aplicar un conjunto de estrategias grupales participativas que fomentaran el desarrollo de habilidades cognitivas en los estudiantes de la asignatura Sociología de la Educación y, segundo, que los estudiantes aplicaran las habilidades cognitivas desarrolladas en otras asignaturas de la carrera una vez dominados los procesos cognitivos.

2) Objetos virtuales de aprendizaje: un análisis desde el estado del arte; en el cual se concluyó que el concepto de objeto virtual de aprendizaje varía de un autor al otro, dependiendo de las necesidades de su público objetivo o usuarios finales, del producto que quiere desarrollar.

3) Uso de herramientas innovadoras para incentivar las Tic en estudiantes de comunidades vulnerables; su objetivo es incentivar el uso de las herramientas tecnológicas innovadoras en esta población que no tiene acceso a este tipo de instrumentos.

4) El proyecto de aula como estrategia didáctica hacia el desarrollo de competencias investigativas en estudiantes de fisioterapia; con el cual se buscó implementar el proyecto de aula como estrategia didáctica hacia el desarrollo de competencias investigativas en estudiantes de fisioterapia.

5) MEIC: Mapa Etnolingüístico interactivo de Córdoba para el reconocimiento de las expresiones que utilizan las personas de los valles de los ríos Sinú y San Jorge; el estudio se centra en el diseño y desarrollo de una aplicación y se constituye en un reconocimiento de las expresiones que utilizan las personas de los valles de los ríos Sinú y San Jorge; se destaca, ante todo, la visión de mundo como resultado de la relación natural y necesaria entre lengua y cultura, pues se organizan el corpus recogido en distintos campos semánticos.

6) Repositorio de recursos abierto para fomentar el hábito lector en estudiantes de básica primaria la investigación tuvo como objetivo diseñar un repositorio de recursos educativos abiertos para incentivar el hábito lector en estudiantes de cuarto grado de la Institución Educativa Antonio Lenis sede El Zumbado.

7) Plataforma virtual Moodle como herramienta de mediación tecnológica en los procesos de enseñanza del profesor del programa de derecho de la Universidad Simón Bolívar en Cúcuta Colombia; este trabajo tiene como objetivo evidenciar la importancia de las mediaciones tecnológicas en los procesos de enseñanza y se concluye que la virtualidad, la apropiación y mediación son tres conceptos inmersos a las nuevas prácticas de enseñanza en la educación superior en Colombia.

Finalmente, la Parte III, Procesos sociales e innovación educativa; que muestra los resultados de seis investigaciones. 1) Políticas públicas, el sector empresarial y las competencias laborales de los egresados de las instituciones de educación superior: una visión compartida desde la integralidad del ser; el propósito del estudio fue determinar las competencias laborales de los egresados de la Corporación Universitaria Antonio José de Sucre (CORPOSUCRE) en función de las políticas públicas de educación, la formación y el desempeño de los profesionales en las empresas del sector empleador de Sincelejo, Sucre, Colombia. 2) Configuración de la práctica pedagógica a partir del enfoque crítico de la suvidagogía; los objetivos de la investigación promovieron acciones que le permitieron a los sujetos en estudio configurar la práctica pedagógica con la pretensión de enriquecer el saber pedagógico que los envuelve, empoderándolos como sujetos renovadores del campo conceptual e intelectual de la educación y la pedagogía. 3) Seminario de la racionalidad - entendimiento como técnica de formación integral para la investigación y socialización; se concluye que esta técnica valora el aprendizaje del individuo empoderándolo con herramientas para el desarrollo de sus actividades desde el punto de vista académico, personal, vivencial en función de lo apreciado en su entorno. 4) De percepciones a representaciones sociales de agua; una oportunidad para la educación ambiental en Cekar; los resultados indican el escaso conocimiento de la realidad del recurso, particularmente de las fuentes locales y del carácter cíclico de dicho recurso. 5) Gestión gerencial en el desarrollo de la cultura organizacional del CEISEP: estudio según la teoría fundamentada; trabajo de campo, que tiene como propósito generar una aproximación teórica sobre la praxis de la gestión gerencial en el desarrollo de la cultura organizacional del Centro de Estudio e Investigaciones Sociales, Económicas y Políticas (CEISEP) de la Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt a partir de la percepción de los involucrados. Y, 6) Patrimonio cultural: desarrollo humano y educativo en la comunidad Colosó; su objetivo principal consistió en la elaboración de un inventario del patrimonio cultural e identificar la relación del patrimonio con el desarrollo de las capacidades humanas, dentro del territorio.

El panorama expuesto en este libro brinda aportes claros acerca de la misión de los académicos que se apoyan en las herramientas de investigación educativa y social para explorar, identificar, caracterizar, explicar, relacionar e interpretar esas situaciones que impiden que se den los cambios necesarios

en el modelo educativo para una sociedad que demanda la producción de conocimiento nuevo para aplicarlo en la resolución de los problemas que se han generado a lo largo de la historia del hombre. Se concluye entonces, que se requiere que los docentes tengan una formación y unos saberes actualizados que no pierdan vigencia rápidamente en un mundo dinámico y globalizado en los saberes que se comparten; por lo que cada uno de los aspectos que constituyen el modelo escolar actual, están sujetos a cuestionarse y criticarse dentro del marco de la sociedad del siglo XXI.

Los editores-compiladores

Parte I

Competencias comunicativas y
política social

POLÍTICA PÚBLICA EN LA EDUCACIÓN BÁSICA MEDIA. PRIORIZANDO LA COMPETENCIA LECTORA EN COLOMBIA¹

Yira Rosa Meléndez Monroy², Judith J. Hernández G. de Velazco³ y
Ana Raquel García Galindo⁴

Resumen

El artículo presenta los resultados de una investigación institucional cuyo objetivo fue estudiar el rendimiento lector en la lengua materna en estudiantes de noveno grado de instituciones educativas públicas y privadas en la ciudad de Sincelejo. Se realizó una conceptualización del tema la lectura y de sus elementos (la velocidad, la comprensión y precisión), la investigación fue de corte cuantitativo no experimental y nivel descriptivo – comparativo, con un diseño transversal. A través de la aplicación de sub pruebas de precisión, comprensión y velocidad de la Batería de evaluación neuropsicológica infantil (ENI) (Matute, Rosselli, Ardila, & Ostrosky, 2004), a una muestra intencional (cumpliendo con los criterios de inclusión de instituciones públicas y privadas), se pudo concluir que para alcanzar una lectura efectiva con niveles de abstracción, síntesis y crítica en los estudiantes, es preciso la motivación al niño y adolescente desde el acompañamiento en el hogar, el colegio y una política educativa pertinente a tales fines.

Palabras clave: competencia lectora, educación básica, política educativa

1 Producto de proyecto de investigación titulado rendimiento lector en la lengua materna en estudiantes de noveno grado de instituciones educativas públicas y privadas en la ciudad de Sincelejo. Inicio: abril 2016 fin: junio 2017 duración.

2 Magister en Trastornos cognoscitivos y del aprendizaje. Docente investigador Junior Colciencias 2017. Corporación Universitaria Antonio José de Sucre CORPOSUCRE. rmonroy3@yahoo.es.

3 Doctora en Ciencias Políticas. Investigadora Senior Colciencias 2017. Facultad de Derecho. Corporación Universitaria de la Costa CUC. lasanas23@gmail.com.

4 Especialista en Investigación. Facultad de Ciencias Sociales. Corporación Universitaria Antonio José de Sucre CORPOSUCRE.

Abstract

The article presents the results of an institutional research that aimed to study the reading performance in the mother tongue of ninth grade students of public and private educational institutions in the city of Sincelejo. A conceptualization of the topic of reading and its elements (speed, comprehension and precision) was carried out, as quantitative research of non experimental type, descriptive level - comparative, of cross section, allowed through the application to an intentional sample (complying with the inclusion criteria of public and private institutions), to conclude that to achieve an effective reading with levels of abstraction, criticism and synthesis in the students, it is necessary to motivate the child and adolescent from the accompaniment in the home, the school and an educational policy relevant to such purposes.

Keywords: Reading competence, basic education, educational policy

Introducción

Según la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, (Agencia EFE y El Espectador, 2016), Colombia está dentro de los 10 países con estudiantes de más bajo rendimiento escolar en matemática, lectura y ciencias. Desde el estudio realizado por esta organización en los 34 países que la integran, concluyen que el 28 % de los estudiantes, menores de edad terminan la educación básica secundaria tienen falencias en alguna de estas tres áreas señaladas.

El Ministerio de Educación Nacional (MEN) de Colombia, realiza evaluaciones permanentes de las competencias básicas en lectura, escritura, tipos de razonamientos y habilidades de pensamiento. Esta evaluación la está realizando el MEN, a través de las pruebas de SABER (3°, 5°, 9°, 11°) y SABER PRO en instituciones tanto públicas como privadas del país. Por ejemplo, de acuerdo con el Informe Nacional Pruebas Saber 3, 5,9 ° 2012-2015, Colombia presenta bajo rendimiento en el área del lenguaje en el grado de 9°, como se relaciona en la tabla 1:

Tabla 1. Rendimiento en el área de lenguaje, ICFES en el 2012- 2015

2012	Insuficiente	Mínimo	Satisfactorio	Avanzado
2012	14%	39%	43%	5%
2013	17%	41%	43%	5%
2014	18%	41%	35%	6%
2015	18%	42%	34%	5%

Nota. Fuente: Elaboración propia desde los datos del ICFES, 2016

Estos resultados revelan que el mayor porcentaje de estudiantes se ubica en un promedio bajo en la competencia de lenguaje, así mismo se observa que el porcentaje a nivel satisfactorio ha disminuido a través de los años.

De igual manera, Según el ICFES (2016), Colombia en las pruebas saber 11, específicamente en la competencia de lectura crítica, revela que en el 2015 tenía un promedio de 49,7 y en el 2016 pasa a 52,6; sin embargo, este aun es un promedio bajo.

Ante estas estadísticas, es compartida la preocupación de las instituciones educativas y de los docentes, por el bajo rendimiento lector que presentan los estudiantes de básica secundaria en Sincelejo. Pues la lectura es la base de todo proceso de aprendizaje, por tanto, al mejorarla es probable que los estudiantes desarrollen las habilidades para analizar, interpretar, inferir, debatir, evaluar, criticar y llevar a cabo procesos de aprendizaje exitosos. Situación que permitiría aportar a la calidad y formación integral de los futuros profesionales del país.

En virtud de lo antes expuesto, la presente investigación parte de la necesidad de estudiar el rendimiento lector en la lengua materna en estudiantes de noveno grado de instituciones educativas públicas y privadas en la ciudad de Sincelejo. Para alcanzar este objetivo se realiza una conceptualización del tema la lectura y sus elementos como son; la velocidad, la comprensión y precisión. La investigación fue cuantitativa de tipo no experimental, nivel descriptivo – comparativo, de corte transversal; para obtener la información fue seleccionada una muestra intencional, cumpliendo con los criterios de inclusión de instituciones públicas y privadas, y con consentimiento informado por parte de los padres de familia y /o acudientes, a la cual se le aplicaron las sub pruebas precisión, comprensión y velocidad de la Bateria de evaluación neuropsicológica infantil (ENI) (Matute et al., 2004).

Seguidamente se realizó el análisis estadístico para establecer si existían diferencias en el rendimiento lector en la lengua materna en estudiantes de noveno grado de instituciones educativas públicas y privadas en la ciudad de Sincelejo.

Para comprender los criterios bajo los cuales se llevó a cabo la interpretación de la data recolectada al aplicar los instrumentos, se desarrolla a continuación el marco teórico referencial que permitió el análisis del objeto de estudio.

Políticas públicas en el campo de la educación en Colombia y calidad educativa

La ley 115 de 1994 (1994) en su artículo 19, define la educación básica media los grados comprendidos entre primero de primaria hasta noveno de bachillerato, los cuales deben tener un currículo común, atendido por las áreas esenciales del conocimiento y de la actividad humana. Para efectos de la presente indagación se tomará exclusivamente la información concerniente a la educación básica media la cual según la ley 115 de 1994, tiene los siguientes objetivos:

- El desarrollo de la capacidad para comprender textos y expresar correctamente mensajes complejos, orales y escritos en lengua castellana, así como para entender, mediante un estudio sistemático, los diferentes elementos constitutivos de la lengua;
- La valoración y utilización de la lengua castellana como medio de expresión literaria y el estudio de la creación literaria en el país y en el mundo;
- El desarrollo de las capacidades para el razonamiento lógico, mediante el dominio de los sistemas numéricos, geométricos, métricos, lógicos, analíticos, de conjuntos de operaciones y relaciones, así como para su utilización en la interpretación y solución de los problemas de la ciencia, de la tecnología y los de la vida cotidiana;

- El avance en el conocimiento científico de los fenómenos físicos, químicos y biológicos, mediante la comprensión de las leyes, el planteamiento de problemas y la observación experimental;
- El desarrollo de actitudes favorables al conocimiento, valoración y conservación de la naturaleza y el ambiente;
- La comprensión de la dimensión práctica de los conocimientos teóricos, así como la dimensión teórica del conocimiento práctico y la capacidad para utilizarla en la solución de problemas;
- La iniciación en los campos más avanzados de la tecnología moderna y el entrenamiento en disciplinas, procesos y técnicas que le permitan el ejercicio de una función socialmente útil;
- El estudio científico de la historia nacional y mundial dirigido a comprender el desarrollo de la sociedad, y el estudio de las ciencias sociales, con miras al análisis de las condiciones actuales de la realidad social;
- El estudio científico del universo, de la tierra, de su estructura física, de su división y organización política, del desarrollo económico de los países y de las diversas manifestaciones culturales de los pueblos;
- La formación en el ejercicio de los deberes y derechos, el conocimiento de la Constitución Política y de las relaciones internacionales;
- La apreciación artística, la comprensión estética, la creatividad, la familiarización con los diferentes medios de expresión artística y el conocimiento, valoración y respeto por los bienes artísticos y culturales;
- La comprensión y capacidad de expresarse en una lengua extranjera;
- La valoración de la salud y de los hábitos relacionados con ella;
- La utilización con sentido crítico de los distintos contenidos y formas de información y la búsqueda de nuevos conocimientos con su propio esfuerzo;

- La educación física y la práctica de la recreación y los deportes, la participación y organización juvenil y la utilización adecuada del tiempo libre.

Atendiendo estos objetivos, la Ley 115 de 1994 en su Artículo 23, traza unas áreas obligatorias y fundamentales para desarrollar los currículos y proyectos educativos en las instituciones de educación básica secundaria, orientadas a la fundamentación y gestión del conocimiento. Entre estas están: las ciencias naturales y educación ambiental; ciencias sociales, historia, geografía, constitución política y democracia; educación artística; educación ética y en valores humanos; educación física, recreación y deportes; educación religiosa; matemáticas; tecnología e informática y humanidades, lengua castellana e idiomas extranjeros. Siendo así, que en ésta última área se profunde el tema de la lectura, como competencia específica y a la vez transversal en todas las áreas.

La lectura es un proceso relevante en el desarrollo de la humanidad, por lo que hace parte de nuestro *modus vivendi*. En este sentido, Murillo (2005) sostiene que la “lectura es y seguirá siendo una de las metas fundamentales de una educación con miras al desarrollo integral de la persona y que es responsabilidad de todos” (p. 4).

Según Calderón y Quijano (2010), leer es un proceso complejo, que involucra capacidades superiores poseídas únicamente por el ser humano; que compromete sus facultades simultáneamente y relaciona sus procesos biológicos, psicológicos, afectivos y sociales, para llegar al significado de aquello leído.

Actualmente, el Estado Colombiano a través de las políticas educativas establece que el niño debe empezar a leer y escribir al ingresar al primer grado de básica primaria. Por lo tanto al llegar al grado de escolaridad undécimo grado de secundaria, se espera que estos tengan aprendido este proceso y lo apliquen en su aprendizaje (Duque, Ortiz, Sosa y Bastidas, 2012).

La lectura

La lectura es un proceso de aprendizaje complejo que involucra varios elementos, por lo tanto este proceso no se puede reducir. Leer es sentir y percibir todo tipo de señales y reconocer signos, “es descodificar el valor de estos y advertir su significado, pero también interpretar, es decir,

atribuir sentido a determinadas señales, con cierta libertad, sin sujetarse a codificaciones previas, haciendo uso de nuestros conocimientos y nuestras experiencias”. (Pérez, 2011, p. 3). De igual manera, “leer es evocar, recordar determinadas percepciones o ideas a partir del significante que percibimos. Es imaginar, tener la habilidad de construir complejos de ideas”. (Pérez, 2011, p. 3).

Según Guez (1990, p. 5), “la lectura es un proceso complejo en el cual se relacionan los mecanismos psicofisiológicos con el aspecto intelectual de la comprensión de lo que se lee, puesto que se trata de reconocimiento de la palabra en forma de signo-gráfico”. En este sentido en la lectura intervienen procesos psicológicos, como; la percepción, atención, memoria, lenguaje, entre otros, que pueden favorecer o desfavorecer la comprensión por parte del lector. En esta perspectiva, Pérez (2003) define la lectura como el acto donde participan múltiples componentes perceptivos lingüísticos y cognitivos, estructurados en tres niveles: decodificación, comprensión y metacognición, a partir de los cuales el lector obtiene información mediante los símbolos escritos que analiza y comprende, dentro de un determinado contexto.

En ese orden de ideas, para De Velazco, Chumaceiro y Meléndez (2016, p. 272); el hecho de estar aprendiendo contenidos no debe confundirse con la acumulación de información sin darle sentido ni valor en la estructura cognitiva; por el contrario, el aprendizaje de contenidos permite el desarrollo de habilidades y competencias en el estudiante, que más tarde le permiten ser autónomo para identificar, conocer, enfrentar y dar soluciones creativas a las situaciones.

De igual manera, Santiago, Castillo y Morales (2007, p. 28) definen la lectura “como una actividad de comprensión y producción de sentido; no es un simple trabajo de decodificación sino un proceso de interrogación, participación y actualización por parte de un receptor activo que la reconoce como un proceso de cooperación textual”. Para realizar este proceso lector complejo, el lector involucra una serie de operaciones cognitivas (abstracción, análisis, síntesis, inferencia, predicción, comparación) en las que pone en juego sus conocimientos, intereses y estrategias, con los aspectos que proporciona el texto, en unas circunstancias determinadas. “De esta forma, la lectura se torna en una interacción entre el lector, texto y contexto” (Santiago, et al., 2007, p. 28).

Otros autores que concuerdan con este planteamiento son Rosselli, Matute y Ardila (así como es citado Quijano, Aponte, Suarez y Cuervo, 2013, p. 84) quienes estudiaron desde una perspectiva neuropsicológica la lectura, concibiéndola como un proceso cognitivo basado en tres tipos de prerrequisitos cognitivos (“procesamiento fonológico, la denominación automatizada rápida, la automaticidad motora, la percepción del habla y la memoria a corto plazo”) mediados por distintas estructuras cerebrales. A su vez, para estos estudiosos la lectura requiere habilidades de tipo cognitivo como son atención, memoria, lenguaje y abstracción (Rosselli, Matute y Ardila, 2006).

La lectura es una habilidad relevante en el proceso de aprendizaje, ya que de ella depende la entrada de información en el estudiante, para que realice procesos de análisis, interpretación y comprensión. Por ser un proceso que se necesita desarrollar con frecuencia y permanencia los niños y niñas deben estar motivados intrínsecamente, así como lo sostiene Solé (1998).

En virtud de lo anterior, se debe entender que todo proceso de aprendizaje depende de factores tanto biológicos, cognitivos, descritos en el párrafo anterior, como también de factores socio ambientales, entre ellos la suficiente exposición a la lectura, además, una actitud y motivación positiva hacia ella (Rosselli et. al, 2006). Estudios realizados alrededor del tema comprueban que para los estudiantes el acompañamiento en la casa, la motivación del niño y estrategias utilizadas en el colegio, juegan un importante papel en la lectura.

Murillo (2005) señala que a pesar de la relevancia que tiene la lectura y de las diferentes campañas que se hacen para fomentarla, la lectura no es una actividad muy divertida para muchas personas, por lo tanto esta ocupa un lugar final entre las cosas divertidas a realizar. Como sostiene Freire (así como es citado por Argudín y Luna, 1994): “Muy pocos estudiantes reflexionan sobre lo que perciben del texto y por consecuencia, no generan ideas nuevas, carecen de creatividad y no son constructores de su propio conocimiento” (p.1).

Para comprender mejor el problema de lectura que presentan los estudiantes se debe hacer una evaluación, que permita identificar los procesos implicados y su rendimiento. Los resultados de las pruebas

aplicadas determinarán los servicios a prestar desde el campo de la psicología, psicopedagogía y a su vez sientan las bases para brindar las recomendaciones educativas.

El rendimiento en la lectura se puede evaluar desde los procesos de precisión, comprensión y velocidad, que presenta el lector al momento de realizar el proceso. Estos se definen a continuación.

Nivel de velocidad y precisión en la lectura

La velocidad en la lectura puede definirse como la rapidez que presentan los lectores durante un determinado periodo de lectura. Fry (1975) diferencia tres niveles de velocidad en la lectura, como son: Lectura corriente y común, que es la que se realiza diariamente en revistas, libros y textos fáciles, y se efectúa con una velocidad de 250 a 500 palabras por minuto. La lectura de estudio, la cual es más lenta, se aplica en textos más difíciles, por lo que se requiere más atención y concentración. Esta se ejecuta con una velocidad de 180 a 200 palabras por minutos. Por último, la lectura superficial que se aplica en la exploración de textos y puede ser de 700 a 800 palabras por minutos.

Para Rouibah (2001), la velocidad en el reconocimiento de las palabras sería resultante de la interacción entre el procesamiento fonológico con el reconocimiento semántico. Al integrar estos componentes con mayor rapidez se logran resultados de calidad en la lectura y más tarde en el lenguaje escrito.

Diferentes autores relacionan la velocidad con La fluidez y esta es considerada la capacidad de leer un texto con precisión, rapidez y con expresión. “Los lectores que demuestran fluidez en la lectura, pueden hacerlo porque no tienen problemas para el reconocimiento de palabras y, como resultado, pueden concentrarse en el significado de un texto y leer con precisión” (Pang, Muaka, y Bernhardt, 2003, p. 13). Del mismo modo diferentes autores sustentan que la velocidad hace referencia a la rapidez de nombrar palabras de alta y media frecuencia con los errores y tiempos de latencia (Bowers y Swanson, 1991). Cabe señalar que se han realizado diferentes investigaciones alrededor del tema de la velocidad en la lectura como es la técnica Rapid Automatized Naming (RAN) la cual evalúa la velocidad de nombrar y lectura (Wolf y Denckla, 2003).

Calderón y Quijano (2010), referencian diferentes estudios sobre la Importancia de la Lectura y su problemática en el contexto educativo universitario, plantean que a nivel de América Latina y el Caribe, diversos estudios realizados entre 1998 y 1999 y publicados en el año 2000, dan a conocer cuál es la situación de las habilidades lectoras de los estudiantes de educación básica en esta región del mundo. Dichas investigaciones alertan sobre el estado crítico en que se encuentran millones de estudiantes latinoamericanos y caribeños en materia de lectura. Entendiendo que la lectura es “la llave del conocimiento en la sociedad de la información” (Millán, 2001, p. 7).

El manejo de la información y del conocimiento exige que el proceso lector se realice con niveles de calidad que permitan que el lector tenga comprensión de lo leído, por lo que la lectura requiere de habilidades complejas; ya que esta a su vez permite la comunicación de las ideas formuladas. Desde este panorama, la postura de Cárdenas, Zermeño y Tijerina (2013, p. 191), toma relevancia al momento de indicar que “en la actualidad, es cada vez más apremiante contar con propuestas innovadoras que contribuyan a los procesos formativos para mejorar la calidad del servicio educativo y renovar los contenidos que den respuesta al menester del momento sobre alfabetización digital”.

Nivel de comprensión en la lectura

Antich, Enríquez, Casar y Cabrera (así como son citados Morales, Hernández, Carmona, Baffil y Albert, 2011, p. 13), señalan que “la comprensión de lectura es un proceso complejo de acciones que ocurren debido a la interacción del lector con el texto”.

A partir de esta premisa Morales et al. (2011), proponen una concepción sobre la comprensión de lectura bajo los criterios expuestos por Castillo:

Es un proceso activo de búsqueda de información, durante el cual el estudiante en su papel de lector, interactúa con el texto, relacionando su información con lo que ya conoce, identificando los significados y las formas básicas de los enunciados y palabras, usando estrategias eficientes para el trabajo con el texto a fin de reconstruir su sentido. (p. 13)

La lectura es un proceso cognitivo necesario para la adaptación del individuo al medio, ya que se relaciona con la manera como el individuo

aprehende, asimila y comprende la realidad. En estos términos, según Torres Fermán y Beltrán (así como es citado por Tovar 1997):

La lectura como proceso interactivo indica que el lector integra información nueva al poner a prueba hipótesis realizadas por él mismo sobre dicha información, con base en sus conocimientos y esquemas previos; es decir, el lector evalúa el significado construido en función de su consistencia interna y la compatibilidad con sus conocimientos previos sobre el tópico y, desde luego, con el sentido común. (p. 58)

La comprensión se refiere al proceso de darle significado a un texto relacionado, ello está asociado el conocimiento de vocablos (vocabulario), también a los “procesos de pensamiento y razonamiento; por lo tanto, la comprensión no es un proceso pasivo, sino activo. El lector es activo porque se involucra en el texto” (Pang et al., 2003, p. 19), usa ideas previas para comprenderlo, deduce información a partir de los conceptos estudiados. Es decir que más que un simple acto, la lectura es considerada en la actualidad como un proceso de interacción entre el lector y el texto. Desde una perspectiva interactiva se asume que leer es el proceso mediante el cual se comprende el lenguaje escrito. En esta comprensión intervienen tanto el texto, su forma y su contenido, como el lector, sus expectativas y sus conocimientos previos.

En el proceso se permite cual permite que se construya significados e interpretaciones personales (Jouini, 2005). Si el lector realiza el proceso de lectura construyendo sus propios significados demuestra que tiene un rol activo ante el texto, logrando así dos momentos cruciales; uno es la lectura activa como un proceso, donde se da sentido a lo leído y el segundo momento es la finalidad de la lectura, la cual se inicia con unas expectativas, experiencias, opiniones y conocimientos del tema a consultar y que influyen sobre los significados que se construyen en cada parte o al final del texto. Así, el nivel de comprensión que tiene el lector depende de los pre saberes que posee y la relación de estos con el tema a leer, por lo tanto entre más conocimientos se posea más significados se construyen.

Es relevante señalar que en al momento de la lectura el lector va modificando sus estrategias durante el proceso a medida que se familiariza con el texto, se despierta más motivación e interés para crear significados e

interpretaciones propias. El proceso de comprensión en la lectura se logra a medida que el lector elabora significados desde la interacción que establece con el texto, siendo así que Tapia (así como es citado por Estrada, 2012, p. 85) plantea que la comprensión “depende en gran medida de la experiencia de saber”, de las experiencias previas del lector, que entran en juego desde la decodificación de las palabras y las frases leídas.

Metodología

La investigación metodológicamente se enmarca en el modelo cuantitativo de tipo no experimental; el nivel es descriptivo – comparativo, de corte transversal, pues solo se realizó una aplicación de las pruebas a todos los sujetos en un momento único (Hernández Sampieri, 2007).

La muestra quedó conformada por 200 estudiantes de los grados noveno de las instituciones educativas privadas (El Altair y la Preuniversidad) y públicas (Simón Araujo y el Lenis) de la ciudad de Sincelejo, seleccionados de manera intencional. Para participar en el estudio, los estudiantes deberán cumplir con los siguientes criterios: estar cursando noveno grado, edades de 14 a 15 años y el consentimiento informado firmado por sus padres.

El instrumento utilizado para recolectar la información fue la Batería de evaluación neuropsicológica infantil (ENI) (Matute et al., 2004). La ENI ha sido diseñada para niños y niñas con edades comprendidas entre los 5 y los 16 años. Tiene como objetivos: Evaluar las características neuropsicológicas de niños y jóvenes en edad escolar. Para el caso específico de esta investigación se utilizaron las subpruebas de: Precisión, Comprensión y Velocidad. Se seleccionaron estas en particular, ya que la correlación con la escala de CI es de 0.93 y, también porque se ha demostrado en otras investigaciones que tiene validez discriminante para los trastornos de lectura. A continuación en la tabla 2, se presentan las variables de análisis:

Tabla 2. Variable De Análisis: Rendimiento Lector

Macro Variable	VARIABLES	Sub Variables	Categoría	Tipo De Variable	Instrumento
Rendimiento Lector	Precisión	Lectura De Palabras.	Cuantitativa	Intervalo	BATERÍA ENI
		Lectura De Oraciones.			
		Número De Errores En Lectura En Voz Alta			
		Lectura De No Palabras			
	Comprensión	Lectura En Voz Alta	Cuantitativa	Intervalo	BATERIA ENI
		Lectura Silenciosa.			
	Velocidad	Lectura Silenciosa	Cuantitativa	Intervalo	BATERIA ENI
		Lectura En Voz Alta			

Nota. Fuente: Elaboración propia

Procedimiento del estudio

Para llevar a cabo la investigación se hizo la revisión del estado del arte de la temática a trabajar, se construyó la fundamentación metodológica y se organizó el instrumento a aplicar. Se procedió con la firma del consentimiento informado por parte de los acudientes, se aplicó el instrumento para la recolección de la información: a través de la Batería de evaluación neuropsicológica infantil (ENI). Más adelante, se realizó el análisis e interpretación de los resultados.

Resultados y discusión

Atendiendo el propósito de la investigación, se presentan los resultados por cada variable de estudio. En la tabla 3, se muestran los resultados del nivel de precisión en la lectura

Tabla 3. Nivel de la lectura en precisión

Instituciones	% Extremadamente Bajo	% Bajo	% Promedio Bajo	% Promedio	% Por Arriba Del Promedio
Instituciones Públicas	33%	17%	26%	23%	1%
Instituciones Privadas	14%	21%	26%	38%	1%

Nota. Fuente: propia

En la tabla anterior se evidencia que los resultados en la subprueba de precisión el 61% de los estudiantes de las instituciones privadas puntuaron en promedio bajo y por debajo de este, en cambio el 76% de los estudiantes de las instituciones públicas se ubicaron en promedio bajo o por debajo de este. Estos resultados indican que estos estudiantes no tienen la competencia para realizar lecturas de palabras, lectura de oraciones, lectura de no palabras y cometen errores en la lectura en voz alta. A pesar de estos resultados las instituciones privadas presentan mayor porcentaje de estudiantes en promedio y por encima de este en la competencia de precisión (39%) en relación a las públicas (24%).

Estos resultados son coherentes con las investigaciones realizadas por Pang et al. (2003), pues demuestra que la fluidez y velocidad están relacionadas, por lo tanto los lectores que no demuestran fluidez en la lectura, tienen problemas para el reconocimiento de palabras y, como consecuencia no se concentran en el significado de un texto.

En la tabla 4, se presentan los resultados del nivel de comprensión en la lectura

Tabla 4. Nivel de la lectura en comprensión

Instituciones	% Extremadamente Bajo	% Bajo	% Promedio Bajo	% Promedio	% Por Arriba Del Promedio
Instituciones Públicas	21%	20%	21%	32%	6%
Instituciones Privadas	22%	15%	19%	42%	2%

Nota. Fuente: propia

En la tabla, se muestra que en la subprueba de comprensión lectora el 62% de los estudiantes de las instituciones públicas puntuaron en promedio bajo y por debajo de este, en cambio el 56% de los estudiantes de las instituciones privadas se ubicaron en promedio bajo o por debajo de este. Estos porcentajes de estudiantes no presentan la competencia para realizar Lectura en voz alta y Lectura silenciosa, comprendiendo el material leído.

Se observa como las instituciones públicas presentan mayor deficiencia en esta competencia, según el planteamiento de Jouini (2005, p. 1), estos estudiantes tienen dificultades para realizar interpretaciones personales, activar pre saberes y relacionarlos con el texto.

En la tabla 5, se presentan los resultados del nivel de velocidad en la lectura

Tabla 5. Nivel de la lectura en velocidad

Instituciones	% Extremadamente Bajo	% Bajo	% Promedio Bajo	% Promedio	% Por Arriba Del Promedio
Instituciones privadas	16%	18%	24%	37%	5%
Instituciones públicas	2%	7%	6%	57%	28%

Nota. Fuente: propia

Desde esta tabla, se observa que en la subprueba de precisión el 85% de los estudiantes de las instituciones privadas puntuaron en promedio y por encima de este, en cambio solo el 42% de los estudiantes de las instituciones públicas se ubicaron en promedio o encima de este. Estos resultados indican

que estos estudiantes tienen la competencia para realizar lecturas en voz y Lectura silenciosa.

Sin embargo es relevante aclarar que a pesar de realizar lecturas rápidas esto no implica que sean fluidas o con niveles de calidad que permitan que el lector tenga comprensión de lo leído, por lo que la lectura requiere de habilidades complejas; ya que esta a su vez permite la comunicación de las ideas formuladas (Cárdenas, Zermeño y Tijerina, 2013, p. 2).

Al detallar los resultados de precisión comprensión y velocidad en la lectura, se evidencia que las instituciones privadas presentan mejores resultados en estas, sin embargo también están por debajo del promedio en las variables de estudio. Situación alarmante para la calidad y nivel de formación que espera El Ministerio De Educación Nacional a través de la ley de educación y pruebas que está implementado en todo el país. Ante ello, se tendría que investigar a profundidad que factores (internos de las instituciones, currículo, metodologías, estrategias de enseñanza, estrategias de aprendizaje, motivación, recursos con que cuenta el estudiante) están incidiendo para que se presenten estos resultados bajos.

La política educativa por sí sola, no permite mejorar la calidad de la educación de un país, por tanto necesita de una comunidad educativa (docentes, administrativos, estudiantes, comunidad y estado) comprometida, que la ejecute en el contexto de enseñanza - aprendizaje, para mejorar y obtener resultados con calidad en la formación formal de los jóvenes. La educación de calidad es aquella en donde sus currículos responden a las necesidades del contexto y se orienta a todas las personas para que tengan las competencias y se adapten al medio (De Velazco, Meléndez, Hernández y Aguilar, 2017).

Conclusiones

En política educativa se debe generar directrices de mayor inclusión relacionadas con infraestructura, formación docente, laboratorios de tecnologías, bibliotecas actualizadas, que equiparen los colegios públicos y privados en cuanto a igualdad de condiciones.

Atendiendo a la calidad educativa en las instituciones educativas se exige una renovación y actualización de los currículos y estrategias de enseñanza y aprendizaje implementados, para que entre el docente y el estudiante se lleven a cabo procesos de enseñanza – aprendizajes exitosos.

Y desde la comunidad escolar, para alcanzar una lectura óptima que desarrolle niveles de abstracción, crítica y síntesis en los estudiantes es determinante la motivación al niño y adolescente desde el acompañamiento en la casa, desde las estrategias pedagógicas utilizadas en el colegio y una política pública efectiva, pertinente e inclusiva.

En términos generales, llevar a cabo esta investigación en el campo educativo fue valioso, en tanto que la lectura es un proceso que trae beneficios para el aprendiz, le enseña, le informa, le contextualiza, le crea la posibilidad de generar un juicio propio e independiente en aras de un ciudadano pleno de facultades y valores.

Referencias

- Agencia EFE y El Espectador (2016, 10 febrero). Colombia, en el top 10 de países con bajo rendimiento escolar según OCDE. Recuperado de <https://www.elespectador.com/noticias/educacion/colombia-el-top-10-de-paises-bajo-rendimiento-escolar-s-articulo-615700>
- Argudín, Y. y Luna, M. (1994). Habilidades de lectura a nivel superior. *Sinéctica* 5, Jul-dic, pp. 1-17 Recuperado de <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/viewFile/531/524>
- Bowers, P.G. y Swanson, L.B. (1991). Naming speed deficit in reading disability: Multiple measures of a singular process. *Journal of Experimental Child Psychology*, volumen (51) 195-219. Disponible en: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/002209659190032N>
- Calderón, A., y Quijano, J. (2010). Características de comprensión lectora en estudiantes universitarios. *Estudios Socio-Jurídicos*, volumen 12(1), 337-364. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0124-05792010000100015

- Cárdenas, I. R., Zermeño, M. G. G., y Tijerina, R. F. A. (2013). Tecnologías educativas y estrategias didácticas: criterios de selección. *Revista educación y tecnología*, volumen (3), 190-206.
- De Educación, L. G. (1994). Ley 115 febrero 8 de 1994. Ediciones Populares.
- Duque, C., Ortiz, K., Sosa, E. y Bastidas, F. (2012). La lectura como valor para la construcción del lector competente. *Perfiles y Perspectivas* 11(1), 107-113.
- Estrada, I. (2012). Estrategias de motivación hacia la lectura en estudiantes de Quinto Grado de una Institución Educativa. *Escenarios*, volumen 10(2), 83-91.
- Fry, E. (1975). *Reading drills for speed and comprehension*. Providence RI: Jamestown Publisher.
- Guez, N. I. (1990). *Metodología de la enseñanza de las lenguas extranjeras en la escuela media*. Escuela Superior, Moscú.
- Hernández Sampieri, R. (2007). *Metodología de la investigación*. Cuarta edición, año
- ICFES (2016). *Niveles de desempeño en las pruebas SABER 3, 5, 9 y 11*. Bogotá: ICFES.
- Jouini, K. (2005). Estrategias inferenciales en la comprensión lectora. *Glosas didácticas: revista electrónica internacional de didáctica de las lenguas y sus culturas*, volumen (13), 95-114. Disponible en: http://www.um.es/glosasdidacticas/GD13/GD13_10.pdf
- De Velazco, J. J. H. G., Chumaceiro, A. C & Meléndez, Y.R (2016). *Tiempos complejos: educación superior, aprendizaje significativo y el uso de las TIC*. Docencia, Ciencia y Tecnología. Colombia, pp.259-281.
- De Velazco, J. J. H. G., Meléndez, Y. R. M., Hernández, A. C. C., & Aguilar, A. (2017). *Calidad y cultura educativa. Tendencias de la inclusión en el siglo XXI*. *Calidad de Vida, Inclusión Social y Bienestar Humano*, 6.
- Matute, E., Rosselli, M., Ardila, A. y Ostrosky, F. (2004). *Evaluación Neuropsicológica Infantil. Manual de Aplicación*. (En proceso de publicación.). 1-38. Recuperado de <http://estudiantes.iems.edu.mx/cired/docs/ae/pp/fl/aepflp11pdf01.pdf>

- Millán, J. A. (2001). La lectura y la sociedad del conocimiento. Federación de Gremios de Editores de España.
- Murillo, M. (2005) La lectura en la escuela Costarricense. Algunas reflexiones. Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación.
- Morales, F. C., Hernández, A. M., Carmona, M. A., Baffil, T. G., y Albert, J. S. C. (2011). Fundamentos del estudio de la enseñanza de la comprensión de lectura en inglés. Encuentro: revista de investigación e innovación en la clase de idiomas, (20), 13-26. Disponible en: http://www.encuentrojournal.org/textos/Castillo_Fidelina.pdf
- Pang, E., Muaka, A., y Bernhardt, E. B. (2003). La enseñanza de la Lectura. Series prácticas educativas-12. Bélgica. Disponible en: http://www.guzlop-editoras.com/web_des/edu01/pld0837.pdf
- Pérez, J. M. (2011). El aprendizaje de la lectura comprensiva y crítica. Leer. Es. Recuperado de <http://ddd.uab.cat/record/132408>.
- Pérez, M. (2003). Orientación Educativa y Dificultades de Aprendizaje. España: Thomson. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=90564>.
- Quijano, M., Aponte, M., Suarez, D. y Cuervo, M. (2013). Caracterización neuropsicológica en niños con diagnóstico de trastorno específico de aprendizaje en Cali, Colombia. Psicología desde el Caribe, 30(1), 67-90. Retrieved from http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-417X2013000100005&lng=en&lng=es.
- Rouibah, A. (2001). Entendre à lire. Grenoble: Presse Universitaires.
- Rosselli, M., Matute, E., y Ardila, A. (2006). Predictores neuropsicológicos de la lectura en español. Revista de Neurología, volumen, 42(4), 202-210.
- Santiago A., Castillo M. y Morales, D. (2007). Estrategias y enseñanza-aprendizaje de la lectura. Folios, Segunda época, 26(2), pp. 27-38 Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n26/n26a03.pdf>
- Solé, I. (1998) Estrategias de lectura. Editorial: Graó. Barcelona. Disponible en: <http://www.sidalc.net/cgi-in/wxis.exe/?IsisScript=LIBRO.xis&method=post&formato=2&cantidad=1&expresion=mfn=020868>
- Tovar Cabañas, R. (2009). Técnicas, tipos y velocidades de lectura tras la investigación documental. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), XXXIX (3-4), 39-78.

Wolf, M., y Denckla, M. (2003). Rapid Automatized Naming Tests. Greeville, SC: Super Duper.

LA ESCUELA. UN ESPACIO DE CONVIVENCIA

Luz Stella Fuentes Fuentes¹, Libia María Pérez Castro² y
Yenis Medrano Serpa³

Resumen

Este artículo es producto de una revisión bibliográfica del estado actual de la convivencia en la escuela y la normatividad colombiana. En él se realiza un análisis aproximado acerca de la importancia de la corresponsabilidad de la familia, el estado, los docentes y los estudiantes en el proceso. Considerando la escuela como espacio de interacción humana donde hacen presencia los conocimientos, las actitudes, los valores y las normas que trascienden desde la familia a la escuela y a la sociedad. Se plantea además el reto de la escuela para la construcción de habilidades y competencias ciudadanas, lo cual implica apropiación y compromiso de todos los agentes educativos de modo tal que el trabajo de la escuela en la formación de ciudadanos sea garantía de transformación y calidad social.

Palabras clave: escuela, convivencia, corresponsabilidad

Abstract

This article is a product of a bibliographic review of the current state of coexistence in the school and the Colombian law. There will be a rough analysis about the importance of the responsibility of the family, the state, teachers and students in the process. Considering the school as a space of human interaction where presence make the knowledge, attitudes, values and norms that transcend from the family to the school and society. There is also the challenge of the school for the construction of skills and competencies, which implies ownership and commitment of all the educational agents in such a way that the school work in the training of citizens is guarantee of quality and social transformation.

1 Doctora en ciencias de la educación, Docente Corporación Universitaria del Caribe. Luz.fuentes@cecar.edu.co.

2 Doctora en ciencias de la educación, Docente Institución educativa dulce nombre de Jesus. libiamariaperez@hotmail.com

3 Doctora en ciencias de la educación. Docente de la Corporación Universitaria del Caribe-CECAR. yenis.medrano@cecar.edu.co

Keywords: school, coexistence, corresponsability

Introducción

La existencia y coexistencia del hombre a través de la historia ha dependido de las relaciones que establece con los otros y su entorno sociocultural. Convivir es una necesidad que desde el ideal social hace referencia a la capacidad de vivir juntos respetando normas básicas, priorizando intereses colectivos y resolviendo conflictos de manera constructiva. Para la escuela, como microsociedad, el ideal es el mismo. En este sentido, Carpio, Tejero y García (2013), consideran que en el ámbito escolar la convivencia es un proceso de construcción dinámico, en el que participan todos los agentes educativos. Por consiguiente, las actitudes y comportamientos asumidos por cada uno de ellos inciden directamente en la convivencia.

Las dinámicas sociales y escolares actuales están signadas de situaciones y problemas complejos que afectan negativamente las relaciones interpersonales. Por ello, se requiere de un ciudadano con unas competencias específicas y transversales que le permita desarrollar habilidades para la vida. En ese sentido, es factible cuestionar: ¿Cuál es el papel de la escuela como instancia formadora de los ciudadanos? Di Leo (2011) afirma que el clima escolar “funciona como un prisma que refracta de manera particular hacia el interior de la institución las violencias provenientes del exterior” (p. 601), lo cual indica, que el entorno familiar y el contexto influyen en la convivencia escolar.

En consecuencia, las características psicosociales de un centro educativo, están determinadas de acuerdo a Rodríguez (2004) por todos aquellos factores o elementos estructurales, personales y funcionales de la institución. De ahí la importancia de considerar que los procesos que se desarrollan en la escuela se ven reflejados en la sociedad. Por eso, es necesario que cada actor educativo asuma la corresponsabilidad para contribuir a la formación de una ciudadanía futura capaz de convivir de manera armoniosa.

Estado actual de la convivencia escolar

El término «convivencia», etimológicamente proviene de convivere, que significa “vivir en compañía de otros, cohabitar”. El concepto de convivencia da cuenta de un fenómeno propio aunque no exclusivo de lo humano, el convivir, el vivir con (Llera, 2005). Así desde la etimología, se puede definir la convivencia como un conjunto de experiencias, armónicas o no, que precisan la relación entre las personas y los diferentes grupos a los que pertenecen.

En este orden de ideas, en las instituciones educativas colombianas, desde su misma existencia, los problemas de convivencia han hecho presencia en sus diferentes manifestaciones, lo que no es excusa para no abordarlos. Según Fuentes (2017) son comunes en el aula:

Las burlas, palabrotas, ridiculizaciones, rumores, brotes de agresividad e intolerancia hacia las diferencias sexuales, étnicas, culturales, religiosas y políticas. De igual manera, se presentan juegos violentos, peleas; falta de respeto a la autoridad y entre pares; expresada en apodosos, uso de vocabulario soez, burlas y comentarios negativos. Por otro lado, se evidencia poco esfuerzo en el estudio, expresado en incumplimiento de tareas, evasión e inasistencias injustificadas a clases y deterioro a los materiales de trabajo. (p. 6)

La convivencia en las instituciones educativas se convierte en un factor fundamental para el logro de mejores aprendizajes y el desarrollo integral de alumnos y alumnas, incidiendo directamente en el sentimiento de bienestar y calidad de vida de todos los miembros de la comunidad escolar, y está referida a la interrelación que se da entre todos los agentes educativos docentes, alumnos, directivos, docentes y padres y apoderados de cada establecimiento educacional. En consecuencia, se debe asumir como una construcción colectiva, puesto que es responsabilidad de todos atacar cada uno de los factores que la degeneran.

Un factor que ha marcado el deterioro en la convivencia y las relaciones del ser humano está determinado por las exigencias globalizantes de la competitividad, la medición de la calidad en términos de eficiencia más que en términos de procesos, que privilegia el componente cognitivo

y procedimental, dejando a un lado el ser como aspecto trascendental de la formación integral del ser humano, asociado a los aprendizajes relacionados con el control de las emociones, la capacidad de toma de decisiones, y las habilidades necesarias para convivir en sociedad, situación que repercute en la convivencia de los escolares.

Se requiere en el campo educativo aunar esfuerzos para replantear las prácticas tradicionales y anquilosadas de antaño, por prácticas pedagógicas que promuevan la interacción, y la comunicación. Hasta ahora se ha subvalorado la enseñanza a través de la lúdica, al considerarla como una enseñanza poco acabada y pocas veces es integrada a las metodologías empleadas por los docentes para la solución de problemas de convivencia. En la escuela, estos problemas se traducen en actos de violencia, intolerancia, y maltrato, cuya forma cotidiana de solución es el ámbito normativo y sancionatorio, el cual funciona a corto plazo, pero crea resentimiento y conductas negativas que no garantizan la coexistencia pacífica.

El tema abordado cobra importancia, pues los problemas que se presentan en la convivencia, son de relevancia social. Uno de los problemas lo constituye la violencia que se produce en todo el mundo, en todas las culturas, en todas las épocas históricas y en todos los estratos de la sociedad. De hecho, un porcentaje considerable de personas viven bajo el maltrato directo o indirecto (violencia intrafamiliar). Maltrato que, adquiere diversas formas entre ellas el abuso sexual o el abandono.

Permanentemente se habla de la violencia como el fenómeno psicosocial más destacado al evaluar la conducta y disciplina de los escolares en las distintas escuelas. En las instituciones educativas de manera continuamente se ha señalado su repercusión en la convivencia escolar y el rendimiento académico de los educandos, considerándose la violencia uno de los elementos perturbadores del quehacer en el aula. No es fácil contrarrestar los actos violentos en las escuelas, porque las causas que se le atribuyen son múltiples y complejas. Muchas veces la agresión puede ser una respuesta defensiva adaptativa al dolor físico, a la amenaza física, pero también a la vergüenza como producto del dolor social (Elison, Garofalo & Velotti, 2014) o tal vez, se puede ubicar como reacción a la injusticia social y cultural.

Las afirmaciones anteriores respaldan la necesidad de trascender las estrategias impositivas que han marcado la práctica pedagógica, a unas

estrategias que garanticen en los estudiantes la interacción con el otro; la aceptación y el respeto por las normas a partir del gozo, el placer, la creatividad y el conocimiento, y así fomentar el desarrollo psicosocial, la conformación de la personalidad, el fortalecimiento de los valores en los niños con miras a mejorar los ambientes de aprendizaje. No obstante, es observable en la escuela: la degradación de espacios físicos, ello está reflejado en paredes rayadas, enseres dañados, grafitis ofensivos, acoso por las redes sociales o ciberacoso; niveles de autoestima bajos, intentos de suicidio, depresión juvenil; poco apoyo familiar y disfunción familiar; noviazgos y relaciones sexuales prematuras, embarazos no deseados, entre otras problemáticas. El maestro en el rol que le compete como agente educativo ha de utilizar su conocimiento para resolver estas situaciones; lo que no garantiza que trasciendan a un hecho más grave, como ha ocurrido en ocasiones (Fuentes, 2017).

Sobre convivencia escolar se ha teorizado mucho, los estudios giran en torno a la agresividad, violencia, conflicto y disciplina escolar, empero, son pocos los trabajos realizados que buscan la transformación de esta realidad. Algunos estudios, entre ellos el de Navarro (2009) muestran que las mujeres actúan como defensoras o espectadoras, con agresiones verbales mientras los hombres se asumen como agresores y colaboradores, con episodios de agresión física, relacional y verbal directa. Además, los problemas de agresiones son más frecuentes en el género masculino.

El contexto violento en la escuela es una realidad, Fernández (2004) establece que este forma parte de la cultura escolar y de la vida cotidiana, a su vez (Guiso y Ospina, 2010) sostienen que la violencia escolar pasa desapercibida y no se reconoce como acto violento. Por su parte, Cabeza (2007) señala que los problemas relacionados con la agresividad y violencia escolar, son considerados problemas sociales; los cuales, van en ascenso y están asociados al consumo de sustancias psicoactivas lo que incrementan las conductas delictivas y violentas.

En cambio, Hsieh y Chen (2017) considera que en la agresividad existe una tendencia violenta con intención de lesionar al otro (párr. 1). Como se puede apreciar, aparece la intención clara de lesionar, destruir o causar daño. De tal modo, que la agresividad es una tendencia o actitud y la agresión un acto concreto; trae consigo problemas en la convivencia. Son muchas

las causas asociadas a la agresión y a la violencia escolar, estas pueden ser internas o externas.

No obstante, estudios específicos sobre factores internos, como el realizado por Contreras (2007), mencionan el hacinamiento, la falta de campañas institucionales sobre la violencia y sus consecuencias, la ausencia de valores sobre la convivencia escolar y el no reconocimiento de valores básicos para la convivencia como factores internos. Mientras que dentro de las circunstancias externas, Ramírez-López y Arcila-Rodríguez (2013) señala el bombardeo de los medios de comunicación, falta de formación, maltratos, falta de corrección y ausencia de valores en el hogar. De esta forma, se evidencia que si bien la escuela hace esfuerzos para la construcción de la convivencia, el contexto de los estudiantes se convierte en el factor de peso en contra del proceso.

Además, existen causas que se reflejan en los estados emocionales y los sentimientos y pueden motivar comportamientos agresivos, dentro de las cuales se destacan la ira y la hostilidad, que de acuerdo a algunos autores como Weisinger (2008) son términos que se pueden asociar a la violencia y la agresividad. La ira es un sustantivo que significa una sensación de disgusto debida a un agravio, malos tratos u oposición, y que normalmente se evidencia en un deseo de combatir la posible causa de ese sentimiento; la ira es una sensación, un comunicador y una causa.

La hostilidad generalmente se refiere a un sentimiento y no a una emoción, es decir, las personas se sienten hostiles hacia otras personas cuando hay una predisposición a enojarse con alguien, tanto si una acción ofensiva es provocadora, como si no lo es pero es interpretada como provocadora. La persona siempre siente esa hostilidad específica hacia alguien o hacia algo, pero solo se enoja o siente ira esta sería la emoción, cuando él decide sentirla (Quijano y Ríos, 2015).

En la perspectiva de estos autores, el enojo está asimilado con la ira, la cual puede aparecer como resultado de una ofensa humillante contra la persona o contra sus seres queridos. Las situaciones que lo producen pueden ser diversas; en ellas pueden existir ataques fuertes y directos (un comentario ofensivo, un insulto, una crítica destructiva, una acción física amenazadora, entre otros) o ataques sutiles, moderados o ambiguos (provocaciones sutiles ambiguas). También marcan la diferencia entre la ira y la agresividad,

teniendo en cuenta que cuando se está irascible o enojado hay un impulso de atacar con mayor fuerza y a veces es difícil de controlar, lo que ya sería agresividad (Quijano y Ríos, 2015).

En este sentido, se requiere implementar programas de intervención que abarquen diferentes factores de manera simultánea. Krmpotic & Farré (2008) consideran que estos programas deben ser preventivos, oportunos y con suficiente intensidad y duración, para lograr la transformación del clima social. Porque de lo contrario la incidencia es solo inmediata y no mediata. Adicionalmente, se tiene la poca participación de la familia, especialmente la de estratos socioeconómicos bajos, quienes algunas veces muestran actitud desafiante y poco receptiva ante las acciones de convivencia desarrolladas por la escuela.

La escuela y la convivencia

Tal como se ha visto, la convivencia no siempre resulta fácil, dado que pueden interferir negativamente ciertas diferencias sociales, culturales o económicas. Diversas corrientes sostienen que la conciencia del yo solo puede tenerse a partir de la existencia del otro. Lo que indica que ese otro, es mi interlocutor válido, mi extensión, a quién yo necesito para poder desarrollarme como persona, lo que implica reflexionar sobre el rol de la escuela considerando que la convivencia es *sine qua non* en las dinámicas de las sociedades.

Ante esta situación, debe ser objetivo de las instituciones educativas lograr una convivencia respetuosa, pues esta es esencial en el proceso educativo y en el fortalecimiento de relaciones interpersonales que dan lugar a un clima escolar adecuado. Por consiguiente, la escuela hoy día se mantiene como el espacio socializador más potente. En efecto, se hace imprescindible ahondar en esfuerzos por la construcción de mejores ciudadanos, como manifiesta lo Esteve (2007), la educación es una actividad inacabable y perfectible, siempre se puede hacer más y mejor.

La escuela está llamada a educar para convivir; esto, más que una necesidad permanente, es un compromiso social que implica, como lo considera la Unesco (2012), no sólo formar de manera eficiente y útil para el conocimiento y el trabajo sino también, para vivir una vida plena, resultado de la convivencia solidaria. En este orden de ideas, el papel de la escuela es

formar a la sociedad para convivir en sociedad, lo cual debe manifestarse en el trato cotidiano con los demás.

Normatividad colombiana para la convivencia

La convivencia ha sido preocupación de organismos internacionales, nacionales y regionales. De hecho, el Ministerio de Educación colombiano ha generado leyes, normas y decretos reglamentarios para abordarla en el currículo explícito de la escuela.

Es de obligatoriedad que toda institución educativa tenga un manual de convivencia escolar en el cual se establezcan normas reglamentadas en deberes, obligaciones, estímulos y sanciones que requieren actualización permanente. Este manual debe estar fundamentado en la Constitución Política de Colombia de 1991, artículo 67, que dispone la educación básica como un derecho y obligación del Estado. Asimismo, en el artículo 5, fines de la educación de la Ley 115 (1994) que establece el tipo de personas que se requiere educar; los artículos 20, 21, 22 que contemplan los objetivos generales y específicos de la educación básica. Sin duda alguna, la Ley 1098 (2006), que crea las orientaciones de atención a la infancia y adolescencia con la respectiva corresponsabilidad del Estado, la familia y la escuela.

Igualmente, el manual de convivencia debe tener implícito aspectos de la Ley 1620 (2013) donde se establece el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y formación para el ejercicio de los derechos humanos, la educación para la sexualidad, la prevención y mitigación de la violencia escolar. En esa ley se promueven mecanismos y estrategias de mitigación de toda situación y conducta generadora de violencia escolar. Esta se reglamenta con el Decreto 1965 (2013), que busca fijar la conformación y funcionamiento del sistema de información unificada y establecer las pautas mínimas con relación a la aplicación de la ruta de atención integral para la convivencia escolar y sus protocolos.

Dentro de la política pública se encuentra vigente el Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026 (2017), como un desafío que tiene la educación en Colombia para la transformación cultural y el convivir en paz y armonía, es decir, que la misión de la escuela es proporcionar los mecanismos para poder convivir con las condiciones culturales y sociales que se encuentran al exterior de ellas.

Entender la convivencia, entre los diferentes roles de los implicados requiere de una conceptualización teórica sobre el tema. Si bien, la convivencia escolar es vista como el espacio en el cual los estudiantes, padres de familia y maestros viven en compañía de manera pacífica, la concepción va mucho más allá, pues implica el ambiente psicológico, físico, emocional y social en el que los miembros de una comunidad educativa coexisten de manera armoniosa. En este sentido, es factible cuestionar quiénes son los implicados directos e indirectos y cuál es el rol de cada uno de los agentes en el proceso.

La corresponsabilidad, puede entenderse como hacerse cargo de lo que sucede en el contexto. Es una forma de comprender que las relaciones humanas se producen en interacción responsable de muchas personas, cada quién aporta y responde en el manejo de cualquier situación convirtiendo en colectivas las responsabilidades, entendidas como causa o solución.

De hecho, ante un caso de acoso escolar en un establecimiento educativo (EE), este no es solo responsabilidad de los directamente implicados en la situación, también cumplen un papel fundamental en el evento: los estudiantes que observan y no dicen nada, el docente que conoce lo que ocurre pero no intercede y la familia que por falta de tiempo no dialoga con sus hijos. Por lo anterior, la corresponsabilidad es fundamental para el fortalecimiento de la convivencia y el ejercicio de los derechos humanos (DDHH) y derechos humanos sexuales y reproductivos (DHSR).

Martínez (2005) manifiesta que la escuela se constituye en un espacio público en el que deben participar de manera libre quienes conforman la comunidad educativa y cuyo propósito es crear actividades encauzadas al bien común. Por tanto, la creación de escenarios y espacios de participación democrática dentro de la comunidad fortalecen las competencias ciudadanas. En la misma línea, Salas (2011) plantea que vivir la corresponsabilidad es elemento fundamental de formación para el ejercicio de la ciudadanía, y un aspecto a considerar es para Martínez (2005) la negociación del plan de estudios, en el cual se permite al grupo de estudiantes negociar qué, para qué y cómo van a aprender los conceptos. Pero, un currículo en este nivel de participación es casi inexistente.

La convivencia escolar y sus actores

El estudiante es el agente sin el cual sería imposible la existencia de la escuela. Es centro del proceso educativo, tiene derechos y responsabilidades, que le implican un compromiso en su formación personal enmarcada en el autorespeto, la autonomía, la libertad y la participación, para la mejora de las condiciones de convivencia. En consecuencia, el Ministerio de Educación Nacional -MEN- (2013) propone participación activa y comunicación para el fortalecimiento de la democracia; la equidad como garantía de sus propios derechos, así como los de los demás, ello implica aprender a observar situaciones, entender comportamientos, analizar e identificar posibles conductas disruptivas. Este planteamiento es distante de la realidad, pues se evidencia la indiferencia frente a los problemas del otro.

En este orden de ideas, la familia se constituye en el primer espacio de socialización. En ella, se construyen las primeras concepciones y explicaciones acerca de la convivencia y el ejercicio de los derechos. Chaux (2013) revela que en el contexto familiar, es donde se asumen las primeras experiencias de conflicto pero también, se comienzan a conocer y poner en práctica diferentes alternativas para enfrentarlos, resolverlos o evitarlos.

Se ratifica la función básica que cumple el contexto familiar, pues allí, se inicia la formación en valores, normas, el control de comportamientos y el desarrollo de competencias ciudadanas tales como escucha activa, manejo de emociones, manejo del conflicto y empatía. La poca injerencia de la familia en la formación ciudadana y en valores ha conllevado a incrementar la crisis que vive la escuela.

Por otro lado, Hall & Hord (2014) opinan que el trabajo docente, se constituye en un proceso continuo y esencial. En esta medida los docentes y directivos tienen una influencia directa en la construcción de relaciones y el aprendizaje de estudiantes, dada su incidencia en las motivaciones, habilidades y condiciones de la comunidad educativa. Por consiguiente, el docente debe contar con las herramientas en convivencia escolar, para la implementación y modificación de nuevas prácticas, estas se implementarán de acuerdo con Anderson (2010) en distintas etapas y acciones de la comunidad educativa. De igual forma, la participación significa, para Martínez (2010), tomar parte de forma cotidiana en las decisiones relacionadas con la vida ciudadana.

Entender la participación como un principio de la educación se constituye en elemento fundamental para fortalecer la convivencia escolar desde la directiva docente. El rol de las directivas docentes está orientado a reconocer las situaciones susceptibles a violencia y conflictividad, buscar cómo minimizarlas y apoyar a los implicados. Asimismo, deben comenzar a construir relaciones con estudiantes, docentes y familias para consolidar un liderazgo distribuido que enriquezca la convivencia.

Por otro lado, existen diversas herramientas para mejorar la convivencia escolar. Una de ellas es la educación para la paz, la cual puede cubrir muchas áreas, desde la promoción hasta la reforma de leyes (Baxter & Ikobwa, 2005), en este sentido, existen varios programas centrados en la educación para la paz que buscan prevenir situaciones de acoso e intervenir adecuadamente los conflictos; entre estos programas está el de Educar para la Paz, creado por Fante (2012) a partir del programa de Dan Olweus; el cual contiene varias etapas como: diagnóstico, sensibilización a la comunidad escolar; capacitación profesional continuada, intervención, prevención, evaluación y sostenibilidad.

Apostarle a la paz, hace parte de la política educativa que desarrolla en Colombia el MEN. Muestra de ello, es el programa de Formación para la Paz y la Convivencia, donde una de las experiencias más significativas es la mediación orientada hacia la gestión y resolución de conflicto, mediante un proceso de cooperación. La mediación, brinda una oportunidad educativa de aprendizaje no solo al alumnado sino, a las familias y comunidad en general. Por tanto, es necesario comprender que para prevenir la violencia en las escuelas deben trabajar juntos familias, escuelas y comunidades (Almakadma & Ramisetty-Mikler 2015).

Por otro lado, la labor docente y de docentes con funciones de orientación es de fundamental importancia en la escuela, pues tienen una responsabilidad pedagógica y humana, dado que acorde a lo planteado con el MEN esta labor no solo está relacionada con el desarrollo de competencias cognitivas sino también con la formación de competencias para actuar constructivamente en una sociedad democrática. De allí, la trascendental importancia de la labor docente y la necesidad de concientización de que el proceso educativo va mucho más allá que formar en competencias cognitivas, lo esencialmente importante de la educación radica en atender las distintas dimensiones del ser.

En este sentido, la convivencia, la paz, la participación y la valoración de las diferencias tienen su seno justo en el aula que es un espacio en el que, si bien convergen y se entremezclan problemáticas de los actores; también funciona como una oportunidad para transformar positivamente las comunidades, justo en esa cotidianidad del compartir en el aula interviene el docente. Por ello, el docente además de pensar qué se enseña (contenidos), debe considerar cómo se enseña (currículo oculto) pues, la manera cómo cada docente construye el conocimiento es influyente.

La formación para el desarrollo de competencias ciudadanas, se puede vivenciar en todas las disciplinas y áreas del conocimiento. Los docentes deben ser actores fundamentales, estar atentos, evitar conflictos, pues “donde hay violencia hay siempre un conflicto no resuelto” (Galtung citado por Santamaría, García y Toro, 2017, p. 19), por tanto la ciudadanía es un proceso de producción colectiva, es una creación política, así como lo expresa de Rodríguez (2013), no nacemos ciudadanos, nos hacemos ciudadanos para ejercer ciudadanía, y son precisamente la escuela y la familia los llamados a este proceso formativo. Según Mayorca (2008) es tiempo de accionar, pues en la actualidad, y dado el poco acompañamiento de la familia con algunos educandos, la escuela ha venido asumiendo el reto en solitario.

El oficio de ciudadanía, expresión usada por Bárcena (1997) es el arte de vivir en comunidad y en voces de Freire (1969), para reconocer al sujeto como sujeto, es necesario activar libertades y responsabilidades porque, en definitiva, ser sujeto supone tener derecho pero también asumir deberes; y todo esto, para hacer posibles las condiciones de convivencia justa, democrática, libre e inclusiva, diversa, plural, pacífica tolerante y solidaria. Hoy por hoy, se evidencia una educación que enfatiza en derechos, pero no en deberes y responsabilidades, lo que ha conducido a un desequilibrio en las interacciones sociales.

A manera de conclusiones

Como seres humanos, somos lo que convivimos. Desde la convivencia se construyen identidades relacionadas en lo que somos nosotros y con los otros. Savater (1997) afirma que la educación y la tarea de educar son por su propia naturaleza un proyecto valioso y valorable. Y de hecho lo son, pues

la educación es además constructora y transformadora de individualidades, por ende de sociedades. Entonces, educar consiste en enseñar a otros a vivir con dignidad poniendo énfasis en valores, ideales, en saberes, en comportamientos, en aptitudes, en emociones.

Ante la crisis actual, es urgente una verdadera reforma que contemple valores, derechos y deberes humanos como referentes de un proyecto de vida. Más allá de los buenos deseos para construir una sociedad solidaria y en paz se hace necesario el compromiso de todos. El rol del docente implica reconocer que la educación juega un papel decisivo para generar ciudadanos críticos, participativos, libres y responsables.

De hecho, educar en la ciudadanía, es una responsabilidad enorme que transforma el quehacer educativo en un quehacer social. Para ello, es necesario generar prácticas de aula movilizadoras y participativas; esto implica, no concebir la convivencia como silencio, indiferencia, pasividad o resistencia, sino la demanda de un ambiente de cuidado, alentarla, y darle vida desde una práctica social, ética, ideológica y pedagógica comprometida con la democracia; que involucre en la escuela el respeto a las personas, a las normas y a las cosas. Esto parece inalcanzable, Sábato (1998, p. 401) expresa que: “Solo quienes sean capaces de encarnar la utopía serán aptos para las decisiones”. Lo importante es intentarlo pedagógica y socialmente. Estamos invitados, más bien, obligados a ello.

Referencias

- Almakadma, A. & Ramisetty-Mikler, S (2015). Student, school, parent connectedness, and school risk behaviors of adolescents. in Saudi Arabia. *International Journal of Pediatrics and Adolescent Medicine*. 2.128-135. Recuperado de <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2352646715001040>
- Anderson, S. (2010). Liderazgo directivo; clave para una mejor escuela. *Psicoperspectivas*, 9(2), 34-52.
- Bárcena, F (1997) El oficio de la ciudadanía: introducción a la educación política. Madrid, España. Paidós ibérica.
- Baxter, P. & Ikobwa, V. (2005). Educación para la paz: ¿Por qué y cómo? *Revista migraciones forzadas* (22), 27. p. 1 -48

- Carpio, C., Tejero, J. y García, V. (2013). Análisis de los factores influyentes en un ambiente escolar con violencia y dificultades de convivencia. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*. Madrid España. 24 (3), 124-134.
- Chaux, E. (2013). *Violencia Escolar en Bogotá: Avances y retrocesos en 5 años*. Edición (5, 2215 –7856).
- Constitución Política de Colombia. (1991). Recuperado de <http://pdba.georgetown.edu/Constitutions/Colombia/colombia91.pdf>
- Contreras, A. (2007). Hacia una comprensión de la violencia o maltrato entre iguales en la escuela y el aula. *Revista Científica Ciencias Humanas*, 2, (006), 85-118. Recuperado de <http://www.revistaorbis.org.ve/pdf/6/6Art5.pdf>
- Decreto 1965 de 11 de septiembre de (2013). Reglamenta la ley 1260 de 2013. Disponible en http://www.mineducacion.gov.co/1621/articulos-328630_archivo_pdf Decreto 1965.pdf
- Di leo, P. (2011). Violencias y climas sociales en escuelas medias: experiencias de docentes y directivos. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, Brazil. 37 (3) p. 599 – 612. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3785994.pdf>
- Elison, J., Garofalo, C., & Velotti, P. (2014). Shame and aggression: Theoretical considerations. *Aggressiion and Violent Behavior*. 9 (4), p 447-453. Disponible en <https://doi.org/10.1016/j.avb.2014.05.002>
- Esteve, J.M. (2007). Nuestro sistema educativo no es un desastre. *Cuadernos de Pedagogía*, número monográfico, diciembre, 12-16. Recuperado de <http://www.ugr.es/~fjjrios/pce/media/4-4-c-uestroSistemaEducativoNoEsUnDesastre.pdf>
- Fante, C. (2012). *Como entender y detener el bullying y cyberbullyng en la escuela, 112 preguntas y respuestas clave para profesores y padres*. Bogotá, Colombia: Editores S.A.
- Fernández, I. (2004). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos. El clima escolar como factor de calidad*. Barcelona, España: S. A. Ediciones.
- Fuentes, L. S (2017). *La formación en Valores para el Fomento de la Convivencia Escolar*. Tesis doctoral. Universidad Rafael Bellosso Chacín. Maracibo, Venezuela.

- [Freire, P. \(1969\). La educación como práctica de libertad. Montevideo, Uruguay. Editorial Tierra nueva.](#)
- [Hall, G., & Hord, S. \(2014\). Implementing change: Patterns, principles, and potholes. New York, Estados Unidos: Person Education.](#)
- Hsieh, I. & Chen, Y. (2017). Determinants of aggressive behavior: Interactive effects of emotional regulation and inhibitory control. Granada, España. Productivity is infectious. April 11, 2017. Recuperado de <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0175651>
- Krmpotic, C.; Farre, M. (2008). Violencia social y escuela: un relato empírico desde barrios críticos. Revista Katálysis. Santa Catarina, Brasil. 11, (2), 195-203.
- Ley General de Educación. Ley 115 de (1994), Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Ley 1098 del 8 de noviembre de (2006). Código de la Infancia y la Adolescencia. Recuperado de <http://www.icbf.gov.co/portal/page/portal/PortalICBF/Especiales/SRPA/CIyA-Ley-1098-de-2006.pdf>
- Ley 1620 del 12 de Junio 2013. Convivencia Escolar. Recuperado de <https://prezi.com/e83iwupfqnvo/ley-1260-convivencia-escolar/>
- Llera, M. 2005. Convivencia y cultura ciudadana: Dos pilares fundamentales del derecho policivo. Revista de Derecho, Barranquilla. (23), 240-259. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/851/85102310.pdf>
- Mayorca, F (2008). Educación, desarrollo, integración: es tiempo de acción. Eikasía. Revista de Filosofía, año III, 18 (mayo 2008). Disponible en <http://www.revistadefilosofia.org>
- Martínez, J. B. (2005). Educación para la ciudadanía. Madrid, España. Editorial Morata.
- Martínez, M. (2010). Educación y ciudadanía en situaciones democráticas: Hacia una ciudadanía colaborativa. En Educación, valores y ciudadanía. Madrid: Oei-Fundación SM.
- Ministerio de Educación Nacional. (2013). Guía N° 49: Guía pedagógica para la convivencia escolar. Bogotá, D.C- Colombia.
- Navarro, R. (2009). Factores psicosociales de la agresión escolar: la variable género como factor diferencial. Tesis Doctoral. Doctorado en psicología. Universidad de castilla-la mancha, España.

- Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026 (2017). Ministerio de Educación. Colombia. Recuperado de http://www.plandecenal.edu.co/cms/media/herramientas/PNDE%20FINAL_ISBN%20web.pdf
- Ramírez-López, C. A. y Arcila-Rodríguez, W. O. (2013). Violencia, conflicto y agresividad en el escenario escolar. *Educ. Educ.* 16, (3), 411-429.
- Rodríguez, N. (2004). El clima escolar. *Revista Digital Investigación y Educación*, 7, (3), Recuperado de <http://www.csicsif.es/revistaense/n7v3/clima.PDF> *Ética para la ciudadanía*, Óscar Diego Bautista.
- Sabato, E. (1998). Epílogo. Pacto entre derrotados. *Cuadernos de economía*, 30
- Salas, A.M. (2011). La responsabilidad y la corresponsabilidad como valor educativo. XII Congreso Internacional de la teoría de la educación organizado por el seminario interuniversitario de teoría de la educación (SITE) y la Universidad de Barcelona.
- Santamaría, S., García, J., y Toro, J. A. (2017). Educación para la construcción de la cultura de paz en las Instituciones Educativas de la Policía Nacional de Colombia.
- Savater, F. (1997). *El Valor de Educar*. 2.^a edición Editorial Ariel, S. A. Barcelona. España. Disponible en <http://www.ivanillich.org.mx/Conversar-educar.pdf>
- Unesco (2012). Educación para la Convivencia y la Cultura de la Paz en América Latina y El Caribe. Recuperado de <http://www.Unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Educacion-Convivencia-Paz.pdf>
- Quijano S, Ríos M. (2015). Agresividad en Adolescentes de Educación Secundaria de una Institución Educativa Nacional, La Victoria – Chiclayo - tesis para licenciatura en psicología. Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo. Chiclayo, Perú.
- Weisinger, H. (2008). *Técnicas para el control del comportamiento agresivo*. Barcelona, España. Ediciones Martínez Roca.

PENSAMIENTO DE NELSON MANDELA Y LOS PROCESOS DE PAZ EN LA POLÍTICA CONTEMPORÁNEA

*Estelio José Angulo¹, Mireya Salas de González² y
Giovanni Gotopo³*

Resumen

El objetivo general de investigación es analizar la influencia del pensamiento político de Nelson Mandela para los procesos de paz en la política contemporánea. Destaca cómo se conecta su propuesta con el tema de la no violencia, más aún cuando Sudáfrica vivió el desmantelamiento del apartheid, un régimen segregacionista, que impuso la separación de razas y la hegemonía de la raza blanca. Se fundamenta bibliográficamente en Mandela (2013) y Braud (2006). Metodológicamente se identifica como investigación documental con enfoque cualitativo y diseño longitudinal, no experimental, basado en el modelo epistémico sociologista, con rasgos del modelo moralista/eticista, obteniéndose la información a través de la revisión documental de material impreso y audiovisual. Como resultado encontramos que Mandela promovió valores como la tolerancia, reconciliación y respeto a través de su lucha por la libertad e igualdad, trazando estrategias que resultaron efectivas en el desmantelamiento del apartheid y posterior consolidación del estado multirracial africano.

Palabras clave: pensamiento político, apartheid, procesos de paz, tolerancia, conciliación

1 Universidad Católica Luis Amigó, Montería, Colombia. Investigador Asociado 1. Grupo de Investigación Calidad de Vida. ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-5941-2355>. estelioangulo1849@gmail.com

2 Adscrita al Centro de Investigación y Desarrollo de Bioingeniería de la Costa Oriental del Lago (CIDIBICOL) IUTC (Cabimas, Venezuela), ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-7740-8723>. mireyafine@gmail.com

3 Ministerio del Poder Popular para Transporte (Venezuela) ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-5081-3120>. giovannigotopo@gmail.com

Abstract

The general objective of the research is to analyze the influence of Nelson Mandela's political thinking on peace processes in contemporary politics. He highlights how his proposal connects with the issue of non-violence, especially when South Africa experienced the dismantling of apartheid, a segregated regime that imposed the separation of races and the hegemony of the white race. It is based bibliographically on Mandela (2013) and Braud (2006). Methodologically it is identified as documentary research with qualitative approach and longitudinal design, not experimental, based on the sociological epistemic model, with features of the moralistic / ethicist model, obtaining information through the documentary review of printed and audiovisual material. As a result, we found that Mandela promoted values such as tolerance, reconciliation and respect through his struggle for freedom and equality, drawing strategies that were effective in the dismantling of apartheid and the subsequent consolidation of the African multiracial state.

Keywords: political thinking, apartheid, peace processes, tolerance, conciliation

Introducción

Analizar la dimensión y la evolución en el tiempo del pensamiento político de un ser humano como Nelson Mandela, cuya vida fue consagrada a la lucha por los derechos de la igualdad, la libertad y la paz entre los hombres, particularmente en su país, anteriormente dividido por un régimen de segregación racial llamado apartheid (que significa 'separación' en Afrikáan, lengua nativa de Sudáfrica) puede ser una tarea trascendente, sobre todo al trasladarla a los procesos de paz, donde se permite puntualizar los aportes del pensamiento de Nelson Mandela (1918-2013) a la política contemporánea, como un legado a la humanidad.

Neira (1999) precisa que Mandela creció en una sociedad donde la minoría blanca ('boers' o 'afrikaners') sumaba el 10% de la población y tenían un sistema de privilegios, mientras el resto, la mayoría conformada de negros, mulatos, indios y orientales, eran segregados con leyes que fueron promulgadas desde 1916, aunque fue en 1948 cuando se erigieron los cuatro pilares segregacionistas, que llegó a definir por mucho tiempo la política social, cultural y económica de ese país.

Los llamados cuatro pilares fueron: primero ‘El Registro’ lo que marcaba desde su nacimiento a cada surafricano; segundo ‘El Acta de Áreas de Grupo’ en la cual estaba decretado donde podía y no podía vivir cada raza; tercero ‘El Acta de Tierras’ que establecía la división del país bajo lineamientos raciales y cuarto ‘El Acta de Instalaciones Separadas’ que mencionaba dónde podían estudiar, ir al baño, comer, tomar agua, en qué cementerios enterrar los cadáveres, qué autobuses usar, dónde sentarse, playas donde bañarse y lugares de esparcimiento para negros y blancos, incluyendo parques infantiles.

Uno de los elementos fundamentales de los derechos ciudadanos en la mayoría de las sociedades, como lo es el derecho al voto, era reservado exclusivamente para los blancos, quienes además eran los únicos que podían viajar libremente por el territorio surafricano. También era absolutamente legal que un blanco ganara un salario más alto que un negro, aunque ambos hicieran el mismo trabajo y en el mismo tiempo. Los negros debían vivir en zonas alejadas de los blancos y debían estudiar en escuelas separadas de estos, además su educación debía ser limitada, a esto se suma que el costo de la educación para los niños negros era más costosa, lo que convertía en una proeza, para los niños no blancos, el hecho de estudiar, aprender y obtener un título académico.

A principios del siglo XX, en los años de la niñez y juventud de Mandela, el 60% de la población surafricana era de raza negra, el 30% de raza blanca y el resto en su mayor parte mestizos o surasiáticos, estos últimos descendientes de los esclavos traídos de la India y Malasia para la explotación minera y agrícola. En este contexto se desarrolló Mandela, quien alega en su libro autobiográfico que “ser negro en Sudáfrica supone estar politizado desde el momento de nacer, lo sepa uno o no” (Mandela, 2013, p. 105).

Condenado a cadena perpetua en 1964, acusado de conspiración y sabotaje (fuerte opositor del Apartheid) y recluido en la prisión de Robben Island, una pequeña isla ubicada a 7 km frente a Ciudad del Cabo, capital de Sudáfrica. Mandela salió de la cárcel el día 11 de febrero de 1990 (27 años en prisión) contaba con 71 años de edad, hecho histórico que ocurrió tras un indulto incondicional del presidente Frederik de Klerk.

Durante todo ese tiempo de encarcelamiento, según Neira (1999), el lema del líder fue ‘me doblarán, pero no me vencerán’ basado en el verso

bíblico Jeremías 1:19 “Y pelearán contra ti, más no te vencerán” y en efecto, el hombre que entró a prisión como agitador y combatiente revolucionario, salió con habilidades de filósofo, ideólogo, pensador, sabio, listo y preparado para hacer avanzar a una evolucionada etapa del pensamiento humano a 20 millones de surafricanos negros y mestizos, a los que se sumarían blancos también.

En 1991 durante la primera conferencia nacional del Congreso Nacional Africano (CNA), celebrada en Sudáfrica después de décadas de proscripción; Mandela fue electo Presidente de esa organización, teniendo como predecesor a Oliver Tambo (1917-1993), su compañero y amigo de toda la vida.

En abril de 1994 Nelson Rolihlahla Mandela (su nombre completo) también conocido como ‘Mandiba’ (el nombre de su clan) o ‘Tata’ (abuelo) se convirtió en el primer Presidente negro de Sudáfrica, estando en el poder cinco (5) años que marcaron no solo la historia política de su nación, sino también la historia de la humanidad. Se retiró como jefe de Estado a los 80 años de edad y no aspiró a la reelección, dejando un legado político de reconciliación y pacificación que lo catapultó ante toda la raza humana como una de las personas que más ha influenciado la historia política del planeta después de Jesús de Nazaret.

Antes de su arrollador triunfo en las elecciones presidenciales de 1994, Mandela y el entonces presidente de ese país, Frederik de Klerk, ganaron de forma conjunta el Premio Nobel de la Paz en 1993, reconociéndoseles de esa forma el trabajo que ambos realizaron para soslayar el camino e iniciar el desmontaje del régimen de segregación racial, pues antes de liberar a Mandela; en 1990, de Klerk se había convertido en el principal interlocutor del líder negro para iniciar y proseguir con la negociación del proceso de democratización, e inició el desmantelamiento del sistema legal sobre el cual se fundamentaba el apartheid, lo que ocurrió entre 1990 y 1991.

Según relata Mandela (2013) muchos como él partieron inicialmente de la exaltación de la cultura europea implantada en la región, minimizando las costumbres y el legado cultural local, pues justamente el proceso de alienación cultural, desarrollado por el grupo dominante, partió del hecho de tipificar las tradiciones y costumbres africanas como propias de grupos

salvajes para legitimar el dominio y explotación de la población oriunda de Sudáfrica y los esclavos traídos de Asia.

Al respecto, Braud (2006) sostiene que la historia del mundo pareciera ser –en buena medida– un entramado de definiciones morales, muchas de las cuales predominan en la cultura popular y forman parte de la cotidianidad del habla y del pensamiento de la gente común, siendo además parte de su herencia ancestral, emparentadas con normas morales y éticas, esta aseveración puede explicar por sí sola la forma en que se tejió el mosaico cultural surafricano para terminar mostrando lo que hoy es esa nación y las diversas relaciones que se establecieron entre unos y otros grupos.

Algunas sociedades autodefinidas como evolucionadas, parecen ahora replantearse una antigua forma de hacer política que valide el intervencionismo, la manipulación política, las negociaciones unilaterales y el criterio de dominio de una cultura sobre otra, una especie de neo etnocentrismo que surge veladamente como nuevas formas de dominación o una manera ‘más civilizada’ de ‘diligenciar’ la solución de los conflictos.

En el caso surafricano se buscó equiparar la violencia al empleo inaceptable de la fuerza, pasando por encima de la existencia de normas universales de orden jurídico o ético que condenaban tales procedimientos. Hoy día, hay casos donde la humanidad parece enfrentarse a retrocesos históricos, trayendo como consecuencia la proliferación del discurso belicista y el resurgimiento del apetito colonialista de ciertas potencias mundiales, algunas con gran cuota de poder en la actualidad y otras cuyas ‘glorias’ conquistadoras marcaron su pasado, pero cuyo afán imperialista pareciera permanecer solapado dentro de sus acciones e incursiones internacionales.

El desarrollo de nuevas teorías para la mediación de conflictos a nivel de Estado y el manejo del trabajo diplomático, sobre todo en los llamados procesos de paz, debería pasar por el prisma del pensamiento vanguardista de hombres y mujeres cuyas acciones han emergido de la vivencia propia, de lo que les ha tocado vivir en sus naciones, reflexionando sobre la base de sus propias experiencias para dar respuestas y proponer patrones de acción que tengan como norte la reconciliación nacional, los procesos de igualdad social, la conciliación de las partes y la búsqueda de modelos de desarrollo cónsonos con sus culturas, historia y realidad geográfica.

En el mundo entero se habla de procesos de entendimiento y de paz, desde las mesas de diálogo entre las partes en conflicto en Venezuela, pasando por las guerrillas de Colombia, las bandas organizadas de Centroamérica, la guerrilla de Chiapas en México, los indignados en Estados Unidos, las minorías sexuales y religiosas en Egipto y Rusia, los oprimidos palestinos en la Franja de Gaza hasta los grupos disidentes ucranianos; en todos los casos, aún tratándose de lo que Sartori (1988) llama las minorías intensas (destacando que la intensidad es la base más olvidada del poder y sin embargo, la más poderosa y absolutamente independiente), todos los procesos de paz se enmarcan en un plan de negociación de las partes.

Revisando este panorama, puede interpretarse entonces que los procesos de paz no son un punto más en la agenda ni otro eslabón en la cadena de acciones diplomáticas de las naciones, se han convertido en una necesidad urgente para la estabilidad política, económica, cultural y social de la humanidad en un mundo globalizado que clama por salidas justas.

En este sentido el legado de Nelson Mandela pareciera no haber sido revisado en su total y justa dimensión. El perdón para sus verdugos y opresores, y el no ejercer retaliaciones políticas (una vez convertido en presidente de su país), pese a tener Sudáfrica una mayoría no blanca, permitió a Mandela elegir el camino de la reconciliación nacional, la integración social y económica y ejecutar un plan de crecimiento donde se buscó el bienestar común, no la defensa de los intereses, privilegios y beneficios del grupo que alcanzó el poder.

Obviamente, estas acciones tienen sus detractores y habría que analizar los alcances actuales, pero siguen siendo una referencia importante en la solución de conflictos políticos a nivel mundial, ubicándonos en el momento y en el contexto en que ocurrieron, incluso enfrentando nuevos focos de conflicto que surgieron durante el mismo proceso y que generaron respuestas políticas de alto calibre por parte de Mandela.

En todo caso, visto este panorama, en un país como Sudáfrica donde un proceso político delicado conllevó a otro de mayor magnitud y de gran riesgo, bajo una fuerte presión internacional, y tomando en cuenta un escenario internacional donde muchos organismos intercontinentales se han abocado a la difícil misión de lograr el entendimiento y la armonía entre las naciones, es pertinente hacer la siguiente interrogante: ¿Cómo ha influido

el pensamiento de Nelson Mandela para los procesos de paz en la política contemporánea?

Para fragmentar la interrogante, este estudio plantea como objetivo general: Analizar la influencia del pensamiento político de Nelson Mandela para los procesos de paz en la política contemporánea, teniendo como objetivos específicos en primer lugar, estudiar la evolución de su pensamiento político para los procesos de paz y la influencia que este ha tenido en la política contemporánea. En segundo lugar, describir el alcance de la influencia del pensamiento político de Nelson Mandela para los procesos de paz y como tercer objetivo específico, examinar la política de No Violencia en el pensamiento político de Nelson Mandela para los procesos de paz en la política contemporánea.

Metodología

Este estudio tiene un enfoque socio histórico, socio político, socio cultural y comportamental, enmarcado dentro de procesos políticos específicos y la generación de un marco de opinión pública mundial, teniendo como meta elaborar teoría que pueda sustentar acciones concretas en el amplio campo de la política contemporánea. Tomando en cuenta estas consideraciones, se destaca que los aspectos epistemológicos que inciden en la investigación y que pueden aportar los rasgos definitorios de la corriente de pensamiento en que se enmarca la ideología del líder surafricano, haciendo énfasis en el alcance del estudio pues se trabaja con la revisión del aporte literario desarrollado por Nelson Mandela, y algunos autores que han estudiado e investigado su pensamiento, priorizando todo lo relativo a sus reflexiones y consideraciones sobre el tema político, así como sus análisis sobre los sistemas políticos, en un diseño de investigación de tipo documental. Asimismo el estudio se centra en el pensamiento político de este líder y los procesos de paz y su influencia en la política contemporánea destacando que sus propias reflexiones durante su encarcelamiento pudo basarse una buena parte del propio modelo de acción que aplicó en la nación surafricana en el proceso post apartheid, así como la posterior conducción de esta nación a un modelo político democrático.

El modelo epistémico mediante el cual se desarrolla el estudio es el modelo sociologista, puesto que como plantea Barrera (2008) en este modelo se puntualiza en los procesos relacionales, en el sentido de la pertenencia a grupos, razas, clases sociales, nacionalidades, pueblos, culturas, ubicando además el saber de lo que se conoce, bien sea el legado, la tradición y la historia, a la condición propia y efectiva de la pertenencia histórica del contexto dentro del cual se genera el conocimiento.

La investigación también muestra rasgos del modelo epistémico moralista/eticista, explicado por Barrera (2008) como un episteme donde los actos, la realidad y el conocimiento, se decantan a través de un trasfondo ético, determinando lo que se define como correcto e incorrecto en materia del conocimiento, de las costumbres, tradiciones y actos humanos, determinando finalmente el deber ser.

El modelo de investigación al que obedece el estudio es el método hermenéutico, pues se plantea la observación de los datos obtenidos durante el proceso de explotación y consulta bibliográfica y la interpretación de los mismos. Se accede con este a estructurar una investigación descriptiva en un rango de análisis que la legitime para ofrecer la posibilidad de tener una gama de interpretaciones, donde se conjugue la vida del líder surafricano, su obra literaria y su legado histórico.

Como principales técnicas e instrumentos de recolección de datos, se emplea el análisis documental o análisis de contenido, análisis de opinión, fichas de información, resúmenes de artículos de prensa artículos de revista y de portales web, así como parte del material audiovisual elaborado acerca de la vida y obra de Nelson Mandela, difundido por los medios radio eléctricos a nivel internacional.

En consecuencia, el principal axioma que plantea el estudio es la utilización del pensamiento de Nelson Mandela como una herramienta importante en la política contemporánea y la forma en que este mismo pensamiento puede ser usado a favor de las naciones en conflicto para enrumbarles hacia los procesos de paz, tomando en cuenta que su legado proviene de la reflexión sobre su propia realidad social y personal, por lo tanto puede contribuir a mejorar o modificar otras realidades.

Evolución del pensamiento político de Nelson Mandela en los procesos de paz

Cada uno de los eventos que fueron ocurriendo en el caso del líder estratégico Nelson Mandela, marcaron el devenir de su propia evolución como hombre y como político, desde su niñez; su formación escolar, su vida en una ciudad segregada, su trabajo como abogado, su incursión en el Congreso Nacional Africano, sus acciones violentas, los años de prisión, su resistencia pacífica, su liberación, el ser presidente de su país, su no aspiración a la reelección al cargo presidencial, su retiro y lógicamente su obra literaria que en buena medida es una especie de crónica de su propia vida.

El estudio de la evolución de su pensamiento fue fundamentado en el estado del arte de esta primera sección del análisis, con antecedentes como el de Neira (1999), *Mandela un líder modelo*; Griffiths-Dingani, Cook y Nadal (2013), *El legado de Nelson Mandela*; Schoemaker (2013), *Legado duradero: la evolución de Nelson Mandela como líder estratégico*.

Uno de los principales objetivos de Mandela fue el establecimiento de un gobierno sudafricano que no diera cabida al racismo ni al sexismo, usando como principal arma de acción, la búsqueda de la reconciliación nacional, así que no cabía en su apreciación el considerar a la minoría blanca como enemiga, sino que -en todo caso- era el régimen del apartheid el principal y único enemigo a vencer.

Su afirmación de que Sudáfrica, también llamada la nación del arcoíris, pertenecía a todos los que la habitaban, bien fuesen blancos, negros, indios, mestizos, mulatos y orientales, validaba su propuesta de que ningún gobierno podía considerarse a sí mismo legítimo si no estaba basado en la voluntad popular y en lo que la mayoría quería.

En la etapa previa a evidenciar su candidatura a la presidencia de su país, Mandela expresó que para ser líder de un pueblo se requería de una gran visión, una gran voluntad y una enorme capacidad de concertación. Una reflexión tal vez surgida del pensamiento recurrente de su niñez, donde le tocó recorrer enormes extensiones de terreno para guiar grandes rebaños de ganado, siempre desde atrás, dejando que los animales más fuertes tomaran la delantera, pero manteniendo él, el control desde el fondo del rebaño, tal como él mismo solía contar.

A él le tocó desarrollar una gran autodisciplina durante el tiempo que estuvo recluido en la prisión de Robbe Island. Allí también –por lógica- debió haber adquirido una gigantesca paciencia y un alto sentido de la oportunidad a lo que se sumó luego un optimismo desbordante. Fueron años de entrenamiento solitario, a solas con su conciencia, y con la meditación forzada por las circunstancias, lo que muy probablemente le convirtió en un excelente negociador, dándole la solidez y el temple para erigirse como un estadista con una enorme visión de futuro.

Quizá la decisión más atinada de Mandela para ejercer su liderazgo, fue animar a la armonía racial, con un perdón condicionado por el recuerdo permanente del pasado surafricano, compartir el poder con la minoría blanca, en la plena conciencia de la formación profesional y el conocimiento preciso de que los blancos (de origen afrikáners, británicos o judío) tenían del manejo y control administrativo del aparato gubernamental y -finalmente- establecer como prioridad el futuro, sin dejar que el pasado fuese una referencia ineludible y un recuerdo constante de lo que no debería volver a suceder.

Por esas razones podría entenderse su renuncia a una reelección, pues en buena medida el conocimiento necesario para la gestión y administración de las instituciones empresariales, jurídicas, sociales y educativas seguía estando en manos de la antigua minoría dominante, por lo que había que dar espacio también a la formación de nuevos líderes no blancos, para que tuviesen la oportunidad de prepararse e integrar el nuevo modelo multirracial del Estado surafricano, viviendo la experiencia de la administración pública de forma directa, fomentando la creación de nuevos cuadros de relevo gubernamental bajo una visión integradora.

Un hecho histórico que debió tener peso en las estrategias de Mandela, fue lo sucedido en Zimbabue, en el gobierno de Robert Mugabe, situación que debió haberle alertado, pues la gente blanca, al ver la inminencia de su triunfo electoral, temía por lo que pudiera ocurrirles, sobre todo al considerar que al perder el control del aparato de poder, sus vidas estaban en riesgo. Fue entonces como se generó el llamado ‘white flight’ que podría traducirse literalmente como ‘vuelo blanco’ o en un término más latinoamericanizado ‘fuga de cerebros’ lo que consistió en que un grupo significativo de gente blanca –mejor preparada académicamente y más cualificada- huyó del país tras la llegada de Mandela al poder.

La apreciación hecha por la antigua minoría opresora era errónea, la realidad que Mandela se había planteado crear en Sudáfrica (para el momento en que gana la presidencia) era otra, debido a que el objetivo del líder era estar humanamente muy elevado por encima de las injusticias cometidas contra los de su raza y contra muchos blancos simpatizantes de la causa negra, haciendo un llamamiento a la verdad y la reconciliación, buscando elementos de unión para el país que les preparase para entrar a una nueva era, en un futuro compartido y democrático.

Llegar a un nivel tal de pensamiento, no es meramente un acto aprendido. Indiscutiblemente que debe existir un perfeccionamiento del pensamiento del hombre que aproxime su ideología a un nivel más sofisticado de entender los procesos sociales y los protagonistas de los mismos, donde las soluciones a los conflictos surjan del seno mismo de los elementos que los originan. Es así como se puede explicar el que muchos líderes que inicialmente promovieron la violencia y el enfrentamiento intimidante, decanten su pensamiento hacia un proceso donde el pacifismo activo cobra una dimensión plena, dando espacio a nuevas y sosegadas estrategias de acción para conseguir los mismos objetivos que inicialmente generaron conflicto.

De acuerdo con todos estos argumentos debe considerarse que el pensamiento de Nelson Mandela avanzó hacia un entendimiento político superior, donde los ideales puros de la sociedad humana, de convivencia y bienestar, constituyeron una fuente de inspiración permanente para un hombre que ideó un plan de trabajo político partiendo de un conocimiento profundo de la realidad donde creció y estuvo inmerso y de sus reflexiones surgidas de un largo camino de sufrimiento, ensayo y error. Mandela entendió que para recomponer la realidad de su país, todos los que integraban esa realidad eran importantes, por lo tanto todos debían ser parte de su plan de reconstrucción nacional.

Ciertamente esta consideración sobre el contenido negociador y conciliador de sus palabras (por demás adecuadas y medidas para cada ocasión) han influenciado la forma de hacer política de muchos líderes occidentales, que han sido impactados por la huella que la vida y las palabras de Mandela han dejado en la sociedad humana, entronizadas por una gran difusión mediática.

La evolución del pensamiento de Nelson Mandela se hace evidente en la medida en que se analiza en el tiempo el contenido de su discurso, enmarcado en las épocas y contextos situacionales donde se originaron, marcados por la acumulación de reflexiones hechas a lo largo de los diversos escenarios y experiencias donde se encontró inmerso desde su infancia, a lo cual no escapa su propia vida personal y privada. De hecho en Mandela (2013, cap. 1 § 10) el líder resume en una frase lapidaria los contrastes de la vida social del hombre y su universo personal, cuando le toca hablar de una relación sentimental frustrada que le dejó una enseñanza, afirmando que: ‘En el amor, al contrario que en la política, la cautela no suele ser una virtud’.

Alcance de la influencia del pensamiento político de Nelson Mandela y los procesos de paz en la política contemporánea

Describir el alcance de la influencia del pensamiento político de Nelson Mandela y los procesos de paz permite establecer, tal como se ha venido defendiendo en el estudio, que es la misma vida de Mandela la que le permitió decantar, afinar y estructurar una visión avanzada de la política y cómo aplicar estas herramientas en los procesos de paz, influenciado por el drama social, cultural y político vivido por su país, pero cuyas principales enseñanzas pueden ser aplicadas al buscar salidas pacíficas a cualquier situación de conflicto de las naciones formadas por la sociedad humana.

Uno de los antecedentes para el estudio de este aspecto de la investigación es el de Camacho y Castañeda (2009), *Nelson Mandela: un legado y siete propuestas*. En este, explica que la influencia de Nelson Mandela en la política de Colombia y en la política mundial puede explicarse a través de siete aspectos puntuales. Las autoras sostienen que estos son: en primer término, el liderazgo; segundo, el manejo del oponente; tercero, el poder de la resistencia no violenta y solución pacífica de controversias; cuarto, el coraje como ejemplo y esperanza; quinto, la negociación; como sexta consideración, la tolerancia y la reconciliación y en último lugar, pero no menos importante, la educación.

Un segundo estado del arte considerado fue el de Mills (2000), *La política exterior sudafricana después de Mandela*, estructurado como artículo de investigación con un profundo análisis sobre el tema surafricano y las condiciones de los gobiernos del continente africano en la era post apartheid y bajo la influencia de la presencia de Nelson Mandela. En este, elabora

una radiografía escrita de la condición del Estado surafricano como líder regional del continente al que pertenece y su situación para el momento de la investigación.

Explica en tres abordajes específicos el caso surafricano, el rol de Mandela, el papel de Sudáfrica como país de avanzada continental, las condiciones reales de los conflictos bélicos de la zona y el contraste de la realidad económica surafricana con el resto de las naciones de la zona, así como con sus principales aliados extra continentales.

En una primera instancia se aborda lo que el autor denominó *cinco lecciones y logros*, tratando el tema del desafío burocrático, la expansión de relaciones internacionales de Sudáfrica, los roces con los países del área, el tema de la ideología y la realidad práctica de la nación, y la similitud de funciones entre el gobierno, el Ejecutivo y el partido (CNA) que es una crítica hecha por el autor sobre la base en que se establecieron las alianzas políticas en la era post apartheid.

En un segundo abordaje se habla de cinco *desafíos y tendencias probables*, donde el autor realiza un análisis prospectivo de la situación, centrándose en lemas como el cierre de la brecha tecnológica y la consolidación económica de Sudáfrica y el aporte que este país puede hacer al desarrollo de los otros, mientras que en una tercera parte, aborda los antecedentes de la política exterior surafricana y estructura un marco de recomendaciones en lo que llamó *dando solidez a la política exterior sudafricana*.

La postura crítica de Mills (2000) denotada a lo largo de la construcción del discurso de una investigación altamente revisionistas, apunta básicamente a los primeros 8 años de la era post apartheid, así como a la repercusión que la figura de Nelson Mandela y su legado político han tenido en la historia política contemporánea del continente africano, aunque (de acuerdo con el autor) los años de mal gobierno postcolonial de la minoría blanca, siguen pesando en la consolidación de un aparato productivo surafricano que dé respuestas de esperanza de vida en igualdad de condiciones para todos los habitantes de ese país y se convierta en una esperanza de desarrollo real para el resto del continente.

En este mismo orden de ideas, resulta interesante retomar a Schoemaker (2013) pues planteó que la oferta hecha por Mandela a quienes aspirasen a un tipo de liderazgo estratégico, refleja un ejemplo palpable de la forma en

cómo las fuerzas complejas de la sociedad, sus valores innegociables y los llamados momentos claves de decisión, bien pueden entrelazarse a lo largo del tiempo. De acuerdo con el autor, en el terreno de lo político, lo jurídico y lo económico, este tipo de liderazgo busca ofrecer una visión convincente que termina transformando un partido político, un país o el mundo. Sostiene el autor que el liderazgo estratégico propicia la adaptación de la estrategia utilizada en un contexto específico para –cuando sea necesario- preservando el apoyo de todos.

En la gerencia y en la política moderna, el tener la capacidad de perdonar para liberarse de los sentimientos de venganza y de victimización, son percibidos como signos de madurez y de avance político, lo que permite trabajar sobre decisiones importantes a lo largo del tiempo, mientras se dan las condiciones para generar una trama política activa de igualdad y libertad.

Sin embargo, el pensamiento de Nelson Mandela abarcó otros espacios de influencia que aparentemente no están conectados de forma directa con la política, pero que finalmente resultaron un fuerte canal de difusión de su pensamiento y de reconocimiento ante una masa mundial que no necesariamente conocía su historia o tenía idea de cuál podía haber sido su legado.

Una fuerte influencia en la cultura popular redimensionó la figura del líder surafricano hacia espacios que tal vez ni por el mismo fueron visualizados durante su encierro en Robbe Island. La pintura, música, cine y hasta la moda, han recibido la impronta de su imagen, en una especie de fenómeno que es posible que haya comenzado luego del anuncio de haberle condenado a cadena perpetua en 1964.

Los medios de comunicación se convirtieron en un fuerte aliado en la difusión del pensamiento político y del legado filosófico de este líder, ilustrando que no solo las grandes masas académicas fueron impactadas por su pensamiento, sino que logró conseguir arraigo en el sentimiento popular, en los valores de las sociedades emergentes y en la estructuración de la estrategia política de una gran cantidad de gobernantes a nivel mundial.

Muchos líderes internacionales, de localidades de los cinco continentes, abiertamente han confesado tener el pensamiento de Mandela como fuente de inspiración para el desarrollo de sus gestiones como conductores de sus naciones o de los grupos de influencia con los que cuales operan, bien sea en

ámbitos comunitarios, regionales o en organismos e instituciones de estatura internacional.

Mandela siempre estuvo consciente de lo que el buen uso de los medios podía hacer en la difusión de su lucha, sus verdugos también, por esta razón era restringido el mostrar su imagen ante la opinión pública durante el tiempo que estuvo encarcelado. Una vez fuera de la cárcel y encontrándose de frente con las Tecnologías de la Información y la Comunicación, el líder sacó un absoluto provecho de las mismas.

Sin embargo, uno de los bastiones en los cuales se ha cimentado la divulgación de su pensamiento, es en la difusión de sus frases que adornan celulares, vallas, protectores de pantalla, ropas, accesorios y un sin número de elementos que son codiciados por coleccionistas en todo el mundo, frases que desafían el tiempo con su actualidad permanente y permiten a cada nueva generación conocerle, corroborando lo que él mismo decía: ‘Nunca pienso en el tiempo que perdido, solo desarrollo un programa que ya esté ahí; que está trazado por mí’ (La Gaceta, 2013, párr. 9).

Política de la No Violencia en el pensamiento político de Nelson Mandela

Según explican Camacho y Castañeda (2008), Mandela siempre tuvo como uno de sus principales objetivos políticos establecer un gobierno surafricano sin distinción de razas, ni sexo, dando para ello un mensaje de reconciliación donde hizo hincapié en que el enemigo a derrotar no eran los blancos, sino el régimen del apartheid, pues en sus discursos repitió que Sudáfrica pertenecía a todos los que allí vivían, considerándose ilegítimo a cualquier gobierno que no se basara en la voluntad del pueblo.

Por su parte, Amaro (2013) afirma que la pobreza de un país es una barrera fundamental para que se alcancen las necesidades óptimas de salud, aun destinando la nación fondos para ello. En el caso de Sudáfrica, la distribución de la riqueza nacional era (y aún persisten rasgos de esta situación) absolutamente desigual, estando en manos de un grupo reducido de personas, especialmente de piel blanca, es así como iniciar un trabajo de concertación para la paz en semejantes condiciones socio-económicas requería de estrategias precisas y un plan de acción que contuviese la rabia

latente de la población en un ambiente de tensión social altamente vulnerable y políticamente volátil.

Surge entonces la importancia de revisar cómo el pensamiento político de Nelson Mandela fue transformándose para terminar aproximándose a una postura que rechazaba la hostilidad y se distanciaba de sus primeras consideraciones sobre cómo debía el pueblo oprimido sudafricano obtener las reivindicaciones que reclamaban. Es allí cuando se genera la aparición de la política de no violencia como un arma fundamental para alcanzar los objetivos que siempre estuvieron presentes en la lucha antiapartheid.

Un primer antecedente para el objetivo de examinar la política de no violencia en el pensamiento político de Nelson Mandela es el de López (2004) con su estudio *No violencia para generar cambios sociales*. En el mismo se hace una revisión epistemológica del término no violencia, desde sus raíces morfosintáxicas, hasta las diferentes consideraciones y categorizaciones que existen sobre el término. Definiendo la no violencia como una metodología activa para influir en el curso y en el resultado pacífico de un conflicto. El autor explica además que este término está relacionado con el concepto de justicia y que implica aceptar otros principios importantes del vivir comunitario del hombre. Aunque refleja también que apegarse a la no violencia estima entender que se trata de un método de lucha no armada o sin armas, por lo menos no las armas que dañan la naturaleza física humana.

Un segundo estado del arte es el de Castillejo (2006), *Entre los intersticios de las palabras: memoria, posguerra y educación para la paz en la Sudáfrica contemporánea*. En este se plantea el rescate de la memoria histórica en Sudáfrica, una memoria –de acuerdo a lo expuesto por el autor– debe estar consustanciada con la fusión de la lucha de la población negra y su legado étnico y la historia de los antiguos colonos y los afrikáners. Señala que el rescate de toda esta memoria, en buena medida es una tarea que ya está siendo realizada por el Centro para la Paz de Sudáfrica, establecería un hilo conductor que permita a la población revisar el origen de los conflictos, detectarlos y prevenir. Podría interpretarse que el autor puntualiza uno de los principales dramas de las sociedades africanas en general, donde no pareciera existir prevención de los conflictos, sino estrategias reactivas, generadas cuando el caos es inminente.

El asunto de la No violencia, de acuerdo a lo explicado por Castillejo (2006) debe pasar por la revisión de cuál ha sido el remanente que ha quedado de los conflictos previos. En el caso surafricano, la falta de educación, el ocio, la circulación de armas de fuego y armas livianas provenientes de las guerras de Mozambique, República Democrática del Congo, Angola y Sierra Leona, entre otros países en cuyos conflictos, Sudáfrica participó, pudieron comprometer la instauración de una política de no violencia, durante la era post apartheid, sin embargo, un esfuerzo comunitario conjunto y un discurso de unidad y reconciliación como el de Nelson Mandela, contribuyó a que el escenario previsto fuese otro.

Un tercer estado del arte es el de Cejas (2007), *Memoria, Verdad, Nación y Ciudadanía: Algunas reflexiones sobre la Comisión de la verdad y la reconciliación en Sudáfrica*. Se retrata en este, el papel de las llamadas comisiones de la verdad para atender los derechos de las víctimas, descubrir y sancionar a los culpables, destacando que el respeto del derecho a la verdad es importante para poder abrir la posibilidad del perdón y la reconciliación, cumpliendo además con las normativas del Derecho Internacional. La autora hace mención a la situación postraumática que generó el apartheid en Sudáfrica, comparando esta situación con lo ocurrido en las dictaduras latinoamericanas, ambos casos cargados de una fuerte dosis de violación de derechos humanos, asesinatos y violencia política, destacando que en el caso de las comisiones de la verdad, se habla de organismos de investigación creados para ayudar a sociedades que enfrentaron situaciones de violencia política o guerras internas de forma crítica en su pasado, buscando superar los traumas generados y evitar que las condiciones operativas de los mismos se repitan en el futuro.

Sobre estas consideraciones, cabe destacar que en un principio cuando Mandela se unió al CNA, se dedicó junto a otros jóvenes como Walter Sisulu y Oliver Tambo a llevar esta organización a convertirse en un movimiento político de masas, en este sentido recorrió Sudáfrica, organizando actos de desobediencia civil, a lo que adicionó una cantidad de demandas políticas que fuesen contra las leyes de segregación racial que cada vez se agudizaban más en ese país, con este fin escribió la llamada *Constitución de la Libertad*, que más tarde cobraría fuerza como uno de los documentos dirigidos hacia la no violencia como un arte de lucha contra el régimen del apartheid.

Luego de concluir su mandato presidencial y en su discurso de despedida, Nelson Mandela explicó brevemente cuáles habían sido los pasos fundamentales para alcanzar la victoria política en un marco de no violencia en su país, expresó que su principal motivación para la acción fue el profundo deseo de conseguir una nación en paz consigo misma, planteándose como objetivo final la construcción de una nación sudafricana que le perteneciera a todos los sudafricanos, empleando como metodología para la acción: la búsqueda de la reconciliación en todos los sectores que hacían vida social, política y económica en Sudáfrica.

La estrategia de la no violencia aplicada por Nelson Mandela se fundamentó en acciones prácticas, más que en procedimientos académicos, aunque su gran conocimiento (cimentado en su vasta cultura y en el largo proceso de reflexión durante su confinamiento en la cárcel) le llevaron a seleccionar la acción correcta en el momento preciso para obtener resultados rápidos, visibles y de gran impacto durante su período presidencial.

Consideraciones finales

El trabajo realizado por Nelson Mandela a través del tiempo, su historia de vida y su esquema de acción política dentro de Sudáfrica, se consideran generadores de pautas de acción sobre cómo establecer cambios sociales dentro de grupos estratégicos y dentro de la población en general que puedan conducir al establecimiento de misiones de paz y modificar los patrones de acción social dentro de las naciones.

La revisión histórica del pensamiento de Nelson Mandela permite avanzar en una ruta firme hacia la conformación de un modelo de acción para la política contemporánea, donde puedan englobarse aspectos como la negociación, el liderazgo, la no violencia, la tolerancia y la conciliación de las partes, todos estos aspectos relevantes en la estructuración del trabajo de misiones de paz.

De acuerdo a lo evidenciado en el estudio del pensamiento político de Nelson Mandela, ningún plan de acción que se estructure dentro de la política contemporánea y que tenga como objetivo trabajar sobre las misiones de paz, puede dejar por fuera los aspectos culturales y étnicos de una nación,

sino que -muy por el contrario- deben ser un aspecto de primer orden en cualquier mesa de trabajo establecida para tal fin.

Las condiciones políticas y sociales del continente americano, muestran rasgos de vulnerabilidad y volatilidad marcados, por lo tanto, mantener la paz, el crecimiento sostenido y en líneas generales las condiciones de gobernabilidad, son tarea ardua para algunas naciones de la región, específicamente en Centroamérica y el Cono Sur. En un escenario como ese no solamente el estudio y conocimiento del pensamiento de Nelson Mandela sino también el de otros pensadores de la región, podría influir de forma positiva en el replanteamiento de una educación liberadora para la población, de carácter formal e informal, una propuesta alejada de la retórica política e ideológica y que apunte más al crecimiento social y económico.

De acuerdo con los resultados analizados en esta investigación se hace justo recomendar la creación de una cátedra denominada Pensamiento político de Nelson Mandela, una materia de estudios universitarios donde se aborde la vida y obra del líder y el legado que dejó a la humanidad, como una forma de promover cambios sociales y económicos positivos, fomentando los valores de la conciliación, integración y tolerancia entre los seres humanos. Se sugiere estudiar su pensamiento político de forma comparativa con el de otros líderes que generaron propuestas de acción similares a las de Mandela en diferentes espacios del orbe terrestre. En el caso latinoamericano la contrastación de su obra con el de pensadores del área puede coadyuvar a darle un sentido práctico a la aplicación de las ideas de muchos pensadores latinoamericanos cuyo legado ha sido estudiado de forma superficial o que, en el peor de los casos ha sido subestimado.

Las líneas de acción para abordar los conflictos, usadas por Mandela, pueden tipificarse y compendiarse de forma metodológica, tal como se mostró en esta investigación a través de la bibliografía consultada sobre investigaciones similares. Un plan de esta naturaleza no resulta ambicioso si se trabaja con grupos multidisciplinarios para crear un producto de consulta de esta naturaleza y que muy bien puede ser financiado por organismos internacionales cuya naturaleza de trabajo sea afín al tema de los procesos de paz o a la solución de conflictos.

Referencias

- Amaro, M. (2013). Nelson Mandela, educador de civismo y salubrista destacado del siglo XX. Cátedra de Bioética FCM 'Gral. C. García'. La Habana, Cuba.
- Barrera, M. (2008). Modelos epistémicos en investigación y educación. Caracas, Venezuela: SYPAL, Quirón Ediciones.
- Braud, P. (2006). Violencias políticas. Ciencias Políticas. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Camacho, L. y Castañeda, L. (2009). Nelson Mandela: Un legado y siete propuestas. Imagomundi. Revista de la Universidad Externado de Colombia. Facultad de Finanzas, Gobierno y Relaciones Internacionales. Bogotá, Colombia.
- Castillejo, A. (2006). Entre los intersticios de las palabras: Memoria, Posguerra y Educación para la paz en la Sudáfrica contemporánea. Estudios de Asia y África. Enero-abril. Año/Vol. XLI. N°001. El Colegio de México. Distrito Federal, México
- Cejas, M. (2007). Memoria, Verdad, Nación y Ciudadanía: Algunas reflexiones sobre la comisión de la verdad y la reconciliación en Sudáfrica. Revista Limina R. Estudios Sociales y Humanistas. Año 5, Vol.V, N°1. Chiapas, México
- Griffiths-Dingani, K.; Cook, J. y Nadal, A. (2013) El legado de Nelson Mandela (2). Recuperado de <http://www.sinpermiso.info/sites/default/files/textos//mandela2.pdf>
- La Gaceta (5 de diciembre de 2013). Diez frases de Mandela que quedarán en la historia. Recuperado de <https://www.lagaceta.com.ar/nota/571081/diez-frases-mandela-que-daran-historia.html?origen=mlt>
- López, M. (2004). No Violencia para generar cambios sociales. Polis. Revista de la Universidad Bolivariana de Chile. Año/Vol.3 N°009. Santiago de Chile, Chile.
- Mandela, N. (2013). El largo camino hacia la libertad. La autobiografía de Nelson Mandela. Caracas, Venezuela: Editorial Aguilar
- Mills, G. (2000) La política exterior sudafricana después de Mandela. Revista Ciencia Política. Volumen XX/N°2. Johannesburgo, Sudáfrica.

- Neira, E. (1999). Mandela un líder modelo. Tres artículos. Diario Frontera, 28-06/05 y 12-07 de 1999. Mérida, Venezuela.
- Sartori, G. (1988). Teoría de la Democracia 2, Los problemas clásicos Alianza Universidad. Madrid, España: Alianza Editorial S.A.
- Schoemaker, P. (2013). Legado duradero: La evolución de Nelson Mandela como líder estratégico Universia Knowledge Wharton. Liderazgo y Cambio. <http://www.wharton.universia.net/index.cfm?fa=viewArticle&ID=2381>

CONFLICTO ESCOLAR: MECANISMOS UTILIZADOS POR LOS DOCENTES PARA SU RESOLUCIÓN Y LA CONVIVENCIA PACÍFICA

Carlos Julio Peña Canchila¹, Argedis Doria Peñata² y Libia Rosa Narváez Barbosa³

Resumen

El conflicto es inherente a los grupos humanos y la escuela no es ajena a esta situación que merece la atención del docente, cuya labor implica la búsqueda de mecanismos para su resolución. El objetivo del estudio es analizar las creencias, actitudes y conductas del docente frente a la mediación del conflicto escolar, en procura de generar espacios de convivencia pacífica. La muestra está constituida por 20 maestros de la Institución Educativa Cristóbal Colón de Morroa – Sucre, Colombia; el estudio es de tipo cualitativo con un método descriptivo y etnográfico. Los resultados arrojan que los docentes tienen una tendencia marcada a actuar solo cuando perciben acciones violentas que ponen en riesgo la integridad de los estudiantes; que tienen claridad sobre algunas acciones que deben emprender para intervenir frente a las situaciones que se les presentan en el entorno escolar; y que la escucha y el diálogo son las estrategias de intervención más usadas. Se concluye que no se desarrollan procesos preventivos de resolución de conflictos y se desconocen los mecanismos fundamentales para su resolución.

Palabras clave: conflicto escolar, resolución de conflictos, mediación, convivencia pacífica, mecanismos

1 Magister en Educación, Institución Educativa Cristóbal Colón, Morroa -Sucre. cajupeca77@gmail.com

2 Magister en Educación, Institución Educativa Instituto Técnico Agropecuario de Lórica. argedis09@hotmail.com

3 Magister en Desarrollo Social, Institución Educativa Cristóbal Colón, Morroa- Sucre libian28@hotmail.com

Abstract

Conflict is inherent to human groups and the school is not alien to this situation that deserves the attention of the teacher, whose work involves the search for mechanisms for its resolution. The objective of the study is to analyze the beliefs, attitudes and behaviors of the teacher facing the mediation of the school conflict, in order to generate spaces of peaceful coexistence. The sample consists of 20 teachers from the Cristobal Colon Educational Institution of Morroa - Sucre, Colombia; the study is qualitative with a descriptive and ethnographic method. The results show that teachers have a marked tendency to act only when they perceive violent actions that put at risk the integrity of students; that they are clear about some actions they must take to intervene in the situations that are presented to them in the school environment; and that listening and dialogue are the most used intervention strategies. It is concluded that preventive processes of conflict resolution are not developed and the fundamental mechanisms for their resolution are unknown.

Keywords: school conflict, conflict resolution, mediation, peaceful coexistence, mechanisms

Introducción

La expresión conflicto se encuentra vinculada al contexto de una manera muy frecuente y se puede percibir que en la actualidad la humanidad se encuentra en un mundo caótico y con mayor diversidad de problemas; es por ello, que hoy día se habla de conflictos sociales, culturales, políticos, educativos y otro sinnúmero de connotaciones. No obstante, cabe resaltar que estos han existido en todos los tiempos, que abarcan las diversas esferas en las que se desenvuelven los seres humanos y que a través de las distintas épocas se ha convivido en medio de ellos, lo cual hace que sean completamente inherentes a nosotros. De esta manera, se genera en el hombre la necesidad de buscar diversas formas o mecanismos para abordarlos, mediarlos y solucionarlos con miras a la construcción de ciudadanía para la convivencia pacífica.

Este estudio se desarrolló en la Institución Educativa Cristóbal Colón de Morroa - Sucre debido a que en las observaciones participantes se han detectado casos de intolerancia en las diferentes sedes. Estas situaciones problema que se presentan están asociados a algunas actividades tales como

un juego llamado “el tumbé”, que consiste en arrebatarle de las manos la merienda al compañero que supuestamente está jugando y quien una vez la ve perdida opta por recuperarla de una manera violenta, situación que se presenta con mucha frecuencia en los diferentes grados de primaria con un promedio de dos casos por sede al día. A esto se le suma el colocarse apodos, lo cual es muy frecuente con registros de alrededor de tres casos por día, igual pasa con las riñas que tienen su origen en juegos violentos entre ellos.

Entre estas situaciones conflictivas del diario vivir de la institución educativa, sobresalen también la intimidación o acoso escolar por un claro desbalance de poder producto de las diferencias de edad; abandono de clases por estar en desacuerdo con la actitud del docente, al igual que el uso de vocabulario soez en contra de los mismos por parte del estudiante. Además, se presenta la exclusión de la clase por parte del profesor dada la indisciplina fomentada por los jóvenes y discusiones con un alto contenido de agresión verbal. Es de anotar que en las respectivas coordinaciones reposan registros físicos y magnéticos de los diferentes casos que se presentan.

Así pues, todo esto genera un caldo de cultivo en el que prolifera la resolución violenta de los conflictos, convirtiéndose en una prioridad que los docentes de la institución educativa Cristóbal Colón del municipio, fortalezcan y desarrollen sus habilidades en procesos de mediación, gestando con esto espacios sanos de convivencia.

En este orden de ideas, es de suma importancia tener conocimiento de cómo los conflictos deben ser afrontados y el papel a desempeñar cuando se interviene en ellos. Para lo cual es fundamental, que se tenga claridad sobre qué son y cuáles son los métodos más adecuados, para llevar a cabo su intervención.

Vale la pena destacar la importancia de indagar de manera objetiva cómo los docentes hacen un abordaje de los conflictos, porque en muchas ocasiones esto puede estar muy distante de los métodos más adecuados, y quizás estén ligados a metodologías tradicionales en las que fueron formados. Puede ocurrir, que no exista una adecuada comunicación como mecanismo de resolución de las situaciones en el aula. Lo cual, puede dejar entrever que las maneras más frecuentes de intervención están marcadas por acciones de tipo represivo e impositivo; en torno a esto, Rodríguez (2008, p. 40) manifiesta que “la mediación implica renunciar al poder de decidir,

opinar o sugerir. Significa estar convencido de que nadie conoce mejor el conflicto que las partes, por lo que nadie mejor que ellas está preparado para resolverlo”.

En este sentido, los docentes no deben hacer uso del poder investido en ellos para solucionar, desde su perspectiva, las discrepancias presentadas entre los estudiantes, porque esto pone en riesgo que las partes involucradas en el proceso no se sientan satisfechas con la decisión tomada por el adulto; y por lo tanto, el conflicto termine siendo mucho más grave de lo que era al principio, o resuelto posteriormente de una manera violenta.

Esta investigación se propuso analizar las creencias, actitudes y conductas del docente de la I.E. Cristóbal Colón de Morroa, frente a la mediación del conflicto escolar, en procura de generar espacios de convivencia pacífica. Y así mismo, buscó examinar a través de situaciones concretas, la manera más frecuente como resuelven los conflictos escolares los docentes de esta institución.

Bases teóricas

Mecanismos de resolución de conflictos

En cuanto a los mecanismos de resolución de conflictos se asume que en la cotidianidad educativa, los métodos de enseñanza y aprendizaje deben desarrollarse en ambientes de tolerancia y respeto, sin embargo, no siempre es así. En ocasiones se exteriorizan situaciones conflictivas que alteran la normalidad de los procesos entre los miembros de la comunidad escolar, forzándolos a salir de su zona de confort y trasladándolos hacia ambientes que se tornan tensos a medida que las posiciones se contrarían, esto hace que sea necesario diseñar e implementar estrategias que ayuden a solucionar los problemas que se presentan con el fin de generar espacios de sana convivencia en la comunidad entre los educandos.

Es de resaltar lo expuesto por Fuquen (2003, p. 274) quien evidencia que la resolución del conflicto, “busca no sólo reforzar comportamientos sino capacitar a los actores que intervienen en lo referente al manejo de habilidades, buscando potencializar las capacidades para manejar, enfrentar y resolver el problema de forma eficiente”. Por lo tanto, los ambientes de

aula deben propender por mejorar los procesos de diálogo y comunicación entre sus integrantes, a través de lo cual, se lograrían reacciones diferentes por parte de los estudiantes en situaciones de conflicto.

Además, en la resolución de conflictos se emplean estrategias que ayudan a estabilizar las situaciones, a través del fortalecimiento de la comunicación y de las buenas relaciones, como una alternativa para enfrentar los problemas, al tiempo que se les convierte en una oportunidad de aprendizaje y crecimiento personal. De cualquier manera, cuando se opta por intervenir en situaciones conflictivas, la intención debe ser con fines constructivos, siendo fundamental para esto el papel que desempeñe el docente, quien generará los espacios y el diálogo.

La presencia de acciones conflictivas en los entornos escolares, están caracterizadas en gran medida por algún tipo de enfrentamiento, riña o desacuerdo, esto obviamente asociado a que los estudiantes no poseen las herramientas para resolver sus diferencias, y las personas que deciden intervenir, lo hacen con la intención de avivar más el problema. Por lo tanto, hay necesidad de formar individuos que puedan desempeñar este rol con la intención de lograr que las partes lleguen a unos acuerdos, contribuyendo con esto a disipar las diferencias que originan la situación. Este tercero que decide intervenir, debe ser imparcial y poseedor de cualidades como la persuasión, escucha y el diálogo; lo cual, le permitirá conseguir equilibrio y por consiguiente una resolución pacífica, a este proceso se le conoce como mediación, conforme lo plantea Prada & López, (2008),

se constituye como un proceso ordenado que se inicia por la pérdida de la capacidad negociadora de las personas en conflicto. Las partes están «encerradas» en sus posiciones y gracias a la ayuda de un tercero, que no se implica en la solución, se genera un nuevo espacio de comunicación. (p. 101)

Además, esta técnica o estrategia es utilizada para resolver pacíficamente situaciones conflictivas, teniendo como objetivo que las personas implicadas se reúnan con otra u otras personas que no hacen parte del conflicto, pero saben manejar estas situaciones y se les llama mediadores. Rodríguez (2008, p. 5) los define como “personas neutrales que ayudan a otros a resolver conflictos mediante la negociación para llegar a un acuerdo que los propios participantes consideran justo y viable, son facilitadores del proceso”.

Por consiguiente, éstos dialogan sobre la problemática que ocasiona la controversia e intentan llegar a un acuerdo consensuado, de modo pacífico y colaborativo, en donde son las partes las encargadas de establecer los acuerdos y tienen la responsabilidad de respetarlos, logrando con esto una mejoría en la convivencia.

Así mismo, cuando se emplea la mediación escolar en la resolución de un conflicto, esta viabiliza el proceso entre las partes, logrando con ello que ninguno de los implicados se sienta perdedor o inconforme con lo pactado, es decir, se consigue una relación: ganar – ganar.

En este orden de ideas, Martín y Gairín (citado en Bravo & Silva., 2014) resalta que existen seis fases en la ejecución de la mediación escolar a saber:

1. Presentación y reglas de juego: Es una fase entre el mediador adulto y los alumnos mediados, en el cual se indica las normas a seguir, es un proceso para establecer confianza.
2. Cuéntame: Fase en que los mediados exponen cada uno su versión, acompañados de la expresión de sus sentimientos. Ambas partes deben escucharse.
3. Aclarar el problema: fase dedicada a identificar los conflictos, las coincidencias y las diferencias para establecer elementos en común para que el traspase pueda solucionarse.
4. Proponer soluciones: fase creativa para identificar las soluciones por las partes involucradas.
5. Llegar a un acuerdo: Fase dedicada para establecer los acuerdos pertinentes.
6. Dentro de este proceso, los alumnos participantes que utilizan la mediación, tienen factores importantes como: **Voluntariedad**: lo hacen de forma espontánea, informados acerca de las características del proceso y con el propósito de establecer un diálogo que conlleve una mediación efectiva. **Predisposición**: Están interesados en la cooperación para llegar a un acuerdo. **Resiliencia**: están conscientes de sobreponerse ante la situación adversa que se produjo y salir fortalecido. (p. 6)

Una vez se han establecido los compromisos que satisfacen a las partes, llega el momento de construir una “hoja de ruta” de la que ambos estén convencidos. Estas personas deben ser capaces de explicar a qué pactos han llegado, en este momento de la mediación se fija una fecha para revisar en

qué estado se halla el conflicto, para así poder llevar a cabo las gestiones que sean oportunas.

La negociación

La negociación puede ser entendida como un proceso dinámico, en el cual dos o más actores en conflicto –latente o manifiesto–, con intereses divergentes, entablan una comunicación para generar una solución aceptable de sus diferencias, la que es explícita en un compromiso.

Así pues, en el común, las personas cuando escuchan el término negociación normalmente lo relacionan con la obtención de ganancias, siendo pocos lo que tienen en cuenta que este término no siempre está amarrado a sacar ventaja de algo. En el ámbito educativo, la negociación obedece a los mismos intereses de la mediación, puesto que en ella también se busca dar una solución a los problemas, sin dar ventajas a ninguno de los implicados, muy a pesar de que cada quien pueda tener la razón a partir de sus propios argumentos, Fuquen (2003) dice que la negociación es la habilidad de comunicarse bien, escuchar, entender, recibir feedback, en aras de encontrar una solución que beneficie a todos.

Lo anterior implica, que quien dirige una negociación debe ser coherente, respetable, confiable e inteligente logrando con estas características el posible respeto a las conclusiones que se puedan presentar en determinados conflictos, generando siempre acuerdos, reflexivos que propicien aprendizajes significativos no solo para los miembros del conflicto sino para su comunidad.

En los procesos de negociación es muy importante respetar las normas establecidas para poder conseguir los resultados esperados, según el Ministerio de Educación, de Chile (2006) los pasos a tener en cuenta son los siguientes: acordar dialogar y escuchar con respeto; aclarar el conflicto; exponiendo los intereses de modo que se pueda resolver y acordar la solución más adecuada para el conflicto. No obstante, se debe precisar que la negociación se da cuando cada una de las partes tiene claridad de cada uno de los puntos de su oponente, a partir de los cuales se llevarán a cabo los acuerdos.

Cuando se presentan situaciones conflictivas dentro del proceso educativo, una forma de resolver los conflictos es el arbitraje, técnica que

ha sido utilizada en la educación tradicional. Fuquen (2003) dice que el arbitraje es un proceso mediante el cual un tercero, actúa como auxiliar y al reunirse con los afectados determina las reglas para empezar el proceso, escucha a cada una de las partes y a partir de los hechos, emite un juicio tomando la decisión más acertada para la solución de dicha controversia y ayuda a mantener el equilibrio de la convivencia.

Por consiguiente esta técnica de resolución de conflicto tiene como objetivo, en cada una de las instituciones, que los miembros de la comunidad educativa sean autónomos en la búsqueda de solución de estos conflictos entre el estudiantado y mantener la autoridad para poder intervenir.

El proceso de arbitraje debe cumplir con las siguientes características según Fanjul, (2008, p. 4):

- **Igualdad de oportunidades** a las partes para iniciar el procedimiento y alegar y defender las correspondientes pretensiones.
- **Bilateralidad**: las partes seleccionan el árbitro.
- **Rapidez**: apurando y respetando los plazos que luego consideraremos, el arbitraje podría resolverse en un máximo quince días.
- **Eficacia**: la resolución o laudo obliga a su cumplimiento y es definitiva.
- **Flexibilidad**: en cualquier momento las partes tienen la posibilidad de llegar a un acuerdo durante el procedimiento arbitral.
- **Independencia e Imparcialidad**: el encargo a un tercero neutral de actuar como árbitro, que no tiene parte ni interés en el conflicto, además de la condición supuesta de persona buena, acredita la imparcialidad del laudo.
- **Confidencialidad**: todos los procedimientos arbitrales son totalmente confidenciales.

Osorio (2002) citando al Centro de Conciliación de la Universidad Javeriana, señala que:

La conciliación es un mecanismo jurídico de solución de conflicto, a través, de la cual las partes mediante un acuerdo satisfactorio pueden solucionar sus controversias, siempre que

ellas sean susceptibles de transacción, desistimiento y aquellos que expresamente los determine la ley. (p.61)

En el ámbito educativo, esta es una alternativa valiosa que los docentes y administrativos deben tener en cuenta, debido a que no es obligante y se basa en propiciar el cambio de actitudes para con los educandos, para que ellos puedan tomar las mejores decisiones para salir adelante ante los problemas cotidianos, aprendiendo de ellos sin ser penalizados, castigados y mucho menos sancionados.

Todos los seres humanos aprenden a vivir en sociedad, puesto que necesitan de las demás personas para relacionarse, esta convivencia empieza en el seno del hogar y luego en la escuela y allí se aprenden normas para que pueda existir una sana convivencia escolar. Dentro de este contexto la convivencia es necesaria puesto que muchas veces los estudiantes pierden el control de sus emociones y se presentan conflictos escolares.

La convivencia pacífica en el contexto escolar y la responsabilidad de las Instituciones educativas

La convivencia pacífica en el contexto escolar se basa en la negociación de los conflictos que se presentan entre los estudiantes. Se busca, con ello, su fortalecimiento para lograr un ambiente pacífico de convivencia donde prime el diálogo entre las partes implicadas. De tal forma, que existan las alternativas más convenientes para resolver los conflictos de forma natural, los cuales están presentes en cualquier relación humana.

Las instituciones educativas son responsables de generar espacios de convivencia pacífica entre los miembros de su comunidad. Así como lo expresa Rojas et al., (2006)

El tema del manejo pacífico de los conflictos cobra mayor importancia tanto para reducir los climas de violencia, como para la construcción de la convivencia y la ciudadanía. Constantemente, al reducir los climas de violencia y facilitar la convivencia ciudadana, la práctica del manejo pacífico de conflictos se podría propiciar el fortalecimiento de cultura de paz. Es de esta manera, que la cultura del manejo pacífico de conflictos constituye un conjunto de prácticas que permiten alejar las salidas violentas. (p. 54)

Por consiguiente, resulta interesante impartir entre la comunidad educativa la cátedra para la paz que viene proponiendo el gobierno como mecanismo para el fortalecimiento de los valores como el respeto, la tolerancia, la comprensión, la buena escucha y ante todo una comunicación a través del diálogo consiguiendo así que exista un ambiente de armonía en toda la comunidad educativa.

Al implementar en los procesos educativos la comunicación asertiva entre sus miembros, se facilita el manejo de las relaciones interpersonales y se ayuda a mantener una buena convivencia ciudadana. Además, los estudiantes ponen en prácticas sus habilidades comunicativas en los momentos en que se presenten situaciones que les ocasionan conflictos. Arellano (2006) afirma que una buena comunicación probablemente evite desenlaces violentos, por conflictos no resueltos; requiriéndose para ello una persona asertiva, abierta, con escucha activa, en la búsqueda de conocer la necesidad del otro, y hacer valer los derechos sin violar el de los demás, teniendo como meta un proceso equitativo.

Lo anterior, nos lleva a deducir que si no existe una buena comunicación entre las personas en cualquier contexto donde se desenvuelven esto puede causar malos entendidos que ocasionen conflictos. Puesto que la comunicación, es el elemento más importante en la resolución de conflictos y también una de sus principales causas cuando se realiza de forma inadecuada, González, et al. (2011) señalan:

En la actualidad, las teorías de la comunicación afirman que la comunicación está conformada aproximadamente por 7% de palabras, 38% por el tono de voz y 55% por los gestos, las miradas y el lenguaje corporal; de acuerdo con esto, el mensaje que se quiere comunicar, en realidad no lo da la persona hablante, sino que es producto de la interpretación de la persona a quien dirigimos. (p. 14)

Una de las figuras que juega un papel de suma importancia en las situaciones conflictivas que se presentan en el aula de clases o en las instituciones educativas es el maestro, esto partiendo de lo valioso que pueden llegar a ser los aportes que haga a los procesos de resolución de conflictos, pues en esencia, de la actitud que tome depende en gran medida el que estas situaciones puedan ser vistas como un proceso de transformación social para

la mejora de la convivencia. Partiendo de esto, se debe tener en cuenta lo dicho por Arellano y Tinedo (2011) quienes expresan que la interacción que se logre entre el docente y el estudiante, estará completamente ligada a la comunicación como proceso psicosocial, pues de ello depende que el proceso sea funcional y termine en buenos términos o por el contrario genere tensiones o frustraciones, demostrándose con esto, que será la actitud del profesor el factor determinante para reforzar o frenar la motivación por la comunicación y el comportamiento.

Así, todo proceso de resolución debe estar fundamentado básicamente en dos elementos de suma importancia, como lo son la confianza y la comunicación, siendo esta última vital para lograr la finalización del conflicto. Lo cual, permitirá al maestro transformar el pensamiento de sus estudiantes con respecto a la situación presentada. Por lo tanto, es clave que se potencie la comunicación, a fin de generar una buena cultura del diálogo, logrando con esto cimentar el entendimiento y la construcción de ciudadanía, pues es claro que si no se desarrolla la capacidad de diálogo el conflicto seguirá siendo perverso y destructivo (Rojas, et al., 2006).

Sin embargo, es de suma importancia que el docente pueda estar provisto de una serie de cualidades adicionales al uso de una buena comunicación para poder intervenir en cualquiera tipo de disputa o desacuerdo que se presenten entre sus estudiantes. Por lo que se requiere de personas con unos altos grados de asertividad, abiertos, capaces de llevar a cabo una escucha activa y con la firme convicción de hacer valer los derechos de unos, sin atropellar los de los demás, un individuo, que no pierda de vista que el objetivo final es terminar con un proceso equitativo (Arellano, 2006).

Vale la pena destacar, que la responsabilidad de la formación de los niños y jóvenes es compartida, entre la familia, quien debe educar en valores y buenos modales, la escuela, como formadora y fortalecedora de las buenas costumbres de casa y el Estado como garante del cumplimiento de los derechos y deberes de los ciudadanos. Desde la óptica social solo se le recarga dicha responsabilidad a la escuela, y por lo tanto deja directamente comprometido al maestro, ubicándolo así en el ojo del huracán, cuando de buscar responsables se trata de las actitudes tomadas por los jóvenes dentro y fuera de las instituciones educativas al momento de resolver sus diferencias.

Por tal motivo, los procesos de mediación escolar no deben ser tenidos en cuenta solo como una estrategia de resolución, sino que deben propender por la construcción de una cultura de paz, razones para que el docente tenga en cuenta los ámbitos de acción en la mediación escolar, y a partir de ellos formar para saber convivir, prevenir la violencia e intervenir de manera oportuna frente a este tipo de acciones, llegando con esto a un proceso de reparación y reconciliación. Boqué (es citado por Prada y López, 2008) establece que los ámbitos de “Acción de la Mediación Escolar son la formación para la Convivencia; la prevención de la Violencia; la intervención frente al Conflicto; y la reparación y Reconciliación” (p. 105).

A partir de todo lo anterior, se requiere que se impartan a los maestros procesos formativos que les permitan llevar a cabo una eficiente y pertinente labor al momento de realizar procesos de intervención en los conflictos, ya que en muchas ocasiones cuando se presentan este tipo de situaciones, el maestro no sabe qué hacer, optando así por evadir la situación mediante la delegación del caso a otras instancias como la coordinación, o en actuar de acuerdo a su intuición, que por lo general implica acciones de tipo represivo y autoritario, tal y como lo expresa Chaux (2011):

Los profesores, y quienes se están formando para serlo, requieren formación que les permita identificar y diferenciar los diversos tipos de agresión que ocurren en el contexto escolar y contar con herramientas prácticas para prevenir y responder adecuadamente a este tipo de situaciones. Los currículos de formación de docentes deben promover una comprensión clara y un manejo adecuado de estos temas. (p. 84)

Por lo tanto, se hace necesario que las instituciones de educación superior establezcan asignaturas que permitan a los maestros en formación el manejo de este tipo de temáticas de manera directa o transversal, dados los altos niveles de violencia e intolerancia presentes en la sociedad actual, los cuales se están transmitiendo fuertemente a los niños y jóvenes, a través de los diversos medios de comunicación con los que interactúan. Siendo peor aún, el acceso a los mismos sin ningún tipo de control parental, e incluso con frecuencia muchos de estos actos violentos son vistos en el entorno intrafamiliar.

En conversaciones con algunos estudiantes se pudieron evidenciar algunas situaciones manifiestas en el ámbito de la escuela relacionadas con la problemática que ocupa este estudio. Entre estas se resalta el caso de una alumna quien afirma lo siguiente: “Es una persona violenta y conflictiva porque desde que era muy pequeña observaba la forma como su papá maltrataba a su mamá cada vez que este llegaba borracho, por lo que adoptó este tipo de conducta con la única finalidad de querer demostrarle a él que ella podía enfrentarlo y que no le tenía miedo”. Lo grave de esto, fue que dicha conducta fue llevada por la niña al colegio.

Metodología

El objeto de este estudio se fundamentó en la naturaleza de un modelo de investigación cualitativa, de tipo descriptivo y etnográfico, por medio del cual se desarrolló una caracterización detallada de las diversas formas en que los maestros intervienen para resolver los conflictos en el aula, pretendiendo con esto llevar a cabo un análisis sobre la pertinencia de los procesos de intervención de los docentes en los conflictos escolares. No obstante, que es una investigación cualitativa, se tomaron en cuenta algunos datos cuantitativos con la intención de reforzar o refutar las interpretaciones hermenéuticas que se hagan al respecto

El estudio se realizó en la Institución Educativa Cristóbal Colón del municipio de Morroa en el departamento de Sucre, la cual se seleccionó teniendo en cuenta que es la única institución educativa del mismo y cuenta con una población estudiantil en básica primaria de 824 niños con edades que oscilan entre los 5 y 12 años, distribuidos en tres sedes y 1156 en la sede principal donde funciona la básica secundaria en ambas jornadas y caracterizándose por una gran variedad de estratos socio económicos con marcadas diferencias y modos de crianza.

La investigación se adelantó con docentes de las sedes San Blas, Urbana Primera y Medellín, que son las que constituyen el preescolar y la básica primaria de dicha institución, la técnica de muestreo utilizada fue no probabilístico por conveniencia, dada la accesibilidad y disposición de los participantes, por lo cual no fue necesario el uso del azar como método de selección de los individuos. Todo el proceso selectivo se fundamentó en

los intereses del proceso investigativo y se basó en parámetros, tales como, antigüedad mayor a dos años, a fin de que este altamente relacionado con el contexto, que tengan nombramiento en propiedad ya que esto nos permitió saber que se contaba con su permanencia y el consentimiento de los mismos, con lo cual aprobaron ser parte del proceso de investigación.

Este estudio se abordó en diversas etapas, tales como selección de la población objeto de estudio, en la cual se escogió a los docentes teniendo en cuenta los parámetros anteriormente establecidos, los cuales pertenecen a los diferentes grados y grupos de preescolar y primero a quinto.

La muestra estuvo constituida por 10 hombres y 10 mujeres de las diferentes sedes, dicha muestra no representa el total de los docentes, ya que algunos no encajan en los parámetros y otros se abstuvieron de hacer parte de la investigación.

Como una segunda fase del proceso, se llevó a cabo la construcción, ajustes, validación y aplicación del instrumento con el cual se llevó a cabo la recolección de la información requerida. El cuestionario constó de preguntas abiertas y otras tipo escala Likert, las cuales inician con el planteamiento de cinco situaciones problemas cotidianas tomadas del libro convivencia escolar, casos y soluciones de Martorell (2008), con una escala de uno a cinco (muy en desacuerdo, en desacuerdo, ni en acuerdo ni en desacuerdo, de acuerdo, muy de acuerdo). Posteriormente, siguen 26 preguntas de frecuencia (nunca, algunas veces, no sé nada al respecto, la mayoría de las veces, siempre). Una característica particular que se tuvo en cuenta en la construcción de estas últimas preguntas, fue el uso de preguntas control a fin de medir la coherencia de las respuestas dadas por los docentes, buscando con ello identificar de qué manera intervienen en los conflictos que se les presentan, teniendo en cuenta las formas alternativas de resolución de conflictos propuestas por Fuquen (2003).

Por otro lado, para el análisis cualitativo de los instrumentos de recolección de la información para determinar la Confiabilidad y Validez de los mismos, se consideraron los siguientes criterios: se determinó el coeficiente de confiabilidad a través del alfa de Combrach para el cuestionario *“Percepción de los docentes en relación con los diversos conflictos escolares y sus diversas modalidades de resolución”*, para determinar la cohesión interna de los ítems de corte cuantitativo, del instrumento, obteniéndose un alfa

de ,816, valor que es considerado como bueno dado su acercamiento a 1, lo cual indica que el instrumento es fiable, reflejando así que los diferentes ítems miden el mismo constructo o dimensión teórica, dejando entrever un alto grado de correlación entre ellos.

Resultados y discusión

Acciones de los maestros frente a un conflicto

En cuanto a las acciones que los docentes toman frente a las situaciones de conflicto que se presentan entre sus estudiantes, en relación con los momentos en que ellos intervienen en los mismos, encontramos una tendencia marcada a actuar solo cuando perciben acciones violentas que ponen en riesgo la integridad de los estudiantes, esto lo manifiestan con expresiones tales como:

“Cuando veo que ese conflicto está pasando a los extremos (patadas, puños, lápiz, punzón)”

“Cuando llegan las agresiones físicas y verbales y hay que llegar a mediar y conciliar”

“Cuando dos estudiantes toman las decisiones de agredirse físicamente y se llega a los golpes”

Este tipo de afirmaciones denotan que algunos docentes no trabajan con los estudiantes en procesos preventivos de resolución de conflictos, tal vez no se interesan por indagar sobre el tipo de situaciones que se presentan entre los alumnos, por lo que estos no son orientados para solucionarlos a través del diálogo, quedando así los maestros obligados a intervenir solo cuando ya se ha tornado violenta la situación.

Si se indaga en relación a las causas de los problemas, se tiene el compromiso de transformar, y se maneja una comunicación efectiva, se puede afirmar, que se evitará la escalada del conflicto y por ende las situaciones de violencia, que en el caso de la escuela, son perjudiciales tanto para los educandos como para toda la comunidad que hace vida en ella, pudiendo producir insatisfacción, desmotivación, ansiedad, depresión, estrés y tensión” (Arellano y Tinedo 2011).

Así mismo, un grupo menor de docentes establece una posición diferente a la de actuar solo cuando hay violencia pero de igual forma dejan de manifiesto que no actúan de manera preventiva al aseverar:

- *Siempre que sea posible ya que mi deber como docente y como persona es ayudar a solucionar diferentes problemas que se presentan en el aula y fuera de ella, se aborda, mucho en clases el diálogo y sus ventajas en diferentes situaciones.*
- *Cuando este me involucra a mi o a personas cercanas, ya sean compañeros, estudiantes o padres de familia.*
- *Se interviene en un conflicto cuando la problemática del niño o los niños se extiende en el aula de clases, si no puede resolverse buscar otra autoridad.*

Por otro lado, una vez analizadas las diversas percepciones que manejan los docentes sobre conflicto, procedemos a puntualizar algunas de sus apreciaciones en relación a qué actitud toman frente a los mismos, ¿qué hacen cuando lo perciben?, ¿cómo deben finalizar?, ¿a quién le dan la razón una vez intervienen? y ¿qué acciones emprende para que las partes inicien el proceso de resolución de sus diferencias?, esto con el fin de tener una idea de cuan apropiadas o no pueden ser las acciones llevadas a cabo por los maestros.

Por ejemplo, en lo que concierne a lo que hacen cuando lo perciben, los maestros en primera instancia manifiestan llevar a cabo procesos de diálogo con la intención de intervenir y solucionar el conflicto entre las partes, algunas respuestas son las siguientes:

- *“Si es de estudiante se dialoga con ellos y se llega a un acuerdo; si llega hasta los padres de familia, se llaman también a dialogar y se concientizan que no deben actuar de esta manera que genera conflicto”.*
- *“...trato de indagar el motivo la causa de ese conflicto, hablo por separado con las partes y trato de mediar”.*
- *“... llamar a las partes involucradas y dialogar para llegar a acuerdos y así lograr mejorar la convivencia y un clima agradable”.*

Otras acciones tienen que ver con la escucha de los sucesos, con el fin de ilustrarse sobre lo sucedido, para realizar la intervención a fin de resolver el problema, mediante procesos de mediación y de resolución pacífica con la finalidad de mejorar la convivencia dentro de la institución, algunas de las expresiones de los maestros fueron:

- *“Lo primero que hago es concertar entre las partes, escuchándolos, analizar la situación y compartir mensajes que puedan ayudar a los implicados en el conflicto”.*
- *“Lo primero escuchar a las partes individualmente en momentos diferentes, así se conoce la versión de cada uno, luego sensibilizar sobre la importancia de resolver un problema con respeto y luego si unir las partes genera un dialogo de soluciones”.*
- *“Escuchar ambas partes luego mediar y por último proponer alternativas de solución al problema”.*

En cuanto a cómo deben finalizar, establecen fundamentalmente tres criterios, teniendo mayor relevancia para ellos el que todo conflicto debe terminar en acuerdos, algunos de los comentarios frente a esta posición fueron:

- *“El conflicto debe finalizar con un acuerdo entre los conflictivos para que cumplan con lo que se comprometen”.*
- *“Se supone que un conflicto debe finalizar cuando se han conseguido de las partes en conflicto acuerdos con el debido propósito de cumplirlos”.*
- *“Cuando ambas partes llegan a conciliar o llegan a acuerdos”.*

Aunque algunos afirman que deben terminar con charlas, las cuales corresponden a un proceso de intervención, lo que no se clarifica es si esto tiende a un proceso de diálogo y de resolución, o simplemente a un proceso reflexivo, lo cual no daría por terminado el conflicto:

- *“Buscando las herramientas necesarias para dicho conflicto como charla con los niños, padres de familia, coordinador”*
- *“Un conflicto debe finalizar, concientizando a los grupos de las consecuencias que pueden lesionar a cada uno y haga una amistad llena de paz y amor”.*

- *“Un conflicto debe finalizar sin resentimientos con la idea de que se debe respetar la opinión de los demás sin sentir la idea de volver a iniciar polémica o iniciar de nuevo una discusión”.*

En lo que concierne a quién tiene que dársele la razón, encontramos una opinión dividida por igual, ya que se plantean dos pensamientos para este caso, uno tiene que ver con darle la razón a quien la tenga una vez hecha las indagaciones del caso y otra que puede considerarse la más correcta es la de no dársela a ninguno con el objeto de no generar desigualdades, estas fueron algunas de las respuestas de los profesores:

- *“No es dar la razón, es tratar de solucionar el conflicto porque no puedes dejar caer la balanza para un lado, porque se engrandece más el conflicto”.*
- *“A ambos porque si se le da la razón a alguien en particular vienen los resentimientos y el conflicto puede seguir por esa situación”.*
- *“Siempre hay alguien que tiene la razón pero es la intervención, hay que hablar a nivel general y no particular”.*
- *“Si yo intervengo le doy la razón al que la tenga, todo depende de dicho conflicto”.*

A partir de todo lo expresado, se puede inferir que los maestros en su gran mayoría tienen claridad sobre algunas acciones que deben emprender para intervenir frente a las situaciones que se les presentan en las escuelas, al destacar fundamentalmente el proceso de escucha y de diálogo como mecanismos iniciales de intervención y fundamentales para llevarlo a feliz término, así lo manifiestan Rojas et al. (2006) quienes piensan que no fomentar la cultura del diálogo nos lleva al conflicto perverso y destructivo, por ello se debe incentivar la comunicación en miras de alcanzar el entendimiento y la construcción ciudadana.

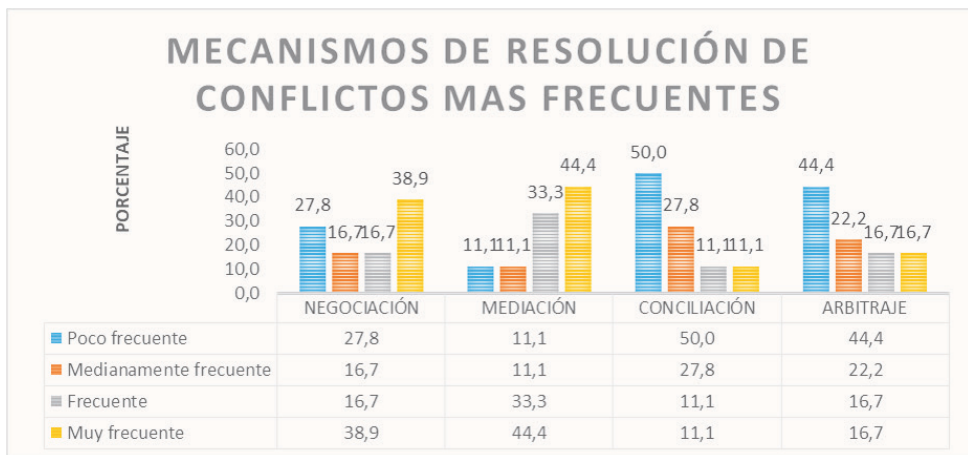
Sin embargo, es claro que no solo a través de esto se puede alcanzar la finalización del conflicto, máxime si se tiene la inclinación de dar la razón a quien se considera que la tiene, sumándole a esto el pensamiento de que la realización de charlas reflexivas obedecen a un proceso de diálogo, como lo evidencian en otros apartes, con lo cual dejan de manifiesto que estarían llevando a cabo procesos arbitrales, los cuales no serían los más pertinentes

como estrategias de resolución ya que terminan con dar la razón a una de las partes.

Por lo tanto, es de tener en cuenta lo expresado por Arellano (2006) quien afirma que una buena comunicación probablemente evite desenlaces violentos, por conflictos no resueltos; requiriéndose para ello una persona asertiva, abierta, con escucha activa, en la búsqueda de conocer la necesidad del otro, y hacer valer los derechos sin violar el de los demás, teniendo como meta un proceso equitativo.

Esto nos ratifica el pensamiento asertivo de los docentes que en sus intervenciones no respaldan ninguna de las posiciones de los jóvenes, al afirmar no darle la razón a nadie, consiguiendo con esto que haya igualdad dentro de las determinaciones y de cierta forma muy a su manera llevando a cabo un proceso de mediación.

En lo que concierne, a las acciones implementadas por parte de los maestros en la resolución de los problemas de aula, se hace necesario su conocimiento, dada la pertinencia que tiene el rol del docente en los procesos de intervención de las situaciones conflictivas que se presentan entre los estudiantes, ya que este tipo de actividades son prioritarias en los procesos de formación. A continuación se muestran algunos de los hallazgos de la presente investigación como se puede ver en la Gráfica:



Gráfica 1. Mecanismos de resolución de conflictos más frecuentes. Fuente: cálculos del estudio

En la gráfica 1 podemos apreciar los diferentes mecanismos de resolución utilizados por los docentes para intervenir en los conflictos. En primera instancia está la mediación, seguidamente la negociación, el arbitraje y la conciliación.

Mediación: a partir de los datos obtenidos se puede inferir que el proceso más usado para intervenir en las situaciones que se presentan entre sus estudiantes es la mediación, 44, 4 % muestra un uso muy frecuente de la misma según la figura. Esto lo podemos constatar con las afirmaciones hechas en relación a las acciones que realizan frente a una situación conflictiva, debido a que en estas optan por procesos de diálogo y escucha, con la intención de establecer acuerdos entre los implicados, de igual forma ratifican su posición al aseverar que no dan la razón a ninguna de las partes en este tipo de situaciones, lo cual es propio de los procesos de mediación dentro de los cuales no deben haber perdedores ni ganadores.

Sin embargo, es de resaltar que no solo a través de las acciones antes citadas se puede considerar que el docente desempeña el papel correcto de mediador, dado que debe tener en cuenta los ámbitos de acción de la mediación escolar, tales como “Formación para la Convivencia, Prevención de la Violencia, Intervención frente al Conflicto, Reparación y Reconciliación” según lo establecido por Boqué (así como es citado por Prada y López, 2008):

La Mediación Escolar no sólo es una estrategia de resolución de conflictos, sino que conlleva una serie de valores y procedimientos que educan en la cultura de la Paz y consolida formas de actuación y gestión de los conflictos profundamente participativas y democráticas. (p. 105)

Lo anterior, deja de manifiesto que la intencionalidad de dar fin a un conflicto, va más allá del establecimiento de acuerdos, los cuales en ocasiones pueden ser frágiles dada la inexperiencia de algunos docentes para llevar a cabo procesos acertados de resolución, en atención a esto, su finalidad en esencia debe ser la de tener como objetivo principal un proceso integral que conlleve a una construcción de convivencia pacífica en la aulas de clases.

Por lo tanto, se recalca la pertinencia que tiene para lograr tal fin, el que se lleve a cabo una formación docente que permita potenciar en ellos las capacidades de mediación, consiguiendo con esto cambiar la perspectiva del conflicto o de las acciones de violencia en la escuela, a partir de un adecuado manejo de las mismas. Según lo planteado por Chauv, E. (2011):

Una formación de profesores que promueva la comprensión de que un estudiante recurre con frecuencia al **bullying** como una manera para conseguir reconocimiento y popularidad en su grupo puede ayudar a que consideren nuevas alternativas como, por ejemplo, generar acuerdos con toda la clase para que los observadores rechacen cualquier acto de agresión de sus compañeros, en vez de derivar al departamento de psicología, orientación o a instancias disciplinarias a los agresores o a las víctimas. Este tipo de alternativas ayuda a recuperar la creencia de los profesores en que ellos sí pueden cumplir un rol central en la promoción de la convivencia desde sus salas y escuelas. (p. 82)

Negociación: en lo que respecta a la negociación, se pudo comprobar que 38,9% de los maestros hace uso de ella para intervenir en las situaciones conflictivas entre sus estudiantes, por lo que algunas de las acciones descritas anteriormente por ellos dan soporte al uso de esta estrategia, dado que esta actividad se encuentra coligada a procesos de comunicación claros, eficientes y de fácil entendimiento para los implicados, Fuquen (2003), en este sentido, expresa que la negociación es una habilidad basada en la buena comunicación, lo que implica escuchar, entender, recibir feedback buscando una solución que beneficie a todos.

Por consiguiente, es de recalcar que el interés de todo docente es en esencia que no se presente ningún tipo de violencia al momento de resolver los conflictos, pero esto depende de qué tan eficaces sean los procesos comunicacionales que ellos orienten, antes, durante y después de intervenir, pues es fundamental que se lleven a cabo procesos de retroalimentación una vez se haya hecho la intervención, lo cual permitirá ir logrando mejoras en la convivencia de manera paulatina, por lo que es de suma importancia hacer seguimiento a los acuerdos establecidos en las negociaciones.

Arbitraje: en esta categoría los hallazgos develan que el arbitraje es utilizado por un menor porcentaje de maestros, dado que solo 16.7% manifiestan llevar a cabo procesos de resolución de esta naturaleza; lo cual sorprende, debido a que los mecanismos arbitrales son muy frecuentes y tradicionales en el ámbito escolar. Esto, teniendo en cuenta que en muchos momentos de su quehacer, el docente dada su investidura opta por actuar como juez y decide cómo debe terminar el conflicto, aunque es común

encontrar que esto se haga desde una manera mucho más autoritaria que arbitral. En este sentido, Chauv (2011) plantea que existe la creencia errónea por parte de los profesores al pensar que solo hay dos extremos, ser autoritarios, con lo cual llevan a cabo una imposición del orden, que en ocasiones implica la fuerza; o por el contrario, se es muy permisivo brindándoles cariño acompañado de una cierta libertad de acción.

Lo anterior se soporta en las afirmaciones hechas por los participantes en esta investigación, quienes en un número muy cercano a la mitad de la población muestra, manifestaron que en un conflicto le daban la razón a quien la tiene. Lo cual deja vislumbrar una incongruencia notable en esta parte del análisis con respecto a cómo verdaderamente pueden estar siendo resueltas las situaciones de aula; teniendo en cuenta esto, es muy posible que las acciones que ellos tomen sean autoritarias al momento de intervenir, por lo que ésta podría ser la causa de que los estudiantes terminen resolviendo sus diferencias de manera violenta, siendo más preocupante aun el hecho de que los maestros manifiestan intervenir una vez perciben actos de violencia. Siendo quizás ésta la razón, por la cual en su gran mayoría relacionan el conflicto con violencia.

A partir de lo anterior, es de reiterar que, cualquier acción autoritaria que ellos realicen está fuera de la finalidad de un proceso arbitral. Siendo importante para este caso, tener en cuenta la definición y finalidad de los procesos de arbitraje, tal y como lo expresa el documento del Ministerio de Educación, Gobierno de Chile (2006) en el cual se establece:

Arbitraje pedagógico es el procedimiento de resolución del conflicto, guiado por un adulto con atribuciones en la institución escolar, quien a través de un diálogo franco, respetuoso y seguro, escucha atenta y reflexivamente de la posición e intereses de las partes, antes de determinar una salida justa a la situación planteada. (p. 55)

Conciliación: para el caso de la de conciliación, es de observar que es poco frecuente en la cifra de maestros que hacen uso de ella, quedando representada en un 11.1%, sin embargo, es de tener en cuenta que los procesos conciliatorios son muy similares a los procesos de mediación, dado que en ellos interviene una tercera persona y la finalidad de estos es que los estudiantes logren ponerse de acuerdo en sus diferencias. Así lo define

Herrera (2007), al establecer la conciliación como forma alternativa para la resolución de los conflictos, al tiempo que administra justicia mediante la intervención de una tercera persona, que debe desempeñar un papel de imparcialidad con la intención de lograr un acercamiento entre las partes.

Por tal razón, el proceso conciliatorio se caracteriza por ser un proceso rápido y económico para solucionar las discrepancias entre los diferentes estamentos de la comunidad educativa, de igual manera el autor considera que con la conciliación o mediación se aspira a crear nuevas perspectivas para analizar las disputas en las instituciones educativas y a la par trabajar nuevas vías para tratar conflictos con estudiantes.

Herrera (2007), en lo que concierne a conciliación o mediación, los define como procesos similares, no se explica por qué existe una diferencia tan marcada, entre los porcentajes de maestros que hacen uso de la mediación y la conciliación, dado que éstos son procesos muy afines.

Todo lo expresado anteriormente, contribuye a continuar investigando sobre esta temática y considera que los procesos reales utilizados por los maestros en el aula son más de naturaleza autoritaria o tal vez arbitral que mediática.

Conclusiones

Las acciones manifiestas por los profesores, en lo que respecta a su actuación frente a situaciones de conflicto que se presentan entre sus estudiantes, generan dudas, con respecto a si realmente se lleven a cabo procesos eficaces de mediación, ya que ellos establecen que los jóvenes resuelven sus problemas con frecuencia a través de los golpes, por lo que nos atreveríamos a decir que sus mecanismos estarían altamente ligados a correctivos de manera tradicional y en algunos casos arbitral.

Esta investigación, permite identificar algunas de las debilidades presentes en los docentes, al momento de realizar acciones pertinentes que les permitan orientar de manera correcta a sus estudiantes cuando ocurren situaciones que afectan la convivencia en la institución.

La diferencia en los porcentajes de maestros que dicen darle la razón al estudiante cuando se presenta un conflicto, no guarda relación alguna, con

los valores de los que practican la mediación y la negociación, procesos que tienen la misma finalidad, generándose así una incongruencia, que pueda estar indicando que muy probablemente estos procesos no son llevados a cabalidad.

El hecho de que los docentes solo decidan intervenir en un conflicto estudiantil cuando éste ha pasado a ser resuelto a través de la violencia, deja entrever, que no se desarrollan procesos preventivos de resolución de conflictos basados en el diálogo y la comunicación, con lo cual se podrían evitar formas equívocas de resolución.

Se puede identificar con mucha claridad, que entre las estrategias más usadas por los maestros al momento de intervenir en las situaciones de conflicto está la escucha y el diálogo, piezas fundamentales para un proceso de mediación. Sin embargo, éstas también hacen parte de los otros mecanismos de resolución, lo cual no es concluyente para aseverar con certeza que se lleve a cabo realmente un proceso con la intención de mediar.

Referencias

- Arellano, N. (2006). Las barreras en la comunicación no verbal entre docente - alumno. *Orbis. Revista Científica Ciencias Humanas*, 2() 3-38. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70920402>
- Arellano, N. y Tinedo, Y. (2011). Asimetría Comunicativa: Fuente generadora de conflictos interpersonales entre docentes y estudiantes. *Orbis. Revista Científica Ciencias Humanas*, 7 121-147. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70919155007>
- Bravo, M. & Silva, C. (2014). Percepción que los docentes le atribuyen a la mediación escolar sobre la violencia y resolución de conflictos. <http://bibliotecadigital.academia.cl/bitstream/handle/123456789/1788/1/tpeb855.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Chaux, E; (2011). Múltiples Perspectivas Sobre un Problema Complejo: Comentarios Sobre Cinco Investigaciones en Violencia Escolar. *Psykhé*, 20, 79-86. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=96720974006>

- Fanjul, J. (2008). El arbitraje, una herramienta para la buena convivencia. *Avances en Supervisión Educativa*, (8). Recuperado a partir de <https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/316>
- Fuquen, M E; (2003). Los conflictos y las formas alternativas de resolución. *Tabula Rasa*, 1 265-278. Recuperado de <http://oai.redalyc.org/articulo.oa?id=39600114>
- González, A., Vázquez Valencia, L., Archundia Bañuelos, V., Rangel, G., & Castilla, K. (2011). Mecanismos de resolución alternativa de conflictos (1st ed., pp. 14-15). MÉXICO: Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal. Recuperado de http://cdhdfbeta.cdhdf.org.mx/serv_prof/pdf/formacion_especializada.pdf
- Herrera Cardoso, J. (2007). La conciliación (p. 1). Huila: La Nación de Huila. Recuperado de <http://www.mineduccion.gov.co/cvn/1665/fo-article-123455.pdf>
- Martorell, C. (2008). Convivencia escolar: casos y soluciones (1st ed., pp. 15-27). Conselleria de Educación. Recuperado de <http://educrea.cl/convivencia-escolar-casos-y-soluciones/>
- Ministerio de Educación, Gobierno de Chile (2006). Conceptos clave para la resolución pacífica de conflictos, en el ámbito escolar. [http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0037/File/Inspector/20.%20Mineduc%20Cptos%20clave%20para%20resolucion pacifica de conflictos.pdf](http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0037/File/Inspector/20.%20Mineduc%20Cptos%20clave%20para%20resolucion%20pacifica%20de%20conflictos.pdf)
- Osorio, A. (2002). Conciliación mecanismo alternativos de solución de conflictos por excelencia (pregrado). Pontificia universidad javeriana.
- Prada, J. & López, J. (2008). La mediación como estrategia de resolución de conflictos en el ámbito escolar (p.101).
- Rodríguez, J. (2008). Los docentes ante las situaciones de violencia escolar. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 11(0) 37-42. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217015205005>
- Rojas, R; Rojas, L. R.; Rojas, A; Díaz, B., Arapé, E; Romero, S; (2006). Comunicación, conflicto y cultura de paz: percepción en grupos de estudiantes universitarios. *Reflexión Política*, 8 52-63. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=11001505>

LA PROYECCIÓN Y RESPONSABILIDAD SOCIAL: CASO DE LA CORPORACIÓN ANTONIO JOSÉ DE SUCRE

Keiby Patricia Barreto Rodríguez¹ y Jorge Leonardo Oliva López²

Resumen

Las políticas de educación superior están cambiando según los avances y nuevos requerimientos de la sociedad contemporánea. Las instituciones de educación superior deben desarrollar estrategias que permitan analizar rápidamente los cambios para incorporar a sus políticas de gestión universitaria. En las políticas se debe analizar como leer el contexto, las problemáticas sociales, los requerimientos y necesidades de estos, para adecuar e innovar los currículos y que se pueda a partir de la proyección social ofrecer un servicio con responsabilidad social. Este documento muestra el modelo de proyección social de la Corporación Antonio José de Sucre – Corposucre, con proyectos y programas desarrollados, que evidencian la importancia de la proyección social como el resultado de los procesos de docencia y de investigación e innovación que se desarrollan en cada programa.

Palabras clave: proyección social, responsabilidad social universitaria, extensión, formación

Abstract

Higher education policies are changing according to the advances and new requirements of contemporary society. Higher education institutions must develop strategies to quickly analyze changes to incorporate their university management policies. Policies must analyze how to read the context, the social problems, the requirements and needs of these, to adapt and innovate the curricula and that can be from the social projection to offer a service with social responsibility. This document shows the model of social projection of the Corporación

1 Fisioterapeuta, Magíster en Prevención de Riesgos Laborales. Corporación Antonio José de Sucre – Corposucre. Email: keyby_barreto@corposucre.edu.co.

2 Psicólogo, Magister en Educación. Corporación Antonio José de Sucre – Corposucre. Email: jorge_oliva@corposucre.edu.co.

Antonio José de Sucre - Corposucre, with projects and programs developed, that show the importance of the social projection as the result of the teaching and research and innovation processes that are developed in each program.

Keywords: social projection, university social responsibility, extension. Formation

Introducción

Actualmente, las Universidades juegan un papel preponderante en el desarrollo de las regiones y de los países, siendo el motor del desarrollo social, cultural y económico. Duderstadt (así como es citado por Guevara, 2016, p. 4) señala que la Universidad “es la entidad social responsable de la educación”, mostrando con esto que las Universidades y las instituciones de educación superior son las garantes del diálogo de saberes con la sociedad, en donde el término social debería ser innato a la generación de nuevo conocimiento pertinente a las problemáticas de la región.

La responsabilidad social universitaria cada vez toma mayor relevancia en la creación de políticas institucionales, de tal forma que se puedan fortalecer las relaciones con el entorno. Sin embargo, es posible encontrar instituciones que asumen diferentes definiciones de la misma, la cual puede mal entenderse y no generar el impacto social esperado: la definición pragmática, a partir de proyectos concretos que surgen espontáneamente en las instituciones universitarias; la definición axiológica que especifica las tareas de beneficio social emprendidas por las Universidades, como expresión de un código de valores; y la definición de gestión del impacto social que es común a otras organizaciones sociales (ASCUN, 2011).

La responsabilidad social universitaria, independiente de la definición que se asuma, debe tener como eje central a la sociedad en la solución de problemáticas reales, en el desarrollo de conocimiento que impacte positivamente el contexto. Eso sí, no debe separar los ejes fundamentales de las instituciones de educación superior, ya que la responsabilidad social, englobada en el término proyección social debe articular la docencia, la investigación y la extensión universitaria. Siendo más concretos, no se deben separar los esfuerzos en cada uno de los ejes, por el contrario, estos deben funcionar de manera articulada.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) en su declaración de educación superior y desarrollo sostenible, manifiesta que la educación superior es un elemento fundamental para alcanzar otros objetivos: fin de la pobreza, salud y bienestar, igualdad de género, trabajo decente y crecimiento económico, producción y consumo responsables, acción por el clima, y paz, justicia e instituciones sólidas (Unesco, 2017). Las instituciones de educación superior como parte de su misión, deben establecer políticas y estrategias en sus planes de desarrollo que apoyen la declaración de la Unesco, pero no solo bajo el contexto de la formación tradicional, sino desde la incorporación de la gestión del conocimiento para desarrollar con la investigación, la innovación y la transferencia de conocimiento valor agregado a las problemáticas del contexto.

La proyección social y la responsabilidad social universitaria han sido tema de estudio por diferentes autores, entre ellos:

Tinoco y Vizarreta (2014), los autores establecen lineamientos para las funciones de extensión universitaria e investigación, evaluando a través de encuestas las apreciaciones de estudiantes y docentes de una facultad sobre los programas de proyección social. Emplean indicadores como: el número de proyectos de extensión universitaria y proyección social por semestre, número de estudiantes asignados a los proyectos, número de investigaciones derivadas de los proyectos de extensión y proyección social, número de tesis de investigación de pre y posgrado y número de publicaciones derivadas de proyectos de extensión y proyección social.

Hidalgo (2014) en el artículo *Extensión universitaria y proyección social* especifica que la Universidad es uno de los principales actores sociales y que no solo tiene las funciones de formación académica e investigación, sino también las de extensión universitaria y proyección social, las cuales le permiten vincularse a la comunidad para contribuir a su desarrollo y recoger de ella experiencias enriquecedoras.

Es importante resaltar la investigación de Vargas y Gonzales (2016) en la cual muestran los diferentes avances en el concepto de proyección social, y específicamente afirman:

En el panorama contemporáneo, la masificación estudiantil y la diferenciación institucional ha promovido una nueva

realidad más exigente, plural y competitiva, menos elitista y con estudiantes más diferenciados por sus recorridos sociales, en la cual la tradicional concepción de extensión social se ha ido diluyendo frente a la democratización de las sociedades y a nuevas formas de extensión que incorporan la innovación, la inclusión social o la internacionalización. Surgen nuevas modalidades de la extensión a través de las pasantías estudiantiles y las prácticas profesionales, con un nuevo rol de los estudiantes en el proceso educativo. La extensión va perdiendo, además, su visión cultural para incorporar la asistencia técnica y la capacitación comunitaria y empresarial. Avanza así a la definición de extensión como proyección social universitaria, nuevo centro de accionar de las Universidades. (p.13)

Hernandez y Saldarriaga (2009) buscan determinar si se está preparando a los estudiantes para enfrentarse a las nuevas relaciones en la sociedad, para que se desempeñen como ciudadanos ejemplares y puedan contribuir a la formación de una sociedad justa y libre. Indicando además que la Universidad enfrenta problemas relacionados con la práctica de lo que se predica, la evaluación del efecto de las prácticas tradicionales en la transformación social así como en el desarrollo de la región y el país. Adicionalmente, proponen una definición de responsabilidad social universitaria y algunos indicadores.

En gran medida, muchos de los autores coinciden en que no existe una verdadera correspondencia entre los proyectos de proyección social y los procesos de aprendizaje de los estudiantes, siendo el estudiante en muchos casos desligado de estos proyectos. Por lo cual muchos proponen comprometer a las Universidades con una nueva lectura del mundo y de sus realidades, deseables y posibles, invocando el protagonismo cívico de la pedagogía social: una oportunidad, entre otras, de abrir el pensamiento y las prácticas pedagógicas a horizontes y destinos alternativos para la educación y la sociedad. También para lo que debe ser, especialmente en el contexto latinoamericano, la conciliación entre la educación popular y educación social, agrandando lo que tienen común y cooperando en lo que todavía las muestra como (in)diferentes (Gómez, 2016; Rosendal Jensen, 2016).

Método

La Corporación Universitaria Antonio José de Sucre –Corposucre, Institución de educación superior en el Departamento de Sucre, tiene como misión propender por brindar formación integral a partir del desarrollo humano, la investigación, la proyección social y la docencia; fomentando la ética para consolidar conciencia con responsabilidad social y ciudadana. Como se puede observar la proyección y responsabilidad social son determinantes para la institución en la formación de profesionales integrales.

La mencionada corporación establece la proyección social como el conjunto de acciones e interacciones permanentes con los actores del medio social, que propenden por la transferencia y retroalimentación de conocimientos, prácticas y modelos, con el fin de contribuir efectivamente en la construcción de soluciones a los problemas sociales relevantes. La figura 1 muestra de forma gráfica su modelo de proyección social, en él se inicia desde la formación en el eje de la docencia, la cual contiene las estrategias/metodologías/principios de formación integral a partir del currículo en los programas académicos. Cada uno de los currículos constantemente está en relación con el contexto, para determinar los proyectos y programas que se deben realizar para solucionar desde la docencia y la investigación innovaciones sociales que mejoren las condiciones de la comunidad. Los proyectos y programas permiten la generación de nuevo conocimiento, buscando que desde los diferentes semestres de cada programa se pueda contar con estudiantes que realicen sus prácticas y procesos de formación directamente en la comunidad. Los resultados de cada proyecto deben permitir la generación de conocimiento, teniendo en cuenta siempre las buenas prácticas en lo referente a la investigación y la innovación. Todo lo anterior, genera proyección social universitaria, evidenciándose en egresados con altas cualidades, conocedores de su entorno, conscientes de la importancia de la investigación, pero principalmente profesionales socialmente responsables.

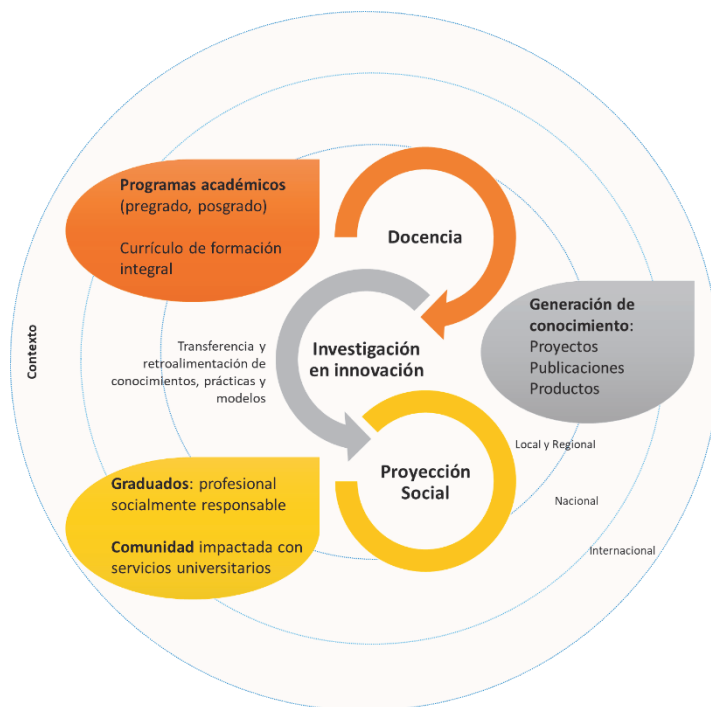


Figura 1. Modelo de proyección social Corposucre.

Con el fin de hacer visible los avances en la dinámica institucional referente a la proyección social, se realiza este estudio descriptivo de los principales indicadores con que cuenta la corporación. Se inició con la recopilación y revisión bibliográfica, estableciendo por medio de los indicadores un diagnóstico de la realidad de la institución, la cual cuenta con el Centro de Proyección Social como oficina encargada de la gestión de la proyección social.

Resultados

El Centro de Proyección Social tiene como compromiso propiciar y coordinar acciones y estrategias conducentes al cumplimiento de las funciones sustantivas de la institución en lo referente a la proyección social contribuyendo de esta forma con la docencia y la investigación. La misión del centro de proyección social queda definida de la siguiente manera:

La Corporación Universitaria Antonio José de Sucre - CORPOSUCRE por intermedio del centro de proyección social asume compromiso con la sociedad, a través de acciones articuladas de forma dinámica, compromiso ético, basándose en los principios de responsabilidad social, equidad, pertinencia, integrando con la docencia, la investigación y la extensión. Así mismo, el Centro de Proyección Social busca ser reconocido como un centro altamente calificado con sentido de responsabilidad social universitaria, representada en la integración de la docencia, la investigación y la extensión. Los objetivos del centro son:

- Establecer procesos de diálogo e interacción entre la Institución y entidades, comunidades, asociaciones, organismos y estamentos del orden local, regional, nacional e internacional a partir del intercambio de saberes, prácticas y conocimientos científicos, tecnológicos y humanísticos.
- Programar acciones de proyección social que estén articuladas a actividades académicas realizadas por los estudiantes en sus respectivos planes de estudio.
- Sensibilizar a los estudiantes sobre la necesidad de trabajar por el desarrollo sostenible ambiental y social participando en actividades que fortalezcan la valoración de la naturaleza y el patrimonio cultural de las comunidades.
- Ampliar el ámbito de acción de la Institución hacia sectores productivos y de servicios.
- Generar espacios de concertación con diferentes actores sociales para determinar actividades de proyección social que contribuyan a su mejoramiento.
- Generar espacios para la vinculación de los egresados en las áreas académicas, culturales y sociales, permitiendo con ello el desarrollo personal, profesional y empresarial.
- Difundir una cultura innovadora en cuanto al desarrollo empresarial.
- Promover la investigación como un eje interdisciplinario que centre su atención en el desarrollo humano, en donde los resultados de

los proyectos incidan en el bienestar de la comunidad interna y externa a la Universidad.

A partir de la gestión del Centro de proyección social, es posible realizar e impactar desde cada uno de los currículos de los programas académicos a la comunidad del área de influencia de la Institución. A continuación, se detallan resultados de la gestión de la Corporación como diagnóstico para determinar la responsabilidad social:

Programas de proyección social, extensión con responsabilidad social

La corporación cuenta con convenios interinstitucionales con diferentes centros, entre ellos el CDI Mundo Mágico de MABA, donde se ejecutan acciones desde los programas de Psicología, Fisioterapia, Ingeniería de Sistemas, Administración de Empresas, Contaduría Pública y derecho, garantizando la transversalidad y pluralidad en la intervención. Concretamente, en el CDI se encuentran los programas de Ingeniería de Sistemas con el proyecto “Uso de herramientas de tecnologías de la información y la comunicación (TIC) como apoyo en la estimulación de la atención en los niños de jardín del CDI Mundo Mágico MABA”, programa de Fisioterapia con el proyecto “Efectividad de los cuentos motores como estrategia de intervención en los niños con alteraciones de las habilidades motrices”.

Asimismo, en la Institución Educativa Antonio Prieto se encuentran los proyectos del programa de Comunicación Social: “Utilización de prensa-escuela como estrategia para desarrollar competencias comunicativas y ciudadanas en estudiantes de educación media y superior”, el programa de Derecho con el proyecto “Competencias sobre el conocimiento de la constitución colombiana en los estudiantes del grado undécimo de la Institución Educativa Técnico Industrial Antonio Prieto.

De la misma forma el Programa de Psicología viene desarrollando en el Hogar Infantil Juanita García en la Ciudad de Sincelejo, el proyecto “Fortalecimiento de la habilidad de la empatía en niños de 4 años”.

Los anteriores proyectos pasaron por diferentes etapas de maduración, iniciando por el diagnóstico, pasando luego a etapa de ejecución, con un balance pasivo en las instituciones donde se desarrolla de una forma asertiva de acuerdo a las necesidades y problemáticas de cada una de ellas. Todo

esto se fortalece con el trabajo mancomunado de los docentes de extensión, proyección social e investigación de los diferentes programas académicos. Las figuras 2 y 3 muestran la intervención en el CDI Mundo Mágico de MABA por parte de estudiantes de los programas de fisioterapia y psicología.



Figura 2. Intervención en el Mundo Mágico de MABA. Programa Fisioterapia



Figura 3. Intervención en la Institución Educativa Antonio Prieto. Programa Comunicación Social

Celebración Día Internacional de la Niñez

El Centro de Proyección Social conjuntamente con la Coordinación de Extensión, de acuerdo al sentido de responsabilidad social realizó actividades de extensión con diferentes instituciones en aras de seguir trabajando en pro del reconocimiento a las comunidades y como una propuesta de institucionalizarse en sectores del municipio de Sincelejo, adelantando

actividades lúdicas, pedagógicas, de atención integral para beneficio de gran parte de la población. Se desarrollan actividades para la población infantil, a cargo de los estudiantes de los diferentes programas ofertados por la Institución, quienes, con rondas infantiles, obras de teatro, dinámicas, pintucaritas, títeres entre otras acciones, recrean momentos agradables de sano esparcimiento. En las figuras 4 y 5 se muestran imágenes de las mismas.



Figura 4. Intervención en el Mundo Mágico de MABA. Centro de Proyección Social



Figura 5. Intervención en el Mundo Mágico de MABA. Programa Psicología y Fisioterapia

Consultorio jurídico radial

El Programa de Derecho de la Corporación Universitaria Antonio José de Sucre con su sentido de responsabilidad social con el apoyo de la emisora Primavera Estéreo 88.3 F.M, realizó un programa radial con el nombre “*Tu Consultorio Jurídico Radial*”. El espacio se creó con el objetivo de brindar acompañamiento y asesoría jurídica a los radio-escuchas de la emisora. Asimismo, se generaron espacios alternos donde a los estudiantes adscritos al consultorio jurídico se les permitió realizar de manera oportuna y pertinente sus prácticas académicas. El proyecto se llevó a cabo en los periodos comprendidos en los meses de marzo a junio, beneficiando a una población de más de 500 personas, incluyendo madres cabeza de hogar, personas en condiciones de vulnerabilidad socio económica y social, población en condición de discapacidad, población en condición de afectación por la violencia, población indígena, entre otras. Todo esto fue posible gracias al Consultorio Jurídico de la institución, de igual modo, a la valiosa participación de los profesores adscritos al mismo y a los estudiantes practicantes. La figura 6 muestra el desarrollo de la actividad.



Figura 6. Intervención Consultorio Jurídico por Radio Primavera. Programa Derecho.

Programa de promoción de la salud y prevención de la enfermedad a nivel cardiovascular “Sanitos de Corazón”

Se desarrolló un Programa de Promoción de la Salud y Prevención de la Enfermedad a través de una evaluación del nivel de riesgo cardiovascular a 172 funcionarios de planta de la Alcaldía Municipal de Sincelejo. Se brindó información y recomendaciones específicas para cada nivel de riesgo, educando acerca del uso adecuado y oportuno de los servicios de salud de promoción y prevención, concientizando a las personas acerca de los riesgos potenciales de sufrir diabetes, un infarto o una trombosis accidente cerebrovascular. Con los resultados, se diseñó un plan de actividades con el fin de promover el ejercicio y estilos de vida saludables en la población evaluada, para así crear concientización del cuidado de la salud cardiovascular.

La evaluación de riesgo cardiovascular se realizó por medio del aplicativo “Conoce tu riesgo”, la cual es una herramienta diseñada por el Ministerio de Salud y Protección Social, como parte de la garantía del derecho a la salud de toda la población, con el propósito de que las personas participantes logren un peso saludable e identifiquen un riesgo potencial de sufrir diabetes, un infarto o una trombosis (accidente cerebrovascular). La herramienta en ningún caso reemplaza la valoración, consulta y recomendaciones médicas, las cuales están bajo responsabilidad de su Entidades Promotoras de Salud (EPS). Las figuras 7 y 8 muestran el desarrollo de la actividad, con la relevante la participación de los estudiantes de los programas académicos.



Figura 7. Programa de promoción y prevención. Programa Psicología y Fisioterapia



Figura 8. Programa de promoción y prevención. Programa Psicología y Fisioterapia

Encuentro con empresarios: creando, administrando y gestionando empresas

El programa de Negocios Internacionales y Administración de Empresas de la corporación realizó encuentros con empresarios del sector industrial, comercial y servicios del departamento de Sucre y Bolívar. Se desarrollaron actividades que permitieran conocer los puntos de vista de estos en sus diferentes etapas de ciclo de vida empresarial y aspectos personales de liderazgo, que son vitales para el emprendimiento, creación y desarrollo de empresas, así como sus perspectivas frente a la internacionalización empresarial y el comercio exterior, en el mercado de los negocios.

El evento contó con la participación de estudiantes, egresados y demás miembros de la comunidad académica, donde se buscó la apropiación del conocimiento, con las experiencias y percepciones de los empresarios respecto a la creación, administración y gestión de empresas en los departamentos de Sucre y Bolívar, así como sus perspectivas frente a la internacionalización empresarial. La figura 9 muestra el desarrollo de los encuentros, contando activamente con participación de la comunidad.



Figura 9. Encuentro con empresarios del sector industrial, comercial y servicios.

Programa Negocios Internacionales y Administración de Empresas. Interacción con los egresados

La Institución fomenta la construcción de un vínculo permanente con el egresado, a través de la contribución al desarrollo integral del mismo; contando con 977 egresados en los diferentes Programas. Dentro de los objetivos de la Coordinación de Egresados se encuentra el contacto y seguimiento a los egresados Corposucreños, principalmente a través de la realización de llamadas telefónicas, envío de email, y ubicación en redes sociales. Todo esto se realiza a fin de que no perder el vínculo con los egresados, y poder recibir la realimentación del contexto donde laboran e impactan para poder alimentar los programas académicos con actualizaciones curriculares permanentes.

La coordinación de egresados dentro de sus programas, organiza espacios de cualificación con relación a las necesidades de aprendizaje de los egresados, buscando que estos puedan mantenerse actualizados y seguir fortaleciendo sus proyectos de vida. En el año 2018 se ejecutaron diferentes capacitaciones, organizadas con el apoyo de los programas académicos y del equipo de proyección social. Entre las capacitaciones y cualificaciones realizadas se encuentran los siguientes seminarios: Empleabilidad y Proyecto de Vida; El análisis Personal como Requisito para el Desempeño de la Psicología Clínica, La Importancia de la Relación Terapeuta-Paciente; Terapia

Física en Neurodesarrollo; Cooperación Internacional para el Desarrollo; y finalmente, el Seminario Taller Normas Internacionales Financieras (NIFF). La figura 10 y 11 muestra imágenes del desarrollo de algunos de estos eventos.



Figura 10. Graduados asistentes al Seminario Empleabilidad y Proyecto de Vida



Figura 11. Graduados asistentes al Seminario Terapia Física en Neurodesarrollo

Es importante analizar, que el balance de las actividades que desarrolla la institución, muestran que se cumple con el modelo de proyección social, ya que se interactúa permanentemente con los programas, se analiza el contexto, se recibe retroalimentación del mismo, con el fin de que los currículos se encuentren actualizados y pertinentes. También se realizan proyectos de investigación que se desarrollan directamente con las comunidades, resolviendo sus problemas. La comunidad es impactada positivamente, con los graduados, quienes asumen su responsabilidad social

con su trabajo y liderazgo, siempre actualizándose en las últimas normas para enfrentar los retos de la modernidad. Sin embargo, es importante analizar, que la proyección social requiere un análisis permanente de las dinámicas sociales actuales, y debe mantenerse innovando en la transferencia y retroalimentación de conocimiento de los programas con la sociedad a partir de un currículo flexible e integrador.

Conclusión

Las instituciones de educación superior deben dinamizar su proyección social, a través de diferentes programas y proyectos que vinculen las necesidades de la comunidad y del contexto. Los programas académicos con el fortalecimiento de las estrategias a nivel curricular, deben establecer mecanismos en los diferentes cursos que permitan la generación de conocimiento aplicado directamente a la sociedad. La Corporación Antonio José de Sucre, con su modelo de proyección social, desarrollando sus programas y proyectos, evidencia el trabajo con responsabilidad social, impactando en diferentes problemáticas de la sociedad con la transferencia y generación de conocimiento, principalmente desde la intervención de sus egresados en las dinámicas del contexto.

Referencias

- ASCUN (2011). El pensamiento Universitario - Responsabilidad Social Universitaria. Bogotá. Retrieved from www.kimpres.com
- Gómez, J. A. C. (2016). La pedagogía social en el diálogo de las Universidades con la educación popular y la educación social. Revista Interamericana de Educación de Adultos, 38(1). Retrieved from <http://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=457545337006>
- Guevara, A. C. (2016). Evaluación del impacto social del programa “más cerca a la universidad” del municipio de Funza-Cundinamarca.
- Jensen, N. (2016). Social Pedagogy in Denmark. Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria, 103–127. Retrieved from <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=135046986006>

- Hernandez, R. & Saldarriaga, A. (2009). Management of the social responsibility of universities. School of engineering of Antioquia –EIA- case. DYNA, 76(159), 237–248. Retrieved from http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0012-73532009000300024
- Hidalgo, G. (2014). Extensión universitaria y proyección social. Investigación Educativa, 15(28), 147–150. Retrieved from <http://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/educa/article/view/5408>
- Tinoco, O. y Vizarreta R. (2014). Extensión universitaria, proyección social y su relación con la investigación y formación profesional en el marco del proceso de acreditación universitaria en la FII. Industrial Data, 17(1).
- Unesco (2017). Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible: objetivos de aprendizaje.
- Vargas, G. E. U., & Gonzales, J. B. (2016). Estrategia de gestión de la proyección social en el marco de la responsabilidad social universitaria para la facultad de ciencias de la educación de la Universidad libre seccional Socorro. Universidad Libre Colombia.

Parte II

Mediaciones del aprendizaje

APRENDIZAJE PARTICIPATIVO DESDE LA ACCIÓN CONSTRUCTIVISTA SOCIO-CULTURAL PARA EL DESARROLLO DE HABILIDADES COGNITIVAS EN ESTUDIANTES

Jorge Luis Barboza¹ y Martha Calderón²

RESUMEN

El propósito de este estudio fue, primero, aplicar un conjunto de estrategias grupales participativas que fomentaran el desarrollo de habilidades cognitivas en los estudiantes de la asignatura Sociología de la Educación y, segundo, que los estudiantes aplicaran las habilidades cognitivas desarrolladas en otras asignaturas de la carrera una vez dominados los procesos cognitivos. La investigación se llevó a cabo en el Programa Educación, mención Educación Integral de la Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt (sede Ciudad Ojeda, estado Zulia, Venezuela) durante el año 2014, se realizó dentro del paradigma cualitativo, método investigación-acción en el aula. El desarrollo de las habilidades estuvo enmarcado dentro de los aspectos sociales-afectivo-cognitivos, con acento en las relaciones cooperativas y participativas. Además, estuvo permeado por el aprendizaje producido en el contexto de relaciones sociales y culturales, conjugadas para dar significado a las experiencias educativas de los participantes. Las estrategias de aprendizaje participativo, a través del entrenamiento sistemático, permitieron el conocimiento elaborado y organizado hacia la consolidación del “saber qué” y el “saber cómo”. Con el estudio emergieron de forma esquemática y analítica categorías y subcategorías que dieron mayor precisión y consolidación a los propósitos planteados a través de los contenidos de la asignatura. Las experiencias de aprendizaje desarrolladas en el aula contribuyeron, en los

1 Doctor en Educación. MSc. en Educación Superior. Licdo. en Letras. Docente Investigador de la Corporación Universitaria del Caribe (CECAR), Colombia. Correo-e: jorge.barbozah@cecar.edu.co, jorgelbarbozah@gmail.com. ORCID: 0000-0002-6743-428X

2 Socióloga. MSc. en Educación Superior. Candidata a Doctora. Docente Investigadora de la Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt. Correo-e: marcal1959@gmail.com.

estudiantes involucrados, a la obtención de procesos de metacognición fundamentales en el aprendizaje que no solo servirán para el curso de la carrera, sino también en otras asignaturas y en el campo de trabajo.

Palabras clave: aprendizaje participativo, habilidades cognitivas, constructivismo.

Introducción

Entendemos que la educación responde a una visión política y en Venezuela está regida por el Estado docente. Nuestra Constitución en su preámbulo establece que somos “una sociedad democrática, participativa y protagónica”. Asimismo, en su artículo 3 instituye que sus fines esenciales son “la defensa y el desarrollo de la persona y el respeto a su dignidad, el ejercicio democrático de la voluntad popular, la construcción de una sociedad justa y amante de la paz, la promoción de la prosperidad y bienestar del pueblo” y que “La educación y el trabajo son los procesos fundamentales para alcanzar dichos fines.”

Para la ejecución de este estudio se combinó de la investigación-acción y la acción constructivista socio-cultural de Vigotsky, nos propusimos abandonar las prácticas educativas conductistas introduciendo estrategias en las cuales los participantes debían asumir un papel activo, protagónico y participativo. Estas acciones despertaron el interés de los estudiantes quienes evidenciaron de diversas formas a lo largo del trayecto su empatía con los cambios ocurridos en el aula.

Escenario de la investigación

El escenario de investigación fue en la sede en Ciudad Ojeda, Programa Educación de la Universidad Experimental Rafael María Baralt (UNERMB), Proyecto de Profesionalización Docente.

En el Proyecto de Profesionalización Docente se forman, entre otros, licenciados en Educación Integral, desempeñándose como facilitador del aprendizaje, orientador, promotor social e investigador del subsistema primario. Este educador está en capacidad de dominar principios teórico-prácticos del conocimiento en Educación Básica, evalúa el desarrollo integral

del niño en sus aspectos físicos, psicomotor, socio-económico, lingüístico y cognoscitivo. Propone alternativas para la solución de los problemas educativos. Utiliza estrategias y metodologías acordes con la realidad educativa además puede convertirse en un agente de transformación de la realidad sociopolítica del país. El Título otorgado es Licenciado en Educación mención Integral. (Perspectivas, 2013:107)

En el desarrollo de la asignatura Sociología de Educación del V semestre, los estudiantes en el estudio de los temas evidenciaban dificultades para comprender las áreas de conocimiento, aunque los contenidos temáticos hacen referencia al dominio de conceptos como etapa inicial para reconocer al hecho educativo como problemática social. Las clases estaban orientadas a la explicación de todo un contenido teórico. La evaluación se basaba en pruebas escritas que, según la lectura de la bibliografía asignada y la explicación en clase, debía arrojar la comprensión de los contenidos. Si bien algunos participantes demostraban manejo y dominio de la bibliografía, no sucedía lo mismo en la mayoría.

Asimismo, a toda esta situación hay que sumarle otros elementos: poco compromiso y falta de interés por la asignatura, la cual en algunos casos no era considerada importante en el desarrollo formativo del estudiante. El trabajo con los equipos permitió percibir estudiantes que presentaban dificultades de lectura y escritura y, por ende, de comprensión de los contenidos temáticos. Estos alumnos eran atendidos de manera personalizada en asesorías a fin de nivelarlos con el resto del grupo.

Tomando en cuenta la situación problemática, la docente optó por conformar equipos de trabajo en el aula y entregar material bibliográfico para su estudio a fin de mejorar el procesamiento cognitivo del mismo. Más adelante se implementó la incorporación de la docente en cada grupo para dar orientaciones y realizar ejercicios de analogías a fin de que comprendieran cómo debían trabajar los contenidos para alcanzarlos.

Ahora bien, a pesar de lo antes expuesto los avances no eran los esperados, ya que seguían estando presentes las dificultades para comprender los contenidos temáticos. Es así que como equipo consideramos necesario incorporar nuevas estrategias de aprendizaje para lograr la comprensión de la asignatura Sociología de la Educación.

Propósito de la investigación

Aplicar estrategias de aprendizaje participativo desde la acción constructivista socio-cultural para el desarrollo de habilidades cognitivas en los estudiantes de Sociología de la Educación en la UNERMB

Asimismo, la investigación tuvo como propósito secundario que los estudiantes apliquen las habilidades cognitivas desarrolladas en otras asignaturas de la carrera una vez dominados los procesos cognitivos.

Características de los actores

Los actores o sujetos involucrados en el proceso de la investigación-acción fueron estudiantes de las tres secciones de la asignatura Sociología de la Educación del V semestre, período académico I-2014. La matrícula de estudiantes suele variar de acuerdo a situaciones e intereses de éstos. De forma regular las secciones la conforman alumnos cuyas edades van desde los 19 hasta personas de 40 años.

Algunos son padres y madres, otros y otras están insertos en el mercado laboral y en su mayoría proceden de la clase trabajadora (según la definición Marxista obreros, profesionales). Para el facilitador es fundamental el conocimiento acerca de las características socio-económicas y afectivas de los estudiantes ya que sus condiciones materiales de existencia pueden determinar particularidades en cada caso.

Metodología

El presente estudio está enmarcado en el paradigma crítico-reflexivo, metodología investigación-acción en el aula, la cual se orienta hacia la acción política por su intervención social o simplemente como transformadora de realidades o espacio por la acción presente en ella. De cualquier manera, que se asuma, es una metodología que rompe con el esquema tradicional de investigar al involucrar a los propios sujetos investigadores con su realidad social.

En este orden de ideas, Kemmis y McTaggart, citados por Buendía (1998: 263) caracterizan a la investigación acción de la manera siguiente:

- Cambia y mejora las prácticas existentes, bien sean educativas, sociales y/o personales.
- Desarrolla formas participación, es decir, en grupos que plantean la mejora de sus prácticas sociales o vivenciales.
- Desde el punto de vista metodológico se desarrolla siguiendo un proceso en espiral que incluye cuatro fases: Planificación, Acción, Observación, y Reflexión.
- Se convierte en un proceso sistemático de aprendizaje, debido a que implica el análisis crítico de las situaciones (clases, centros o sistemas) en las que los actores están inmersos, induce a la teorización sustantiva acerca de sus prácticas y exige que las acciones y teorías sean sometidas a prueba.

Con la utilización de la investigación-acción, los investigadores se propusieron encontrar herramientas cognitivas que les permitieran a los estudiantes, en un escenario de cooperación, alcanzar estructuras de comprensión en la asignatura Sociología de la Educación, así como lograr que los anclajes de conocimientos sirvieran para lograr mejores aprendizajes en otras áreas. Ello implicó que la comprensión de los participantes se viera beneficiada y, en consecuencia, su rendimiento académico.

Los propósitos apuntaron que, desde la acción de los participantes en el hecho educativo, se elaboraran planes de acción orientados a la transformación y a la vez generaran constructos teóricos que pudieran describir fenómenos propios de la praxis educativa y cognitiva en el aula de clase.

Esta metodología reafirmó la importancia del trabajo en equipo cuando descubren que pueden solucionar problemas en un escenario de organización. De igual forma se manifestó la adquisición de nuevas estructuras cognitivas, que al inicio del proceso no poseían el o los estudiantes tal como lo plantea la teoría Ausubel (2002:25). Este momento lo podemos describir como los anclajes filosóficos, históricos y políticos necesario para la comprensión de la sociología de la educación. Además, la investigación-acción permitió, por

su flexibilidad, realizar los ajustes necesarios en el momento que fueron requeridos.

Bases Teóricas

La formulación del problema surge porque la co-investigadora Calderón percibió en los estudiantes escasas habilidades en el proceso de construcción de aprendizajes, de allí que el propósito era que ellos desarrollaran la actitud cognitiva para la construcción del aprendizaje en el área de la asignatura Sociología de la Educación. La investigación, dentro del paradigma cualitativo, pretendió demostrar cómo la aplicación de determinadas estrategias de aprendizajes ejecutadas en un ambiente de participación con la utilización de las experiencias cotidianas, así como las historias de vida, las analogías y, por supuesto, la lectura de temas propios de la materia, pueden conducir a los estudiantes a procesos de cognición para el aprendizaje de las áreas sociales que tienden a representar dificultades en su comprensión.

Es fundamental que lo que se facilita como asignatura, específicamente Sociología de la Educación, en sus contenidos contengan elementos de significación para su comprensión. De tal modo que el aprendizaje significativo resulta de la interacción social, del conocimiento acumulado y el encuentro de otros nuevos. Este proceso tendrá como resultado una estructura cognitiva de funcionalidad para el sujeto o individuo en un contexto o situación determinada. (Sánchez, 1997:107).

Dada la naturaleza del estudio se hizo necesaria la utilización de las teorías de aprendizajes sobre todo aquellas que privilegian la acción conjunta de los llamados sujetos constructores del conocimiento, específicamente el constructivismo social y cultural formulado por Vigotsky (1988:141), ya que la educación no solo es un hecho social, sino que aquella es el producto y acumulación (cultura) de toda la producción del hombre (Wertsch citado por Díaz, 2010:25). Ambos hechos participan en la comprensión intelectual que se requiere para la cognición del área de conocimiento planteada.

Aunado a lo anterior, es fundamental comprender la pertinencia de la teoría de Vigotsky (1978:37) en la investigación seleccionada, por una parte porque el aprendizaje científicamente hablando es un proceso que requiere

de la organización, la sistematización, en resumen la acción cognitiva se construye. El aspecto social dentro de la teoría constructivista implica las características propias del hecho educativo y el aspecto cultural ilustra el carácter acumulativo de toda la producción del ser humano en su paso por el mundo.

Por otra parte, la teoría de la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) elaborada por (Vigotsky1988:138), explica la distancia entre lo que significa el nivel desarrollo la cual establece la capacidad del individuo en resolver de manera individual un problema y el desarrollo potencial como la capacidad de resolver los problemas bajo la tutela de otra persona o de manera grupal.

Sobre el espacio que define este autor como la ZDP, se estudió a fin de que los estudiantes participantes logren asimilar esa zona de tránsito que les permitirá identificar el momento en que se produce el acto cognitivo, que puede involucrar no solo el conjunto de estrategias y los planes de acción sino elementos afectivos dentro del conocimiento.

En otro orden de ideas, la teoría de Ausubel (2002:18) representa un aporte esencial en cuanto proporciona el significado de las acciones y experiencias de los estudiantes en el proceso de construcción de los aprendizajes con el uso de estrategias de cognición.

Acción Transformadora

Podemos decir, entonces, que los factores iniciales a cambiar estaban orientados a revertir la apatía de los estudiantes, la resistencia al cambio, la falta de interés en las actividades de clases y a la dificultad para el aprendizaje de la asignatura Sociología de la Educación, situaciones que durante todos los años de ejercicio docente de la co-investigadora Calderón determinaron la urgencia de transformar esta realidad con los sujetos involucrados (coinvestigadora-participantes) en la acción educativa.

Propuesta de trabajo

En la primera clase, luego de la presentación de rigor, se les propuso a los estudiantes el cambio de la programación y por ende la metodología de

trabajo así como la forma de evaluación. Esta propuesta inicialmente generó cierta preocupación que luego fue explicada a profundidad y con detalles.

En primer lugar, se les informó que era una decisión autónoma del grupo y que se hacía en función de que este facilitador estaba realizando una investigación que presentaría como tesis de grado.

En segundo lugar, se recalcó que se les aportarían estrategias que estimularían el desarrollo de la comprensión de los contenidos de la asignatura y que podrían ser utilizadas en su ejercicio de la docencia, así como con el esfuerzo propio, ellos también podrían mejorar su comprensión en áreas similares. Todo el grupo estuvo de acuerdo con realizar el cambio de programa.

La evaluación se realizó de forma continua de acuerdo a la participación verbal de los participantes, tomando en cuenta la calidad de sus aportes. Así mismo, evaluaciones escritas individuales y en grupos.

Metodología de trabajo

La metodología de trabajo se estructuró, primero, conformando equipos de trabajo (entre 2 y 3 estudiantes por equipo) elaborados por los participantes respetando sus afectividades de acuerdo a nivel de compañerismo y ventajas de conocimientos.

La docente asumió el suministro de la bibliografía y el material de apoyo en todo el desarrollo de cada actividad.

La estrategia fue sobre la base de mapas conceptuales de características. Del Castillo (2001:19) define los mapas conceptuales como “una herramienta de asociación, interrelación, discriminación, descripción y ejemplificación de contenidos, con un alto poder de visualización”. El mapa conceptual de características se construyó colocando la noción, desagregando sus partes constitutivas aplicando un principio analítico. Es decir, se buscaba extraer la mayor cantidad de características del concepto.

Seguidamente se planteaban los conceptos en forma de pares extrayendo de cada uno sus características. Ambos conceptos debían ser sometidos al examen de la comparación, el ejercicio consiste en identificar

las diferencias y semejanzas entre las características que existieran en cada concepto, se logró así discriminar y generalizar.

Como indica Sánchez (2004:117) quien plantea que visualizar diferencias ayuda a saber discriminar y visualizar semejanzas permite agrupar objetos de clases representativas que engloben y sintetizan sus características.

Seguidamente, se entregaba a cada equipo el material impreso conteniendo el desarrollo de cada par de conceptos, refiriendo que debían establecer comparaciones y así poder extraer cada característica en los mapas colocándolas en sentido de las agujas del reloj (Figura 1), a fin de que al momento de la interpretación oral éste tuviera coherencia y organicidad. Posteriormente procedieron a elaborar el cuadro de categorías respectivas (Cuadro 1).

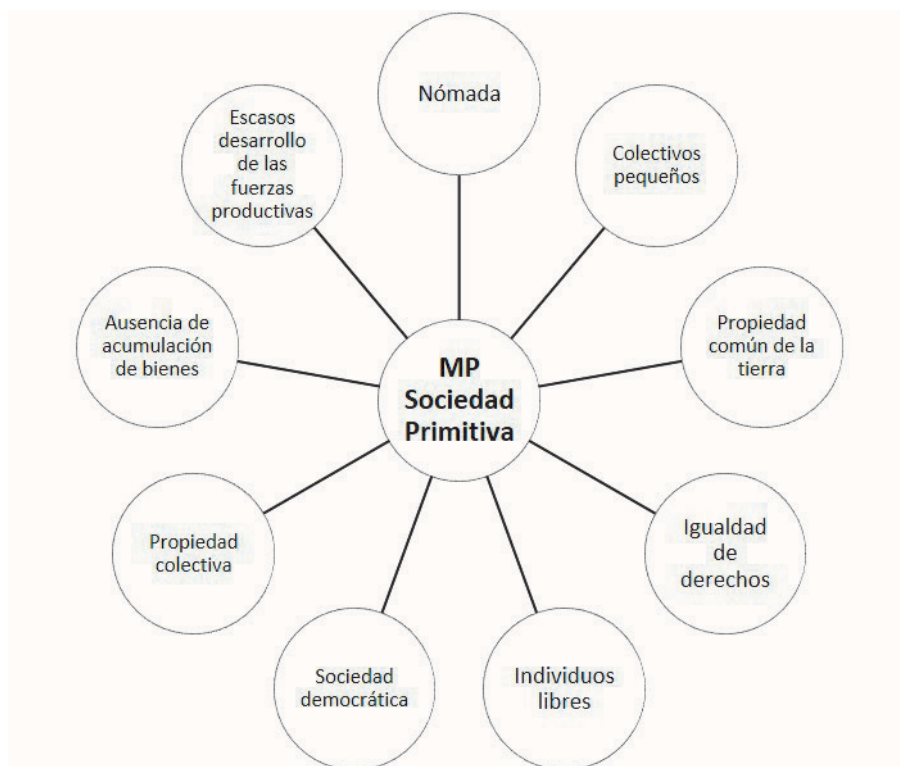


Figura 1. Modo de Producción Sociedad Esclavista

Fuente: Barboza, Calderón, (2018)

Cuadro 1. Cuadro comparativo y categorías

Característica 1	Característica 2	Categoría
Modo de producción Sociedad Primitiva	Modo de producción Sociedad Esclavista	---
nómada	Sedentarios	Ocupación
Colectivos pequeños	Grandes poblaciones (ciudades)	Demografía
Propiedad común de la tierra	Propiedad individual de la tierra	Actividad productiva
Igualdad de derechos	Creación del Estado	Forma política
Individuos libres	Individuos esclavizados	Estructura social
Sociedad democrática	Esclavos y esclavistas	Condición social
Propiedad colectiva	Propiedad privada	Formas de propiedad
Ausencia de acumulación de bienes	Proceso de acumulación	acumulación
Escasos desarrollo de las fuerzas productivas	Desarrollo de las fuerzas productivas	Desarrollo tecnológico

Fuente: Barboza, Calderón (2018)

A lo interno de cada equipo los participantes realizaron discusiones del contenido ejercitando la metacognición o metaconocimiento en cuanto a la identificación de cada característica de los conceptos.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Es fundamental tener presente que en el accionar de las clases las categorías se presentan como un todo o una totalidad; un holo. Sin embargo, nuestra labor inmediata consistió en desintegrarlas, atomizarlas para dar cuenta de ellas en el contexto de las experiencias de aprendizajes desarrolladas con los estudiantes para analizarlas como si fueran estancos.

Para efectos de este estudio y en cuanto al Aprendizaje Participativo emergieron tres grandes categorías: Aspectos Socializadores, Clima del Aula y Aspectos Socializadores. A continuación explicamos cada una de ellas junto con sus subcategorías.

Aspectos Socializadores

Aprendizaje cooperativo

En referencia al primer propósito, la noción de aprendizaje participativo, en la elaboración del ejercicio en el aula con las categorías Sociedad Primitiva y sociedad Esclavista, los equipos desagregaron en sus elementos cada una. Por otra parte, elaboraron mapas conceptuales de características; éste fue apoyado, además, con la contrastación que permitió surgimiento de otros aspectos tales como diferencias y semejanzas. En consecuencia, surge con mayor consideración y relevancia los procesos mentales cognitivos que acompañaron el desarrollo de la actividad antes descrita y que emergió producto de la dinámica social de los participantes. En particular, el aprendizaje participativo, el cual (Díaz 2010:91) lo refiere como aprendizaje cooperativo; los participantes trabajan juntos para alcanzar objetivos comunes. Evidencia de ello fueron las diversas expresiones de los participantes conformados en equipos:

Evidencia

Categoría: Aprendizaje cooperativo

Pregunta generadora: ¿Qué le pareció trabajar en equipo?

Estudiante: Yo creo que así se nos hace más fácil, porque así cada uno debatimos los puntos cuando hay alguno que le cuesta entender para sacar las características; de esta manera siente apoyo del equipo y uno va entendiendo.

La relación entre pares, en la vivencia de experiencias de aprendizaje, como se podrá notar, desarrolla las habilidades sociales y estimula el desarrollo cognitivo. De las manifestaciones de los participantes se desprenden aspectos propios del trabajo en equipo, no del trabajo en grupo, porque tienen metas comunes y las alcanzan. Es de resaltar que la comunicación está presente y juega un papel definitorio en la construcción de sus conocimientos.

En el aprendizaje cooperativo se pone de manifiesto la presencia de estudiantes más aventajados que garantizan que el resto de los integrantes del equipo de forma integral alcancen un buen desempeño de las tareas. Además, se desarrollan y comparten metas comunes, hay una contribución

a la comprensión de los problemas a través de preguntas, reflexiones en la solución de los actos cognitivos. Cada miembro del equipo le da espacio al otro para que se exprese y colabore con sus aportes para el alcance de las metas.

La Transferencia

La transferencia es uno de los procesos clave dentro del aprendizaje significativo, entendiendo éste como el conjunto de conocimientos previos que el estudiante posee y utiliza para nuevas situaciones educativas que le permiten resolver problemas de índole cognitivo.

La transferencia de los conocimientos en otras situaciones de aprendizaje le permite al estudiante probar y ejecutar sus logros en relación con lo aprendido (Frac, 2003:84).

Evidencia

Categoría: Transferencia externa.

Transferencia externa: aplicación de la estrategia en otros contextos.

Estudiante: Le comenté a una profesora que en la materia Sociología de la Educación me están enseñando una estrategias que me ha permitido entenderla, si a lo mejor yo me pongo a leer y leer, es probable que sí logre el conocimiento, pero así se me hace más fácil, es más he ayudado a mis hijos y otras compañeras, en otras materia lo he aplicado y nos ha ido bien. Es un buen recurso, una buena estrategia para el aprendizaje y trabajar en equipos.

El aprendizaje cooperativo contribuye con el aprendizaje significativo, la meta cognición y la autorregulación. En referencia a la transferencia interna, desarrollaremos sus nociones y fundamentaciones en el entorno del aprendizaje significativo.

Participación

Desde el punto de vista social la participación es la intervención en algún asunto. La participación se puede entender como un proceso

que contribuye a la resolución de problemas, en el caso particular de las experiencias de aprendizajes desarrolladas en el aula. Conviene destacar que la participación configura un tejido social de relaciones de solidaridad y camaradería con objetivos claros hacia la resolución de problemas.

La participación en el espacio educativo es un proceso de aprendizaje desarrollado entre iguales en búsqueda común del conocimiento. (Murcia, 1994:48) En general, implica tomar parte y ser parte de algo. En términos específicos, en el aula representa procesos de comunicación, toma de decisión y ejecución de acciones que favorecen el intercambio permanente de conocimientos y experiencias.

Existen varios elementos que contribuyen en la participación de los estudiantes, estos pueden ser: sus conocimientos previos, su personalidad, su contexto en el hogar y otros. Por otro lado, es de gran importancia la actitud del docente, su dominio intelectual en el arte de poder fomentar la participación.

Al igual que la transferencia, también emergieron dos tipos de participación o dos ámbitos. El primero, es el proceso activo de los estudiantes en el que estos asumen su propio proceso de aprendizaje; son activos en su consecución. Esta participación promueve la autonomía y el aprender a aprender.

El segundo, es la forma oral, es decir, ocurre cuando el estudiante responde ante las preguntas del docente y cuando el estudiante pregunta o expone una duda. Esta participación es colectiva y social, hace que el docente sea menos directivo y disminuyan sus exposiciones de contenido. La participación, en sus dos ámbitos, es parte del aprendizaje cooperativo.

A continuación se exponen diferentes expresiones de los estudiantes en cuanto al tema de la participación del primer ámbito, como categoría de tercer orden, vista desde sus experiencias y como evidencias en la realización de sus actividades al aplicar las estrategias de aprendizaje.

Evidencia

Categoría: Participación (primer ámbito).

Pregunta generadora ¿Cómo es su trabajo en equipo cuando algún compañero tiene dificultad para comprender una idea?

Estudiante: Trabajar así permite conocer las ideas que tienen otros compañeros, yo puedo decir una cosa pero mi compañera piensa otra, de esa manera podemos intercambiar ideas y en ese intercambio transformamos hasta la manera de pensar. La idea del otro puede corregir la mía y hacer que ésta sea mejor. Ese proceso nos permite desarrollar un contexto diferente.

Afectividad

La afectividad es la necesidad humana de sentirse considerado y atendido por las personas más cercanas los padres y personas próximas. Esta subcategoría de tercer orden se encuentra asociada a los aspectos socializadores, los cuales subyacen en las experiencias de aprendizaje desarrolladas por los estudiantes en la aplicación de las estrategias de aprendizajes.

El Diseño Curricular del Sistema Educativo Bolivariano (2007:51) ve la afectividad...

como proceso presente en todo proceso educativo, tiene como fin potenciar el desarrollo social, emocional, moral, cognitivo y del lenguaje de los y las estudiantes; aspecto que, articulado con las experiencias de aprendizaje de carácter lúdico, promueven en los niños, niñas y adolescentes el aprendizaje, en la medida en que favorecen la posibilidad de aprender con los demás y acordar y cumplir normas sociales.

Evidencia

Categoría: Afectividad.

Pregunta generadora: quiero saber ¿cómo se sienten con este tipo de clase?

Estudiante: La profe nos ha enseñado a extraer las características de los conceptos para comprenderlos, hace que la clase sea más dinámicas y proactivas, la profe motiva al alumno [para] que participe a diferencia de otros profesores que solo mandan a investigar dichos conceptos y luego comienzan a preguntarlos y uno no entiende y la clase se hace monótona.

Cabe destacar que una de las sensaciones que experimentaron los participantes en las dinámicas, fue la confianza que sintieron en el desarrollo de las experiencias de aprendizaje, situación que los condujo a no sentirse inhibidos ni coartados en sus acciones cognitivas y que permitió alcanzar sus objetivos de aprendizaje y lograr seguridad en ellos mismos.

El aprendizaje significativo también es una subcategoría de la categoría Aspectos Socializadores, pero será explicado más adelante.

Clima del aula

El diseño de experiencias de aprendizaje por parte del docente, la aplicación de las estrategias y los recursos necesarios para ejecutarlas requieren de un buen clima de aula que propicie acciones e interacciones en un ambiente de camaradería y confianza, donde no existe el temor a errar.

De lo anterior plantea (Martínez, 1996:118):

Definimos pues el clima, atmósfera o ambiente del aula, como una cualidad relativamente duradera, no directamente observable, que puede ser aprehendida y descrita en términos de percepciones que los agentes educativos del aula van obteniendo continua y consistentemente sobre dimensiones relevantes de la misma como son sus características físicas, los procesos de relación socio afectivas e instructivas entre iguales y entre estudiantes y profesores; el tipo de trabajo y las reglas y normas que la regulan. Además de tener una influencia probada en los resultados educativos, la consecuencia de un clima favorable constituye un objetivo educativo por sí mismo.

Evidencia

Categoría: Clima del aula.

Pregunta generadora: ¿Cómo se sienten con este tipo de clase?

Estudiante: Esta forma de trabajo permite aclarar mejor los temas, hay profesores que solo se limitan a leer y luego dan una explicación que no permite comprender los temas; la clase se vuelve aburrida. La clase es más explicativa(sic), me gusta, la profe nos coloca mapas conceptuales.

Claramente se establece que un buen clima del aula favorece y contribuye en los procesos cognitivos que desarrollan los participantes en sus experiencias de aprendizaje. Es un lugar común escuchar en los estudiantes la falta de dinamismo de ciertas clases con determinadas áreas y profesores, los estudiantes sienten que es necesario que se apliquen estrategias distintas para lograr el aprendizaje. Sin embargo, más allá del carácter tedioso que pueda representar un área temática, están presentes las dificultades de los estudiantes para alcanzar el aprendizaje, y que posean y/o desarrollen las habilidades cognitivas para adquirir el conocimiento.

La subcategoría participación, la cual fue explicada en párrafos anteriores, aparece igualmente en el aspecto Clima de aula. Sin embargo, ahora lo hace asumiendo el segundo modo de la participación, como aquella en donde el docente interviene cada vez menos y cede más espacio al estudiante en su proceso de aprendizaje.

Participación (segundo ámbito)

Como ya se explicó participación de segundo ámbito, es la forma oral, es decir, ocurre cuando el docente realiza preguntas y el estudiante responde o, cuando éste pregunta o expone sus dudas. Es una participación colectiva y social, hace que el docente sea menos directivo y disminuyen sus intervenciones orales.

Evidencia

Categoría: Participación (segundo ámbito)

Docente observador: quiero saber ¿cómo se sienten con este tipo de clase?

Estudiante: Esta forma de trabajo con los mapas conceptuales de características es más participativa, más dinámica hay más comunicación entre los alumnos, además que construimos el mapa, hubo acuerdos entre todos.

La participación de segundo ámbito también estimula la comunicación entre los estudiantes, lo cual dinamiza las experiencias de aprendizaje.

Aceptación de la estrategia

Por otro lado, emergió dentro del clima de aula el aspecto afectivo-cognitivo y consensual Aceptación de la Estrategia por parte de los estudiantes como herramienta para la consecución del aprendizaje.

Pregunta generadora: ¿Qué te parecieron las estrategias aplicadas en clase, que descubriste con ellas?

Estudiante: Muy buenas y efectivas, nos permite retener el conocimiento con más facilidad.

Estudiante: Además de fácil nos ayuda a compenetrarnos más en clase y hacerla más participativa.

Estudiante: Excelente, una nueva forma de estudiar ya que sacando las características de cada concepto se aprende más.

Estudiante: Son comunicativas y dinámicas al momento de ejecutarlas en clase.

El reconocimiento y la aprobación de la estrategia constituyeron un indicio positivo de que los elementos que entran en juego en el aprendizaje participativo motorizaban a los estudiantes en las experiencias de aprendizajes.

Trabajo en Equipo

Conformar un equipo de trabajo en un contexto educativo conlleva a una clara orientación cognitiva, éste se construye atendiendo ciertas características como son afinidades afectivas e intelectuales. Por otro lado, fijan los objetivos hacia el logro del aprendizaje y la socialización del conocimiento.

Schmuck y Schmuck citado por Díaz(2010:85), un grupo puede definirse como “una colección de personas que interactúan entre sí y que ejercen una influencia recíproca”. Dicha influencia recíproca implica una interacción comunicativa en la que se intercambian señales (palabras, gestos, imágenes, textos) entre las mismas personas, de manera continua en un periodo dado, donde cada miembro llega afectar potencialmente a los otros en sus conductas, creencias, valores, conocimientos, opiniones, prácticas sociales etcétera.

A continuación se exponen las evidencias que señalan algunos de los aspectos que surgieron de las interacciones entre los diferentes equipos conformados para el estudio realizado.

Evidencias

Categoría: Trabajo en Equipo.

Pregunta generadora: ¿Cómo fue tu experiencia trabajando en equipo?

Estudiante: En mi caso muy buena. También porque mi equipo fue muy responsable y equitativos en la repartición de las actividades.

Estudiante: Al principio trabajar con varias personas me pareció muy estresante y, bueno, al tener menos[participantes] en el equipo todo fue igualitario, la ayuda fue mutua, el compañerismo y sobre todo el cariño que nos tenemos.

Estudiante: Muy satisfactoria, me parece que todos aprendimos algo del otro compañero.

La idea que mayor peso específico recae en la creencia de que trabajar en equipo facilita el trabajo y conlleva al consenso fuera de todo conflicto, lo que indica que son equipos armónicos, dispuesto al dialogo sin que ello niegue la diversidad de pensamientos siempre en la búsqueda de una idea que los unifique. El trabajo en equipo está asociado a la aceptación de la estrategia y, como ya se indicó, forma parte del Aprendizaje Cooperativo.

Dentro del escenario del clima de aula como categoría de análisis están transversados tanto el Aprendizaje Significativo como el Aprendizaje Cooperativo, ambos ya fueron desarrollados en párrafos anteriores.

Aspectos cognitivos

Aprendizaje Significativo

Entendemos el aprendizaje significativo como aquel conocimiento que el estudiante integra en su memoria de forma permanente y lo convierte en algo útil tanto para su supervivencia como para resolver situaciones

dentro del ámbito cognitivo. Concretamente el aprendizaje significativo es el proceso según el cual se relaciona un nuevo conocimiento o información con la estructura cognitiva del que aprende de forma no arbitraria y sustantiva o no literal. Esa interacción con la estructura cognitiva no se produce considerándola como un todo, sino con aspectos relevantes presentes en la misma, que reciben el nombre de ideas de anclaje (Ausubel, Moreira, Rodríguez, 2004:2).

En el desarrollo de la actividad cognitiva se manifiestan todos los procesos más relevantes que configuran la estructura del aprendizaje significativo, como son el anclaje, la asimilación, la transferencia entre otros; elementos de articulación presentes en la teoría de aprendizaje de Ausubel.

Evidencias

Categoría: Aprendizaje significativo.

Pregunta generadora: ¿Cómo es su trabajo en equipo cuando algún compañero tiene dificultad para comprender una idea?

Estudiante: Buscamos ejemplos para explicarle al que no entiende.

Estudiante: La temática se puede abarcar hacia otros contenidos, no solamente a una sola cosa, sino que pueden derivar varios contenidos.

Estudiante: Permite ver diferencias, es más práctico, más significativo, es más fácil de entender todo el análisis que hacemos.

Estudiante: Consultamos el diccionario cuando aparece una palabra que desconocemos, buscamos relaciones entre los elementos para que vea las diferencias entre ambas nociones.

El conjunto de experiencias cognitivas desarrolladas por los estudiantes señala la variedad de estrategias que pueden utilizar el estudiante para resolver sus ejercicios formativos-educativos. Estas formas de resolución varían de acuerdo a los contextos vivenciales de cada participante.

Los contextos revisten en ocasiones un fuerte carácter social y cultural, si el participante ha convivido en un ambiente de lecturas y libros tendrá

unos dominios diferentes de aquel donde no se ha relacionado con esas experiencias. Desde el punto de vista psicológico, la tendencia natural del ser humano es generar mecanismos de resolución de situaciones, utilizando sus experiencias cuales quiera sean y sin importar el entorno de donde venga los traslade a la situación académica para alcanzar sus objetivos cognitivos, por ello el aprendizaje significativo contribuye con la metacognición.

Zona de Desarrollo Próximo

El proceso determinado como zona de desarrollo próximo se hizo presente en las acciones ejecutadas por los participantes en las actividades de aprendizaje en interacción con otros compañeros, vemos entonces las evidencias que señalan éste proceso.

Evidencia

Categoría: Zona de Desarrollo Próximo.

Actividad elaboración del mapa conceptual de características.

Categorías sociedad primitiva y sociedad esclavista.

Estudiante: Los esclavos no tenían derecho, los esclavos eran explotados y vendidos como bestias, trabajaban excesivamente. Había esclavos blancos, no había igualdad de derechos. Si una mujer blanca esclava se casaba con un esclavo los hijos eran esclavos, así fuese un blanco venía de esa descendencia de esclavos. No había democracia, no todos hablaban, los que tenían riqueza ejercían la democracia. De ellos crearon un modelo de democracia a conveniencia de ellos, no lo veo como democracia, lo veo como una dictadura los que tienen el poder son los que ejerce la democracia.

El proceso determinado como zona de desarrollo próximo se hizo presente en las acciones ejecutadas por los participantes en las actividades de aprendizaje en interacción con otros compañeros, vemos entonces en la evidencia el progreso en la comprensión de situaciones transferidas a los tiempos presentes.

Metacognición

La metacognición es un acto de conciencia que relaciona la voluntad del docente para que los estudiantes tomen conciencia de sus habilidades y estrategias y el logro del alcance del autocontrol y la regulación. El logro de proceso debe primero desarrollar y perfeccionar los procesos básicos (capacidades cognitivas básicas), con el auxilio de las técnicas de aprendizajes y segundo la reserva de conocimientos que debe tener el estudiante de los contenidos que va aprender.

Recordemos sus dos dimensiones: a) la regulación y control de las actividades que el estudiante realiza durante su aprendizaje, y b) el conocimiento sobre la propia cognición, es decir, ser capaz de tomar conciencia del funcionamiento de nuestra manera de aprender y comprender.

Según Sánchez (1996:35), su práctica aumenta el nivel de abstracción y permite que organicemos más rápido la información. Además, en general, pensamos más rápido, por lo que aumenta nuestra eficiencia intelectual.

En la elaboración de las actividades de contrastación binaria de conceptos observamos cómo se evidencia la formación de la metacognición por parte de los participantes.

Evidencia

Categoría: Metacognición.

Pregunta generadora: ¿Cómo ven la actividad desde el aprendizaje?

Estudiante: más fácil para desarrollar los temas, y al realizar los mapas de características y al buscar la categoría es una gran manera de profundizar un tema.

La forma en la que trabajaron las estrategia produjo en cada equipo distintas manifestaciones en cuanto a la forma como concibieron el aprendizaje y por ende la metacognición, vemos que algunos lo alcanzan a través de la percepción de las diferencias, otros con el análisis, la discusión para acordar la idea central entre otras, lo interesante es como lo afectivo y la cooperación transversan todos los actos cognitivos.

Autorregulación

La autorregulación se entiende como el control que realiza el estudiante sobre sus propios procesos de aprendizaje. (Díaz, 2010: 191) Refiere la metacognición como un saber declarativo, y la autorregulación como un saber procedimental; sobre aquellas estrategias relacionadas con el “control ejecutivo” en la realización de una actividad cognitiva: planificación, monitoreo o supervisión y revisión.

A continuación en las actividades áulicas cognitivas los estudiantes hacen referencia de la autorregulación en el conjunto de resultados que son sentidos por ellos.

Evidencia

Categoría: Autorregulación.

Pregunta generadora: ¿Cómo es su trabajo en equipo cuando algún compañero tiene dificultad para comprender una idea?

Estudiante: Trabajar en equipo es bueno porque todos aportamos ideas y conocimientos, cuando alguien tiene dudas lo ayudo, para eso trabajamos en equipo, para ayudarnos mutuamente. Si yo no sé, aprendo del otro.

Las distintas expresiones hacen referencia al uso de técnicas (lluvia de ideas) y las experiencias cotidianas utilizadas ambas de forma sistematizada y organizada coherentemente hacia el fin de la metacognitiva de orden cooperativo.

Transferencia (interna)

La transferencia se entiende como el conjunto de conocimientos que aprendimos y que luego podemos utilizar en otros contextos similares.

En otras palabras, la transferencia es cuando “el aprendizaje que tiene lugar en un momento determinado puede facilitar el aprendizaje en otro momento si, en el proceso, el individuo aprende cómo aprender” (Ormrod, 2005, 413).

En este contexto desarrollamos la transferencia interna que ejecuta el aprendiz cuando utiliza los insumos de sus vivencias y las vincula con en

las situaciones de aprendizaje ésta se asocia directamente con el aprendizaje significativo.

Evidencias

Categoría: Transferencia interna.

Pregunta generadora: ¿Cómo es su trabajo en equipo cuando algún compañero tiene dificultad para comprender una idea?

Estudiante: Trabajar de esta manera me ha brindado la capacidad de desarrollar los temas y en otras materias he ayudado a mis amigas también, donde se les hace difícil; de este modo cuando aplicamos esta estrategia que Ud. nos ha enseñado, se nos facilita el aprendizaje de los temas. Yo le explico planteándoles inicialmente: vamos a empezar desde el principio por las características, es decir, de lo más sencillo hasta llevarlo, así, a alcanzar el objetivo. Ha sido muy útil en las materias de “Artes Plásticas” y “Estrategia” lo aplique en otra materia y saque 18 puntos.

Conclusiones

Los resultados anteriores demuestran que es posible aplicar estrategias de aprendizaje participativo desde la acción constructivista socio-cultural para el desarrollo de habilidades cognitivas en los estudiantes con resultados altamente positivos. Asimismo, quedó evidenciado que los estudiantes aplicaron las habilidades cognitivas desarrolladas durante las clases a otras asignaturas de la carrera e incluso en situaciones de su vida personal.

No solo hubo transformaciones en los estudiantes, sino que esta experiencia permitió ver y colocarnos en las perspectivas de los estudiantes, en sus sentires y saberes, para así comprenderlos mejor. En otras palabras, la visión del otro, la otredad, provocó cambios en los docentes-investigadores tal como lo plantea la investigación-acción.

Por otro lado, al principio de este apartado explicábamos que hubo la necesidad de atomizar las categorías a fin de desarrollar su explicación;

veíamos los árboles y no el bosque. Sin embargo, lo que hemos hecho es exponer sus propiedades fundamentándonos en los datos aportados por los participantes. Hemos mostrados las cualidades de las categorías y subcategorías de acuerdo a las interrelaciones e interacciones entre ellas. En algunos casos, una categoría era de tercer orden en un aspecto, pero también lo fue de cuarto orden en otro.

En realidad, lo verdaderamente importante es el conjunto, el bosque, el sistema, sus relaciones y correlaciones, en este caso el todo Aprendizaje Participativo como categoría central. Capra (1985:87) lo explica de esta manera: “las partículas de materia aisladas son abstracciones; la única manera en que podemos definir y observar sus propiedades es a través de la interacción que establece con otros sistemas”. En otras palabras, cada aspecto existe en tanto se relaciona con otro y en esa interacción se mostró su naturaleza. Esta abstracción se ubica en el plano psíquico y afectivo de los fenómenos estudiados y solo en las interacciones podemos avizorar sus manifestaciones sociales.

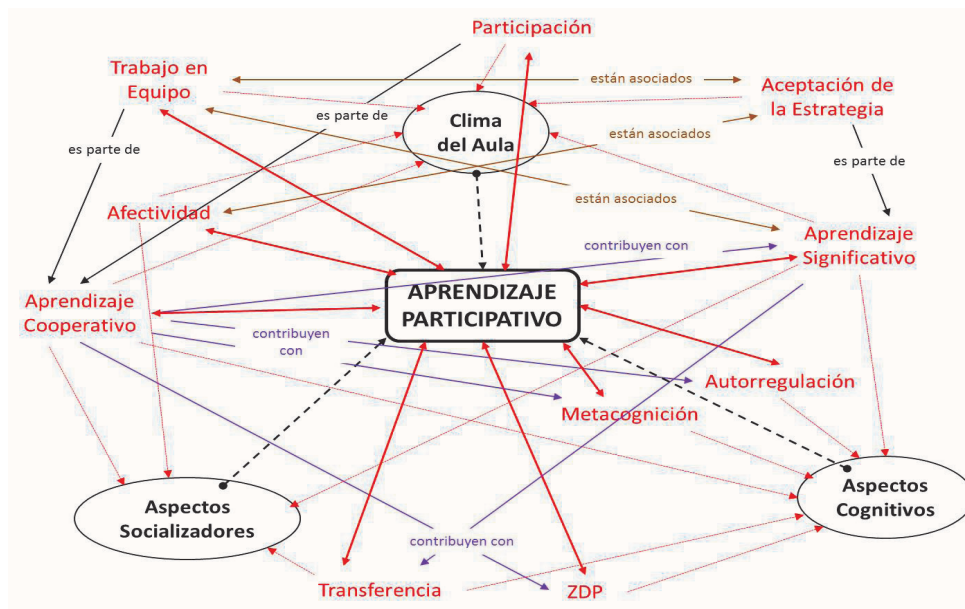
Con esto se quiere subrayar el carácter holístico del estudio, el enfoque sistémico, las redes de relaciones. Saussure (1954: 97) lo plantea de la siguiente manera:

El significado y valor de cada palabra está en las demás, el sistema es una totalidad organizada hechas de elementos solidarios que no pueden ser definidos más que los unos con relación a los otros en función de su lugar en esa totalidad.

En este sentido, el logro de los propósitos está inextricablemente relacionado con esa totalidad en tanto y en cuanto quedaron evidenciados en los datos proporcionados por los sujetos participantes en la investigación a través del conjunto de categorías y subcategorías que emergieron en el accionar de los procesos cognitivos, sociales y afectivos.

En la figura 2 mostramos el complejo entramado en su totalidad:

Figura 2. Holes del aprendizaje participativo.



Fuente: Barboza, Calderón (2018)

Referencias

- Ausubel, D. P. (2002). **Adquisición y retención del conocimiento: una perspectiva cognitiva**. Barcelona: Paidós.
- Capra, F. (1985). **El punto crucial**. Editorial Integar: Barcelona. 1985.
- Buendía Eisman, L.; Colás Bravo, P.; Fuensanta Hernández, P. (1998). **Métodos de Investigación en Pedagogía**. Madrid: McGraw Hill.
- CONSTITUCIÓN DE LA REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA. (1999, 30 de diciembre). Gaceta Oficial de la República, N° 36.860. [Extraordinaria], Marzo 24, 2000.
- Díaz B. F y Hernández, G. (2010). **Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una Interpretación constructivista**. México: McGraw Gill.
- Fraca, L. **Kaleidoscopio. La Pedagogía Integradora Estratégica ante las demandas de la sociedad actual**. Volumen 5, Número 9, Ene-Jun, 2008. Pp. 110-118.

- González g., F. M. **Enseñanza de las ciencias. Los Mapas Conceptuales de J.D. Novak como instrumentos para la investigación en didáctica de las ciencias experimentales.** 1992, 10 (2), 148-158.
- Martínez, M. (1996). **El clima de la clase.** Barcelona: Wolters Kluwer.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación. (2007). **Currículo Nacional Bolivariano. Diseño curricular del Sistema de Educativo Bolivariano.** Caracas, Venezuela.
- Murcia, I. (1994). **Investigar para cambiar.** Bogotá: Magisterio.
- Ormrod, J. E. (2005). **Aprendizaje humano.** Madrid: Pearson, Prentice Hall.
- Perspectivas. **Revista de historia/geografía/arte y cultura.** UNERMB Año 1/Nº1/Enero/2013. Pág. 107-114
- Rodríguez, M. (2004). **La Teoría del Aprendizaje Significativo.** Centro de Educación a Distancia. España. Disponible en: <http://cmc.ihmc.us/papers/cmc2004-290.pdf>. Consultado el 04-05-2011.
- Sánchez, M. de. (1996). **El Pensamiento Lógico-Crítico.** Santiago (España): Editorial de la Universidad de Santiago de Compostela.
- Sánchez, M. (2004). **Procesos Básicos del Pensamiento, Guía del Instructor-Desarrollo de las Habilidades del Pensamiento.** Editorial Trillas, México, Puebla.
- Saussure, F. (1954). **Curso de lingüística general.** Editorail Payot, Barcelona
- Vigotsky, L. (1988). **El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores.** Cap. 6: Interacción entre Aprendizaje y Desarrollo. México: Ed. Grijalbo.
- Vigotsky, L. (1978). **Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores.** Ed. Científico-Técnica. La Habana.

OBJETOS VIRTUALES DE APRENDIZAJE: UN ANÁLISIS DESDE EL ESTADO DEL ARTE

*Andrés Felipe Cáceres San Martín¹, Julio Andrés Merlano Bohórquez²
y Alex David Morales Acosta³*

Resumen

En la actualidad la tecnología ha transformado todos los ámbitos de la vida humana, su influencia ha modificado la forma de como trabajamos, interactuamos, nos recreamos, como aprendemos y enseñamos. Un ejemplo de estas tecnologías son los Objetos virtuales de Aprendizaje (OVA), que han apoyado los procesos educativos, pero ¿Qué son? ¿Cuáles son sus características? ¿Cuáles son sus componentes? Y ¿Cómo podemos diseñarlos? El presente trabajo de investigación intenta responder estos cuestionamientos según los criterios de diferentes autores consultados. El alcance de la investigación es descriptivo, con el propósito de especificar las propiedades o características esenciales de un OVA, su diseño es no experimental, de corte transversal ya que los datos requeridos para el estudio se recolectaron en un solo momento, en un único tiempo; los datos provienen de literatura referente a la temática cuyas fuentes tienen origen en bases de datos académicas y científicas. Se puede concluir que el concepto de objeto virtual de aprendizaje varía de un autor al otro, dependiendo de las necesidades de su público objetivo o usuarios finales, del producto que quiere desarrollar. A pesar de esto el concepto de OVA en su base define un recurso educativo, pretende que a través de su utilización se aprenda de él, con ayuda de él o por medio de él.

Palabras clave: objeto virtual, aprendizaje, usuarios finales, tecnología educativa

1 Estudiante de Ingeniería de Sistemas de la Corporación Universitaria Antonio José de Sucre – CORPOSUCRE Sincelejo andres.caceres.sm@gmail.com

2 Estudiante de Ingeniería de Sistemas de la Corporación Universitaria Antonio José de Sucre – CORPOSUCRE Sincelejo jbohorquez656@gmail.com

3 Magister en Gestión de la Tecnología Educativa, Ingeniero de sistemas, Docente universitario Corporación Universitaria Antonio José de Sucre – CORPOSUCRE Sincelejo alex_morales@corposucre.edu.co

Abstract

At present, technology has transformed all areas of human life, its influence has modified the way we work, interact, recreate, learn and how we teach. An example of these technologies are the Virtual Objects of Learning (OVA), what are the educational processes supported? But what are they? What are its components? And how can we build or design them? This chapter tries to answer these questions in relation to the different bibliographies consulted, as for example we have the proposed OVA definition (Foundation for Research, Development and Innovation R + D + I. 2017) that defines a virtual learning object as the grouping of digital resources with an educational act. The scope of the investigation is descriptive with the objective of specifying the properties or essential characteristics of an OVA, likewise the present one is of a non-experimental type with transversal cut and that the data required for the study will be collected in a single moment, in a single unique time; the data obtained comes from academic and scientific sources. It can be concluded that the concept of a virtual learning object varies from one author to another, depending on the needs of its target audience or final users, the product it wants to develop. Although the concept of OVA in its core, in its essence defines an educational resource, that is, which means that through its use you learn from it, with its help or through it.

Keywords: VLO, concepts, characteristics, structure, methodology

Introducción

Las tecnologías se están integrando rápidamente en todos los ámbitos humanos, es necesario que desde la educación se tengan en consideración para la formación de las nuevas generaciones, ya que estas las requieren para hacerse competitivas en el siglo XXI. Se hace por tanto necesaria la reestructuración de las prácticas pedagógicas, ya que los ambientes escolares dejaron de ser la única fuente del conocimiento y de la información. Con todas las herramientas tecnológicas actuales, los aprendizajes se presentan casi que en cualquier sitio y en la mayoría de ambientes a los que estamos expuestos en nuestra vida cotidiana.

Es por esta razón que los objetos virtuales de aprendizaje OVA's son el eje central de esta investigación, como herramientas digitales que apoyan los procesos de enseñanza – aprendizaje en el curso de Mantenimiento de computadores en la Corporación Universitaria Antonio José de Sucre de la

ciudad de Sincelejo. La investigación se enfoca en definir un modelo que permita el diseño de OVA como recurso digital que apoye los procesos de enseñanza – aprendizaje del curso de Mantenimiento de computadores.

El artículo se presenta estructurado de la siguiente manera: inicialmente se aborda todo lo referente a los contenidos teóricos de los objetos virtuales de aprendizaje, tales como su concepto, sus características, sus componentes y las diferentes metodologías utilizadas para el diseño de estos, consultando diversas fuentes bibliográficas. Seguidamente se expone la metodología utilizada para el diseño, el procedimiento de la investigación y cómo se realizó la recogida y organización de los datos obtenidos de las fuentes consultadas. Para luego presentar los hallazgos en una matriz analítica de contenido, en la cual se sintetizan los criterios de los autores sobre el tema tratado. Se finaliza con la discusión a partir de los datos analizados y las conclusiones.

Desarrollo del trabajo

¿Qué es un Objeto Virtual de Aprendizaje (OVA)?

Según algunos autores (Bernal & Ballesteros, 2016; Tamayo, Valdés, & Ferras, 2015; Tovar I., 2014; Fundación Para La Investigación, Desarrollo E Innovación I+D+I., 2017; Roa, 2016), los objetos virtuales de aprendizaje son: Un contenido o conjuntos de recursos de carácter digital con un propósito específicamente educativo, que está compuesto por una estructura de sus contenidos, actividades o ejercicios de aprendizaje, elementos que contextualicen al usuario que los utiliza, y además cuenta con la capacidad de ser utilizados en diferentes contextos. En estos trabajos se sigue fielmente el concepto propuesto por el Ministerio de Educación Nacional (MEN), diferenciándose en pequeños aspectos que cada autor agrega según le convenga en su trabajo.

Otros autores tienen acerca de lo que es un OVA una concepción diferente. Por ejemplo: Bravo (2016), define los objetos virtuales de aprendizaje como medios informáticos que sirven o están al servicio de la educación facilitando el acceso al conocimiento, además de fomentar el estudio de tipo autodidacta, por tanto cumplen una significativa función en los procesos educativos. Por su parte Sánchez (2014), señala en su concepto

que estos recursos deben estar disponibles en la Red Internet, para que apoyen procesos académicos con un alto valor pedagógico, y contengan rasgos característicos que permitan referenciarlos de manera unívoca para poder usarlos con ayuda de la tecnología y ser ensamblados con un orden establecido.

Según Castañeda (2014), los OVA hacen énfasis en que son herramientas pedagógicas que se disponen a colaborar con el mejoramiento de la calidad en el aprendizaje de una información concreta y detallada, es decir, una temática definida que sirve al estudiante para adquirir nuevas competencias. Este autor enfoca la utilidad de los OVAs en el usuario que aprende, es decir, el estudiante mas no en una figura que enseña.

¿Cuáles son las características de un OVA?

Los conceptos que se tienen del OVA se puede decir que varían, del mismo modo las características no se corresponden con un estándar estricto o definido. Los autores Feria & Karin (2016), considera que las características esenciales del OVA deben ser: fiables, interactivos, reutilizables, estructurados, multimedia, atemporales, didácticos, auténticos, pertinentes y con diseño.

Fiables: Con este término el autor quiere hacer referencia a la confiabilidad de la información, es decir, que esta sea veraz y oportuna, respetando siempre los derechos de autor.

Interactivo: El autor hace énfasis en esta característica ya que el recurso debe responder a las diferentes y variadas demandas del usuario, siempre a través de una comunicación en ambos sentidos usuario-objeto, objeto-usuario, es decir, con carácter bidireccional que permita el aprendizaje o la utilización práctica de la información.

Reutilizables o reusables: Esta característica hace referencia a la capacidad de poder crear un nuevo recurso a partir de uno anterior con el fin de actualizar o mejorar sus contenidos de aprendizaje o para que pueda ser utilizado en contextos diferentes al provisto inicialmente.

Estructurados: En esta cualidad se pretende precisar que los contenidos cuenten con una organización que facilite la utilización del OVA, es decir,

que sea intuitivo para el usuario y no presente mayor dificultad a la hora de comprender su interfaz, haciendo la experiencia del usuario más amena.

Multimedia: Este rasgo dicta que el objeto virtual de aprendizaje se debe componer de una variedad de formatos en los que se presenta la información, como: Videos, Imágenes, Texto, Fotografías, Sonidos, Animaciones, Realidad Aumentada, Realidad virtual, entre otros tipos de formatos.

Atemporal: En este apartado el autor indica que el OVA no debe permitir que su vigencia se pierda con el paso del tiempo, por el contrario, este debe estar diseñado de tal forma que facilite la actualización de sus contenidos de su estructura o de su presentación.

Didácticos: El objeto, según lo expone el autor debe ser propio, adecuado o con óptimas condiciones para enseñar o instruir.

Auténtico: En este inciso se hace hincapié en la forma en cómo se presentan los contenidos haciendo referencia a que deben estar expuestos de forma diferente e innovadora.

Pertinentes: Se busca con esta cualidad que los objetos virtuales de aprendizaje cubran una necesidad de conocimiento imperativa en el proceso de información de los estudiantes.

Con diseño: Hace referencia a las partes estéticas del recurso, lo atractivo con que se presenta la información, que colores se usan, que animaciones se presentan y cuáles son las reacciones del objeto a las movidas del usuario.

Bravo (2016) especifica otras características, además de las mencionadas anteriormente, tales como autocontenibles, interoperables, granulares, personalizables, modulares y secuenciales.

Autocontenibles: Hace referencia a la capacidad del objeto de cumplir con su propósito sin la necesidad de agentes externos, es decir, debe valerse por sí solo para alcanzar la meta para la cual fue creado.

Interoperables: Esta característica le permite al recurso su utilización en distintos ambientes o plataformas y para lograrlo debe utilizar estándares internacionales.

Granulares: Con esta propiedad se logra que los contenidos se puedan abordar en un tiempo justo para la adquisición de la temática propuesta.

Personalizable: Con este rasgo el usuario puede adaptar a sus necesidades el contenido que le brinda el objeto virtual de aprendizaje. El proceso de aprendizaje se ajusta a la forma en la que el estudiante adquiere los conocimientos o las destrezas.

Modulares: Para asegurar una distribución y recombinación, el recurso debe diseñarse en módulos para que permitan combinarlo y actualizarlo de distintas formas.

Secuenciales: Al estar diseñados como módulos, estos recursos deberían estar alineados secuencialmente para cubrir de manera organizada una temática educativa y así a lo largo de varios módulos se pueden adquirir los contenidos de aprendizaje de manera coherente.

¿Cuáles son los componentes que hacen parte de la estructura de un OVA?

Sin importar el formato que se elija para el diseño y construcción de un objeto virtual de aprendizaje, la estructura de estos recursos debe estar formada por ciertos elementos o componentes. Según (Castañeda, 2014), la estructura de OVA debe estar compuesta por: Objetivos, Contenidos, Actividades de aprendizaje, Elementos de contextualización, Metadatos.

Objetivos: Según el autor cada objeto virtual de aprendizaje debe tener unos objetivos de aprendizajes bien definidos y clarificados con el fin de que el estudiante comprenda que conocimientos va a adquirir mediante el uso de la herramienta. Entendiendo a los objetivos de aprendizaje como afirmaciones expresadas claramente de lo que el alumno debe ser capaz de demostrar al final de cada proceso de aprendizaje.

Contenido; Se refiere a toda la información en sus múltiples formatos que va a ser expuesta a los estudiantes durante todo el proceso de formación, es decir, elementos tales como videos, audios, textos, animaciones, Realidad aumentada, Realidad virtual, imágenes, entre otros. Que expresan las definiciones, las explicaciones, los conceptos o las teorías que se le quieren transmitir al alumno.

Actividades de aprendizaje: Según el autor las actividades de aprendizaje son guías que le ayudan al estudiante a alcanzar los objetivos que se le plantearon al inicio de la formación.

Elementos de contextualización: Este componente hace referencia a la información que contextualiza al estudiante, brindando una introducción al contenido, exponiendo los objetivos, la metodología, los requisitos previos que el alumno debe tener y los créditos del autor o los autores de todo el contenido educativo, con el fin de que el usuario tenga la oportunidad de entender de mejor manera de lo que se está tratando.

Metadatos: Es una estructura de datos que describen al objeto virtual de aprendizaje en aspectos técnicos y educativos que informan al usuario sobre los siguientes ítems: título, idioma, descripción, fecha, versión, autor, tipo, derechos de autor.

Además de los componentes estructurales anteriores, autores como Bernal & Ballesteros (2016), (Urrutia, Urrutia, Larrea, & San Antonio (2015), Tovar, Bohórquez, & Puello (2014), Tamayo et al (2015), Cabrera (2014), definen la evaluación como un componente esencial de los objetos virtuales de aprendizaje; las actividades evaluativas permiten conocer o medir el nivel que ha alcanzado el estudiante con respecto a los objetivos específicos del recurso.

Otros autores como Bernal & Ballesteros (2016) resaltan la importancia de incluir las innovaciones tecnológicas ya que esta logra captar la atención del estudiante y ayuda a motivarlos para que tengan una participación más positiva y activa en su proceso de aprendizaje.

¿Qué metodologías existen para el diseño y construcción de un OVA?

Existen una amplia variedad de métodos que se pueden seguir para el diseño y construcción de objetos virtuales de aprendizaje, no existe un estándar definido o regla general que dicte que metodología se debe usar. A continuación, se describen algunas:

Metodología para el Desarrollo de Objetos de Aprendizaje de la Universidad de Boyacá –UBOA: Según los autores de esta metodología (Bernal & Ballesteros, 2016), debe entenderse como un proceso colaborativo que usa estrategias de aprendizaje para la formación e-learning. Este método tiene como objetivos dar a conocer las fases del ciclo de vida y cuáles son los elementos esenciales para la creación de los metadatos, así como también

la estructura de contenidos del OVA, garantizar la calidad del diseño instruccional y la comunicación.

Esta metodología fue desarrollada teniendo en cuenta el ciclo de vida de desarrollo de software y con base a esto su estructura está compuesta por las siguientes fases:

- *Conceptualización*: Según sus autores esta fase busca transformar las competencias, los conocimientos y la experiencia de los tutores, así como todo el contenido educativo, en objetos virtuales de aprendizaje. Además, se deben definir los metadatos del recurso.
- *Diseño*: En esta fase se debe diseñar el objeto con base a tres aspectos fundamentales, el disciplinar, pedagógico y tecnológico. Se deben combinar estos tres elementos de manera equilibrada para que el docente pueda integrar de manera efectiva la tecnología en los procesos de enseñanza.
- *Producción*: Este paso consiste en tomar los resultados de la conceptualización y el diseño para construir los elementos principales que va a contener el objeto virtual de aprendizaje.
- *Distribución*: Llegados a este punto se debe definir la forma de publicación del recurso y como se integra este en la plataforma virtual de la universidad de Boyacá.
- *Control de calidad*: Esta se define como cada uno de los pasos que los autores o creadores del objeto virtual de aprendizaje deben seguir para consolidar el recurso y que este cuente con una calidad pedagógica que garantice el apoyo a los procesos de enseñanza y aprendizaje, mediados por las tecnologías de la información y las comunicaciones.

Los autores de esta metodología identifican cinco pasos o fases de producción que son:

Desarrollo de escenario o micro mundo, estructura de contenido, desarrollo de actividades de aprendizaje, inclusión de innovaciones tecnológicas y por ultimo desarrollo de actividades de evaluación.

Metodología de aprendizaje colaborativo para la producción y consumo de objetos de aprendizaje – MACOBA: Esta metodología fue desarrollada

por María de Lourdes Margain Fuentes, Jaime Muños Ortega y Francisco Javier Alvares Rodríguez. Expuesta en su artículo titulado “Metodología de aprendizaje colaborativo para la producción y consumo de objetos de aprendizaje” publicada en la revista Multidisciplinaria investigación y ciencia de la universidad de aguas calientes. (Morales, Gutiérrez, & Ariza, 2016), en su guía para el diseño de objetos virtuales de aprendizaje describe los pasos o etapas de la metodología MACOBA:

- *Fase de requerimientos:* En esta fase los docentes plantean todos los requerimientos asociados a los contenidos y a los recursos que se necesitan para la producción del material educativo, se especifican también la planeación en cuanto al tiempo, roles y responsabilidades. Todo esto sirve como guía del diseño instruccional.
- *Fase de análisis:* En este punto se efectúa un análisis de los requerimientos planteados en la fase anterior, se deben realizar como lo recomiendan los creadores de la metodología una diagramación utilizando el lenguaje UML y de esta forma aprovechar de manera innovadora los casos de usos y diagramas de secuencias en la aplicación del aprendizaje.
- *Fase de diseño y desarrollo:* Aquí se eligen las herramientas tecnológicas con la que se dará forma al objeto virtual de aprendizaje y se desarrolla con base a dichas tecnologías.
- *Fase de implementación:* Una vez finalizado el desarrollo se realiza el empaquetamiento del objeto para su instalación o puesta en marcha, en esta fase se debe usar modelos de referencia como el estándar SCORM.
- *Fase de evaluación:* En esta fase final se revisa todo el recurso para verificar que ha cumplido con los requerimientos y para asegurar que cumple con su función en el proceso colaborativo.

Ingeniería del software para el desarrollo de objetos de aprendizaje ISDOA, SEDLO, por sus siglas en inglés:

Esta metodología como su nombre lo indica nace a partir de la aplicación de las técnicas y métodos de la ingeniería del software, en la construcción de objetos virtuales de aprendizaje. Según lo expone Urrutia et al. (2015), en su

trabajo la metodología permite la inclusión de los componente pedagógicos durante todo el ciclo de vida del OVA. Y esto a su vez facilita el desarrollo por incremento. De esta manera se pueden obtener resultados útiles en todo el procedimiento.

Las etapas que incluye la metodología ISDOA según las compila el citado autor son las siguientes:

- *Análisis e ingeniería de requisitos:* En esta primera etapa se conforma un grupo de trabajo multidisciplinario, se analizan las necesidades del usuario final, se identifican los requerimientos funcionales y no funcionales del OVA y se elabora el documento de especificación de requisitos.
- *Diseño:* En esta fase se utiliza el lenguaje unificado de modelado UML, para diagramar las funcionalidades del recurso, esto con la finalidad de obtener la arquitectura del software.
- *Desarrollo e implementación:* En esta etapa se escogen las herramientas con las cuales se va a desarrollar el objeto virtual de aprendizaje, utilizando los resultados de la fase de diseño se pone en marcha la construcción real del OVA.
- *Evaluación de vida útil:* En este punto se evalúa el tiempo de utilidad del objeto virtual de aprendizaje teniendo en cuenta los siguientes tres aspectos: Cambios en las competencias formativas, nuevas temáticas en el área de conocimiento y la eliminación de la dificultad formativa. Con la evaluación de estos puntos se determina si el recurso debe ser actualizado o eliminado teniendo en consideración la situación actual de la temática impartida.
- *Plan de pruebas:* En esta fase se intervienen otras etapas para verificar y validar que el producto que se está generando cumple con los requerimientos que se especificaron en la primera etapa, se verifican las funciones del OVA, el acceso, la usabilidad de su interfaz y su integridad durante su uso. Con esta etapa se quiere determinar la aceptación del recurso y una vez aceptado se pone a disposición del usuario para que lo evalúen.
- *Evaluación de calidad:* En esta etapa final la metodología utiliza los estándares de calidad que se aplican a un producto de software, tal

cual como se aplica a cualquier otro tipo de programas informáticos. Los aspectos a tener en cuenta en esta evaluación según el autor son: Calidad del contenido, se refiere al contenido pedagógico el cual debe ser proporcionado por los docentes que imparten el módulo en cuestión; motivación, esta debe desarrollarse a través de elementos atractivos a la vista del usuario, como imágenes, animaciones, 3D, entre otros elementos.; usabilidad, con esto se quiere que el producto sea fácil de comprender y fácil de usar; reusabilidad, con este aspecto se busca que la herramienta pueda ser usada en módulos distintos para el que fue concebido.

Metodología

A continuación exponemos la perspectiva metodológica correspondiente al presente estudio de carácter descriptivo. Las investigaciones de este tipo buscan especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis (Hernández, Fernández, & Baptista, 2014). Se llevó a cabo con el propósito de especificar las propiedades o características esenciales de un Objeto Virtual de Aprendizaje (en adelante OVA), para definir un modelo OVA que sirva como base o fundamento en un posterior diseño y desarrollo del mismo. El diseño de la investigación es no experimental, de corte transversal, pues la intención es observar y estudiar la temática tal como se ha dado en su contexto natural y a través del tiempo hasta este punto, además los datos requeridos para nuestro estudio se recolectaron en un solo momento, en un tiempo único, se revisaron textos, documentos oficiales, artículos de revistas científicas, documentales, entre otras fuentes de interés particular. Las fuentes fueron de carácter documental remitiendo a bases de datos académicos y científicos.

Las fuentes se organizaron y clasificaron con ayuda de la matriz bibliográfica y fichas bibliográficas, para su posterior análisis. Los documentos se seleccionaron con base en un criterio de búsqueda donde la temática principal es OVA, teniendo en cuenta su publicación en Latinoamérica, con una antigüedad no mayor a cinco años y redactados en idioma español; para la búsqueda se utilizaron las palabras claves: OVA, conceptos, características, estructura y metodología; se utilizaron subtemas relacionados: TIC en

la educación, e-learning, metodologías de enseñanza y aprendizaje. La búsqueda se realizó en las bases de datos de Google académico, Scielo, Redalyc y Revistas académicas- científicas.

Finalmente, se requirió de la implementación actividades que permitieran el correcto análisis de los mismos, esto se realizó con la ayuda de una matriz analítica de contenido, recomendada por Londoño, Maldonado, & Calderón (2016) en su Guía para la construcción de estados del arte.

Resultados

Tabla 1. Matriz Analítica de Contenido

Fuente	¿Qué es un OVA?	Características de un OVA	Partes, componentes o elementos de un OVA	Metodología usada para la construcción de un OVA
Bernal, L., Ballesteros-Ricaute, J.A. (2016) Metodología para la construcción de objetos virtuales de aprendizaje, apoyada en realidad aumentada.	Contenido digital con fines educativos.	No especifica	Competencias, Escenario o Micro mundo, Estructura de Contenido, Actividades de Aprendizaje, inclusión de Innovaciones Tecnológicas, Evaluación Activa y Metadatos.	UBOA
Feria, M. I. & Zúñiga, L. K. (2016). Objetos virtuales de aprendizaje y el desarrollo de aprendizaje autónomo en el área de inglés.	Unidad de contenido o temática, un material digital para fines específicos de aprendizaje, los cuales permiten una presentación didáctica de los contenidos, teniendo en cuenta distintas formas audiovisuales e interactivas.	Fiables, Interactivos, Reutilizables o reusables, Estructurados, Multimedia, Atemporales, Didácticos, Auténticos, Pertinentes, Con Diseño	No especifica	No especifica

Fuente	¿Qué es un OVA?	Características de un OVA	Partes, componentes o elementos de un OVA	Metodología usada para la construcción de un OVA
Rojas, C. (2015). Objetos virtuales de aprendizaje como herramienta para la enseñanza en el grado octavo de la Institución Educativa Ana de Castrillón (Maestría).	Objetos de conocimiento, interactivos y mediadores del proceso de aprendizaje. Se utilizan para mostrar o representar algo y que permita realizar inferencias.	interactivos	No especifica	Addie
Castañeda, D. (2014). Objeto virtual de aprendizaje estrategia para la enseñanza de la materia y sus propiedades en los estudiantes de grado decimo del instituto Neira.	Herramienta pedagógica, dispuesta a contribuir con el mejoramiento en la calidad del aprendizaje, dado dentro de su estructura, lleva al estudiante a explorar recursos digitales Dichos recursos se pueden presentar en ambientes estructurados visualizados en el computador.	Atemporalidad, Didáctica, Usabilidad, Interacción, Accesibilidad, Flexibilidad, Personalización, Modularidad, Adaptabilidad, Reutilización, Durabilidad, Auto contenible, Con propósito educativo, Heredabilidad, Actualización, Reducción de tiempo, Costo de desarrollo, Granularidad.	Objetivos, Contenidos, Actividades de aprendizaje, Elementos de contextualización, Metadatos.	ASSURE
Pascuas Rengifo, Y., Jaramillo & Verástegui (2015). Desarrollo de objetos virtuales de aprendizaje como estrategia para fomentar la permanencia estudiantil en la educación superior.	No especifica definición propia.	Reutilizable, interoperabilidad, compatibilidad, generativo, accesible, formativo.	Planeación pedagógica y didáctica (núcleo temático, tarea integradora, situación didáctica, actividades de aprendizaje, competencia, desempeños, instrumentos de evaluación y recursos didácticos), Metadatos.	SCORM, LOM CO

Fuente	¿Qué es un OVA?	Características de un OVA	Partes, componentes o elementos de un OVA	Metodología usada para la construcción de un OVA
<p>Elsa P. Urrutia, F. U. (2015). Construcción de objetos virtuales de aprendizaje aplicando ingeniería de software.</p>	<p>Un OVA se define como un mediador pedagógico que es construido con el objetivo principal de servir al propósito de aprendizaje y ayudar a los actores de las diversas modalidades académicas.</p>	<p>Atemporalidad, didáctica, interacción, usabilidad y accesibilidad</p>	<p>No especifica</p>	<p>ISDOA</p>
<p>Tovar, L. C., Bohórquez, J. A., & Puello, P. (2014). Propuesta metodológica para la creación de objetos virtuales de aprendizaje basados en realidad aumentada.</p>	<p>Son estructuras organizadas y diseñadas por equipos multidisciplinarios que pueden usar las ventajas que brinda la RA para captar la atención del público al cual va dirigida la enseñanza.</p>	<p>No especifica</p>	<p>Modelos 3D, archivos multimedia, contenidos informativos, actividades y evaluación.</p>	<p>AODDEI, ISBC</p>
<p>Tamayo Cuenca, R., Valdés Tamayo, P., & Ferras Santisteban, E. Experiencias de la aplicación de objetos virtuales de aprendizaje de física moderna.</p>	<p>Recurso didáctico digital diseñado para alcanzar un objetivo de aprendizaje y para ser reutilizado en diferentes ambientes virtuales de aprendizaje y en distintos contextos.</p>	<p>Ser reutilizable, didáctico,</p>	<p>Metadatos, elementos de contextualización, contenidos, actividades, (métodos) y evaluación.</p>	<p>Enfoque mixto</p>

Fuente	¿Qué es un OVA?	Características de un OVA	Partes, componentes o elementos de un OVA	Metodología usada para la construcción de un OVA
Tovar, Insignares, Bohorquez, & Velasquez, (2012) Los Objetos Virtuales de Aprendizaje y su Impacto en la Calidad del Proceso de Enseñanza en la Educación Virtual.	Conjunto de recursos digitales que pueden ser utilizados en varios contextos, con un propósito educativo.	Reusables, accesibles, interoperables, portables y durables.	Contenidos, actividades de aprendizaje y elementos de contextualización	No especifica
Chico, Contreras & Bonfante, (2014). Guía De Diseño Y Producción de Objetos Virtuales de Aprendizaje para el Desarrollo de la Inteligencia Practica en Niños Sordos.	No especifica definición propia.	No especifica	Imágenes, Animaciones 3D, Actividades de aprendizaje y videos Interaccionales con un niño avatar en Lengua de Señas Colombiana.	Modelo Merrill
Medina, J. M. (2014). Un objeto virtual de aprendizaje (OVA) para el Movimiento Armonico Simple (M.A.S) y sus Aplicaciones	Un ova es cualquier entidad, digital o no digital, que puede ser usada, reusada o referenciada durante el aprendizaje apoyado por tecnología	Reutilizables	Elementos teóricos, gráficos, videos y simulaciones, contenidos informativos, actividades de aprendizaje evaluación y metadatos.	(MEC)
Fuente	¿Qué es un OVA?	Características de un OVA	Partes, componentes o elementos de un OVA	Metodología usada para la construcción de un OVA

Fuente	¿Qué es un OVA?	Características de un OVA	Partes, componentes o elementos de un OVA	Metodología usada para la construcción de un OVA
<p>Tovar Garrido, L., Insignares Ordóñez, S., Bohórquez Aguilar, J. and Velásquez Martínez, C. (2013). Desarrollo de Objetos Virtuales de Aprendizaje para el Estudio de la Anatomía de Órganos Dentales en la Facultad de Odontología de la Universidad de Cartagena.</p>	<p>Los Objetos Virtuales de Aprendizaje, son herramientas educativas que utilizan las TIC con el fin de lograr contenidos amigables y sustanciosos para las personas que hacen uso de ellos.</p>	<p>Reutilización, Interoperabilidad, Accesibilidad, Durabilidad, Independencia y autonomía, Flexibilidad</p>	<p>Elementos tecnológicos, pedagógicos, de contenido</p>	<p>(ISBC) y AODDEI</p>
<p>Fundación Para La Investigación, Desarrollo E Innovación I+D+I. (2017). Desarrollo de Objetos Virtuales de Aprendizaje</p>	<p>Un objeto de aprendizaje es un conjunto de recursos digitales, con un propósito educativo. Los Objetos de aprendizaje hacen posible el acceso a contenidos educativos, integrando diferentes elementos multimedia para presentar un recurso más didáctico para el estudiante.</p>	<p>Auto contenibles, Reutilizables, Atemporalidad, Didáctica, Usabilidad, Interacción y Accesibilidad</p>	<p>Un OVA está constituido por tres componentes: Contenidos, Actividades, Recursos de apoyo y Metadatos.</p>	<p>Metodología para el desarrollo de objetos virtuales de aprendizaje de la Fundación Para La Investigación, Desarrollo E Innovación I+D+I.</p>

Fuente	¿Qué es un OVA?	Características de un OVA	Partes, componentes o elementos de un OVA	Metodología usada para la construcción de un OVA
<p>Bravo, R. (2016). Diseño, construcción y uso de objetos virtuales de aprendizaje OVA (Tecnólogo).</p>	<p>Recursos digitales con propósitos educativos que facilitan el estudio de un determinado contenido. Son medios informáticos al servicio de la educación, ayudan a promover el autoestudio.</p>	<p>Digitales, auto contenibles, reutilizables, educativo, interoperables, granulares, flexibles, personalizables, modulares, adaptables, durables, accesibles, secuenciales.</p>	<p>Objetivos, contenidos, actividades de aprendizaje y elementos de contextualización, metadatos.</p>	<p>MEDHINE, AODDEI, LOCOME, MEDEOVA, MEDOA.</p>
<p>Silva y Chica Sosa (2016), “Diseño y desarrollo de un Objeto Virtual de Aprendizaje para un curso de Electrónica”.</p>	<p>Todo material estructurado de una forma significativa, asociado a un propósito educativo y que corresponda a un recurso de carácter digital.</p>	<p>Distribuido y consultado a través de la Internet, sintética y estructurada, internavegabilidad.</p>	<p>Elementos altamente motivadores e interactivos, narrativa hipermmedia, enlaces y mapas.</p>	<p>MEC</p>
<p>Sánchez Medina, I. (2014). Estado del arte de las metodologías y modelos de los Objetos Virtuales de Aprendizaje (OVAS) en Colombia.</p>	<p>Recursos digitales disponibles en Internet que sirven para apoyar procesos pedagógico, para ser reutilizados usando tecnología y ensamblados en orden, para formar unidades de instrucción mayores.</p>	<p>Digital, Disponibles, Distribuibles, reutilizables</p>	<p>No especifica</p>	<p>MACOBA, MESOVA, UBoa, Metova.</p>

Fuente	¿Qué es un OVA?	Características de un OVA	Partes, componentes o elementos de un OVA	Metodología usada para la construcción de un OVA
<p>“Roig-Vila, R. (2016). Tecnología, innovación e investigación en los procesos de enseñanza-aprendizaje. “Diseño de una estrategia didáctica para la enseñanza – aprendizaje en actividad física haciendo uso de TIC.”</p>	<p>no especifica</p>	<p>no especifica</p>	<p>no especifica</p>	<p>ADDIE</p>
<p>“Roig-Vila, R. (2016). Tecnología, innovación e investigación en los procesos de enseñanza-aprendizaje. “Objeto Virtual de Aprendizaje como alternativa didáctica en la enseñanza de telemática””</p>	<p>un conjunto de recursos digitales, que pueden ser utilizados en diversos contextos, con un propósito educativo</p>	<p>Reusable, Interoperable, Escalable, Interactivo, Auto contenible</p>	<p>Contenidos, actividades de aprendizaje y elementos de contextualización, (metadato).</p>	<p>No especifica</p>
<p>Morales, L., Gutiérrez, L., y Ariza. L. (2016, julio-diciembre). Guía para el diseño de objetos virtuales de aprendizaje (OVA). Aplicación al proceso enseñanza-aprendizaje del área bajo la curva de cálculo integral.</p>	<p>Un OVA es una unidad básica de aprendizaje, para facilitar el estudio y comprensión de una temática, elaborado para facilitar su uso a través de un computador o equipo digital.</p>	<p>Auto contenido, interoperable, reutilizable, durable y actualizable, secuenciales didáctico y usables.</p>	<p>Actividades de aprendizaje, objetivos o competencias. contenidos temáticos y de multimedia, ejemplos y actividades de repaso, evaluación, recursos de multimedia, retroalimentación, elementos de contextualización o metadatos</p>	<p>MACOBA, UBOA</p>

Fuente	¿Qué es un OVA?	Características de un OVA	Partes, componentes o elementos de un OVA	Metodología usada para la construcción de un OVA
Afanador Castañeda, H.A. y Pineda Amortegui, C.M. (2016). Evaluación del OVA “Concepto de célula y reproducción celular”.	Un objeto de aprendizaje se entiende como una entidad digital, con un claro propósito educativo.	Auto contenible, reutilizable	Contenidos, actividades de aprendizaje y elementos de contextualización.	No especifica

Fuente: los autores (Cáceres San Martín, Hernández Tamara, Merlano Bohórquez, Morales Acosta).

Discusión

Los objetos virtuales de aprendizaje son un tema abordados desde diferentes puntos de vista que amerita una exploración profunda y detallada. Por ello, se inicia la discusión abordando la temática desde su aspecto principal, es decir, su concepto o definición.

El concepto de OVA, según denotan los documentos estudiados previamente, están compuestos intrínsecamente de dos partes, de las cuales se pueden identificar en la literatura: una base invariable y estable, porque su esencia no cambia de autor en autor. Y otra parte variable en mayor o en menor medida que depende del enriquecimiento que le agregue el autor al concepto ajustándose a los objetivos que quiere alcanzar.

El núcleo invariable se puede exponer de la siguiente forma: un conjunto de recursos educativos digitales, siendo este el factor común entre todos los autores revisados; la parte variable hace referencia a las características y los componentes deseables que deberían hacer parte del objeto virtual de aprendizaje, es decir, en cada trabajo se toma el núcleo y se adorna con características y componentes para así tener un concepto conveniente de lo que son estas herramientas.

En la revisión detallada de cada uno de los conceptos abordados por los distintos autores de las fuentes bibliográficas consultadas, se pudo determinar

la frecuencia casi inmutable de que los OVA's son recursos concebidos con un único y marcado propósito aplicado al aprendizaje: facilitar los procesos de enseñanza y aprendizaje; siempre utilizando tecnologías digitales.

Las características a resaltar de un OVA, de acuerdo a la revisión bibliográfica, son las siguientes: (a) reusabilidad, este atributo es muy frecuente entre los autores, expresa el deseo de conservar el material un tiempo determinado y la posibilidad de reutilizarlo en diferentes contextos; (b) accesible, esta propiedad juega un papel protagónico, ya que permite a la comunidad acceder al contenido, apoyando la divulgación de conocimientos a través de las tecnologías de información y comunicaciones, las cuales garantizan que un mayor grupo de usuarios se pueda beneficiar; (c) atemporal, flexible y adaptable, estas aseguran que se pueda utilizar el OVA en diferentes ambientes y a lo largo del tiempo, apoyando de manera directa a la reusabilidad; (d) interactividad, didáctica y usabilidad, estos aspectos hacen parte del recurso porque permiten atraer la atención del usuario, en cierta forma lo que se busca con ellas es que el diseño final cuente con una UI (interfaz de usuario) amigable y genere una UX (experiencia de usuario) agradable, facilitando el proceso de enseñanza; (e) auto contenible e interoperabilidad, estas cualidades podrían parecer contrarias pero en realidad existe cierta compatibilidad, de la siguiente manera: se quiere que el elemento diseñado sea capaz de conseguir su objetivo sin la ayuda de agentes externos, pero que al mismo tiempo pueda comunicarse con otros sistemas o componentes para intercambiar información.

Por el lado de la estructura del OVA, se precisa que los componentes esenciales que hacen parte de este tipo de recurso son: (a) contenido y actividades de aprendizaje, los cuales deben estar dirigidos a alcanzar un objetivo educativo; (b) metadatos, son parte esencial para los diseñadores y creadores, permitiéndoles el almacenamiento, recuperación y distribución, esto para poder sistematizar la accesibilidad; (c) evaluación, es parte esencial para determinar si el objetivo fue alcanzado (el usuario adquiere las competencias); (d) estructura y competencias, estas dos son utilizadas para garantizar un orden lógico para el usuario, para que este entienda cual es la secuencia de su aprendizaje y qué aprenderá en cada uno de sus pasos.

Los métodos o técnicas disponibles para diseñar objetos virtuales de aprendizaje son diversos, de acuerdo a los trabajos analizados, ya que se encontraron metodologías diseñadas por instituciones de educación superior,

y gran parte diseñadas a partir del ciclo de desarrollo en ingeniería de software (UBOA, ISDOA, AODDEI y ADDIE). Algunos autores mencionan el método SCORM como una metodología para el diseño de OVA, sin embargo, hay que aclarar que en realidad se trata de un conjunto de estándares para facilitar la portabilidad de contenido de aprendizaje, poder compartirlo y rehusarlos.

Analizando estos cinco aspectos fundamentales: conceptos, características, estructura y metodologías de desarrollo, se tendrá la facultad de entender que son en realidad y para qué sirven estos recursos, fundamentando las bases necesarias para una posterior construcción de objetos virtuales de aprendizaje.

Conclusiones

A manera de conclusión se concibió una definición de objeto virtual de aprendizaje a partir de toda la bibliografía analizada con relación al tema tratado, es así, que se define un OVA como un recurso o contenido digital con propósito educativo que facilita el aprendizaje. Del mismo modo podemos listar las características más deseables en un orden de prioridad: reutilizables, accesibles, interactivos, auto contenible, atemporal, didáctico, usable, interoperable, adaptable y granular.

Se concluye, además, que la estructura esencial de un objeto virtual de aprendizaje está compuesta por contenidos y actividades de aprendizaje, uno o varios objetivos de aprendizaje, una estructura organizada, métodos de evaluación para determinar lo aprendido y un conjunto de metadatos que facilite el almacenamiento, recuperación y distribución.

El concepto de los objetos virtuales de aprendizaje varía de un autor al otro, dependiendo de las necesidades de su público objetivo o usuarios finales del producto que quiere desarrollar. A pesar de esto el concepto de OVA en su núcleo, en su esencia define un recurso educativo, es decir, se pretende que a través de su utilización se aprenda de él, con ayuda de él o por medio de él. Con lo cual podemos concluir que para cualquier objetivo de aprendizaje que queramos alcanzar en una población, es posible plasmarlo y alcanzarlo a través de un objeto virtual de aprendizaje.

La incompleta estandarización de los objetos virtuales de aprendizaje ha jugado un papel importante en su variedad y riqueza de contenido, así como de formatos y formas de presentación. También podemos concluir que la adaptación de los objetos virtuales de aprendizaje a sus usuarios finales se ha visto beneficiada por esta peculiar situación. Sin embargo, este mismo aspecto juega un papel en contra de la compatibilidad y trabajo junto con otros recursos educativos y plataformas que no hayan sido diseñadas y construidas con los mismos estándares o métodos.

Referencias

- Afanador, H., & Pineda, C. (2016). Evaluación del ova “concepto de célula. Revista Horizontes Pedagógicos.
- Bernal, L., & Ballesteros, J. (2016). Metodología para la construcción de objetos virtuales de aprendizaje, apoyada en realidad aumentada. Revista de Investigaciones en Educación SOPHIA.
- Bravo, R. (2016). Diseño, construcción y uso de objetos virtuales de aprendizaje OVA. Obtenido de <https://stadium.unad.edu.co/preview/UNAD.php?url=/bitstream/10596/8892/1/1087026799.pdf>
- Cabrera, J. (2014). Un objeto virtual de aprendizaje (OVA) para el Movimiento Armónico Simple (M.A.S) y sus Aplicaciones. ENTORNOS.
- Castañeda, D. (2014). Objeto virtual de aprendizaje como estrategia para la enseñanza de la materia y sus propiedades, en estudiantes de grado décimo del instituto Neira. Manizales: Universidad Nacional de Colombia.
- Chico, M., Contreras, J., & Bonfante, M. C. (2014). Guía de diseño y producción de objetos virtuales de aprendizaje para el desarrollo de la inteligencia práctica en niño sordos. Hexágono Pedagógico.
- Feria, I., & karin, Z. (2016). Objetos virtuales de aprendizaje y el desarrollo de aprendizaje autónomo en el área de inglés. Revista PRAXIS, Universidad del magdalena.
- Fundación Para La Investigación, Desarrollo E Innovación I+D+I. (2017). Fábrica de OVA. Obtenido de <http://ova.fundacionidi.org/images/imagenes/brochure/brochure%20fabrica%20ova.pdf>

- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. d. (2014). Metodología de la Investigación 6ta edición. México: McGrawHill Education.
- Londoño, O., Maldonado, F., & Calderon, L. (2016). Guía para construir estados del arte. Bogotá: International Corporation of Networks of Knowledge.
- Moralez, L. Y., Gutiérrez, L., & Ariza, L. (2016). Guía para el diseño de objetos virtuales de aprendizaje (OVA). Aplicación al proceso enseñanza-aprendizaje del área bajo la curva de cálculo integral. Sistema de Información Científica Redalyc.
- Pascuas, Y., Jaramillo, C., & Verástegui, F. (2015). Desarrollo de objetos virtuales de aprendizaje como estrategia para fomentar la permanencia estudiantil en la educación superior. Revista EAN.
- Roa, K. (2016). Objeto Virtual de Aprendizaje como alternativa didáctica en la enseñanza de. En R. Roig-Vila, Tecnología, innovación e investigación en los procesos de enseñanza-aprendizaje (pág. 1134). Barcelona: Editorial Octaedro.
- Rojas, C. (2015). Objetos virtuales de aprendizaje como herramienta para la enseñanza en el grado octavo de la Institución Educativa Ana de Castrillón. Medellín: Universidad Nacional de Colombia.
- Sánchez, I. (2014). Estado del arte de las metodologías y modelos de los objetos virtuales de aprendizaje (OVAS) en Colombia. ENTORNOS.
- Silva, M., & Chica, P. (2016). Diseño y desarrollo de un objeto virtual de aprendizaje para un curso de electrónica. INGE CUC.
- Tamayo, R., Valdés, P., & Ferras, E. (2015). Experiencias de la aplicación de objetos virtuales de aprendizaje de física moderna. Sistema de Información Científica Redalyc.
- Tovar, I. (2014). Los objetos virtuales de aprendizaje y su impacto en la calidad del proceso de enseñanza en la educación virtual. Revista de Tecnología de Información y Comunicación en Educación, EDUWEB.
- Tovar, L., Bohórquez, J., & Puello, P. (2014). Propuesta metodológica para la construcción de objetos virtuales de aprendizaje basados en realidad aumentada. Sistema de Información Científica Redalyc.
- Tovar, L., Insignares, S., Bohórquez, J., & Velasquez, C. (2013). Desarrollo de objetos virtuales de aprendizaje para el estudio de la anatomía de

órganos dentales en la facultad de odontología de la universidad de Cartagena. Cartagena de Indias: Universidad de Cartagena.

Urrutia, E., Urrutia, F., Larrea, A., & San Antonio, T. (2015). Construcción de objetos virtuales de aprendizaje aplicando ingeniería de software. Revista Científica MASKANA.

USO DE HERRAMIENTAS INNOVADORAS PARA INCENTIVAR LAS TIC EN ESTUDIANTES DE COMUNIDADES VULNERABLES

*Sergio Antonio Sánchez Hernández¹, Alex David Morales Acosta² y
Henrique Javier Romero Cárdenas³*

Resumen

Hoy en día la tecnología juega un papel fundamental en el campo académico, En Colombia las instituciones de educación por políticas nacionales se encuentran mejorando los procesos de aprendizajes de sus estudiantes utilizando herramientas enfocadas en las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC), renovando la metodología de los docentes y apostándole a una formación con calidad. En el ámbito local, la institución educativa altos de la sabana ubicada en el municipio de Sincelejo, es un ente que acoge estudiantes con un alto grado de vulnerabilidad. El objetivo de esta investigación es incentivar el uso de las herramientas tecnológicas innovadoras en esta población que no tiene acceso a este tipo de instrumentos. La investigación es de tipo descriptiva, de campo y experimental, donde se recolectan los datos en dos momentos. Se trabajará con una población de 80 niños dividido en los grados décimo y once, donde se le realizará un diagnóstico inicial en TIC, posteriormente una capacitaciones y por último una evaluación final. Se espera que la institución le apueste a este tipo de módulos, que los estudiantes puedan implementar estos componentes para solucionar problemáticas de su entorno y tengan una perspectiva de formación diferente.

Palabras clave: TIC, tecnología, educación, vulnerabilidad, docencia

1 Ingeniero Electrónico, sergio_sanchez@corposucre.edu.co.

2 Ingeniero de Sistema, alex_morales@corposucre.edu.co.

3 Ingeniero de Sistema, henrique_romero@corposucre.edu.co.

Abstract

Nowadays, technology plays a fundamental role in the academic field. In Colombia, education institutions by national policies are improving the learning processes of their students using tools focused on information and communication technologies (ICT), renewing the methodology of the teachers and betting on quality training. At the local level, the high educational institution of the savanna located in the municipality of Sincelejo, is a body that welcomes students with a high degree of vulnerability. The objective of this research is to encourage the use of innovative technological tools in this population that does not have access to this type of instrument. The research is descriptive, field, experimental, where the data is collected in two moments. We will work with a population of 80 children divided into the tenth and eleventh grades, where an initial diagnosis will be made in ICT, then a training and finally a final evaluation. It is expected that the institution will bet on this type of modules, that students can implement these components to solve problems in their environment and have a different training perspective.

Keywords: TIC, technology, education, vulnerability, teaching

Introducción

La educación es uno de los pilares fundamentales de progreso para cualquier sociedad, se evidencia a nivel internacional en los países desarrollados quienes forman a su población desde temprana edad, con un estándar pedagógico por parte de los docentes de gran calidad, esto se observa en el nivel de vida de sus habitantes (Cabrero, 2001). Uno de los objetivos principales de estos países es mejorar las capacidades culturales en tecnología de la información y la comunicación (TIC) utilizando estrategias de comunicación, sensibilización y capacitación, con el fomento de usos prácticos en TIC. Al ser países desarrollados las desigualdades sociales son menos notorias, su población en cualquier estrato socioeconómico tienen nociones de los procesos de apropiación tecnológica mediante diferentes programas de formación gratuitos que abren los gobiernos.

Desde el ámbito nacional, Colombia a través de sus políticas nacionales quiere seguir este camino, entendiendo que el avance de un país es directamente proporcional a la educación de sus habitantes. En correspondencia con la política nacional de Colombia, se proyecta como un

país educado con equidad, paz y prosperidad y considerando lo apuntado por el Plan Nacional de Desarrollo (2016-2019), la educación es uno de los ejes transversales de desarrollo sostenible del país, ayudando al mejoramiento de las condiciones de vida de la población y la disminución de los índices de pobreza.

El sector educativo, exhibe una estructura completa que debe garantizar estándares de calidad, cobertura, diversidad, equidad, cualificación docente, gestión curricular, desarrollo de las competencias de los estudiantes, desarrollo e innovación educativa desde las TIC, fortalecimiento de la capacidad instalada y adecuación logística de las instituciones educativas, para ofrecer las condiciones pedagógicas institucionales, necesarias y acordes con las metas trazadas por el Ministerio de Educación Nacional (2016-2019) y el Plan Nacional de Desarrollo “Todos por un Nuevo País” (2014-2018). Contribuyendo bajo esta perspectiva, a la disminución de brechas en el marco de la equidad, pobreza, condiciones de vida y fortaleciendo por ende el sistema educativo.

Reforzando el manejo de los elementos tecnológicos que ofrece el entorno, garantizando los procesos de apropiación del conocimiento sobre la utilización de las herramientas tecnológicas innovadoras y el acceso a las tecnologías de la información y comunicación, incentivándolos a una cultura tecnológica de acceso a la información, construcción del conocimiento y puesta en práctica del mismo, como condición para el desarrollo humano, la participación social y ciudadana en el manejo de los elementos tecnológicos que ofrece el entorno.

El gobierno nacional por medio del Ministerio de Tecnologías de la Información y Comunicación de Colombia (MinTIC) promueve programas gratuitos de formación relacionados con el uso de herramientas tecnológicas, entre los cuales destacamos: (a) Computadores para Educar; es el programa del Gobierno Nacional con mayor impacto social, que genera equidad a través de las TIC, fomentando la calidad de la educación bajo un modelo sostenible (MinTIC, 2018a); (b) Ciudadanía Digital, es el resultado de la transformación digital y productiva de los ciudadanos (MinTIC, 2018b); (c) En TIC Confío; es una estrategia de promoción de uso responsable de internet y las TIC que ayuda a la sociedad a desenvolverse e interactuar responsablemente con las TIC, al tiempo que promueve la cero tolerancia con la pornografía infantil y la convivencia digital (MinTIC, 2018c); (d) RedVolución; es un programa

del MinTIC que busca inspirar el uso de internet en los colombianos, con el fin de reducir la brecha digital brindando a la sociedad herramientas así como conocimientos que le permitan mejorar su calidad de vida y generar un mejor desarrollo social y económico (MinTIC, 2018d). Por último, los *vivelabs* que son espacios donde se facilitan herramientas tecnológicas y se brindan capacitaciones para realizar actividades de emprendimiento digital enfocadas en la formación de desarrollo de aplicaciones y contenidos digitales (Digital, E, 2018).

Todos estos programas han logrado que Colombia durante los últimos ocho años consiguiera una meta histórica de reducir 83% la brecha digital en educación pública mediante el acceso, uso y aprovechamiento de las TIC en comunidades educativas. Según afirma el MinTIC se entregaron 2,2 millones de equipos para beneficiar a estudiantes de 43.000 instituciones educativas públicas de todo el país, Colombia paso de tener 24 niños usando un mismo equipo en el 2010 a solo cuatro estudiantes en el 2018 (Prensa & Bedoya, 2018).

Desde el ámbito regional, Sucre es un departamento con muchos retos en el área educativo, que quiere seguir los pasos de otras ciudades que vienen trabajando con diferentes metodologías para disminuir el analfabetismo de su población. En esta región se viene ejecutando desde el 2012 un plan de tecnología de la información a través del programa Sucre Vive Digital, en convenio con la gobernación de Sucre, Cámara de Comercio de Sincelejo y Mintic donde se pretende beneficiar a 762.263 ciudadanos y garantizar que accedan y se beneficien de las TIC. Este programa tiene como reto asumir los vacíos tecnológicos del departamento con el fin de fortalecer la región en materia de educación, comercio, industria, cultura y turismo (Noticias, 2018).

Del panorama mencionado anteriormente, esta investigación está enfocada en la institución educativa Alto de la Sabana del municipio de Sincelejo, ubicada en la urbanización Altos de la Sabana, que hace parte del programa 100 mil viviendas gratis del gobierno nacional para población víctima de la violencia y en extrema pobreza (Inversionistas & Ci, 2018). Este plantel oficial cuenta con 1080 estudiantes aproximadamente, prestando servicio de educación primaria y secundaria. Desde su creación en el año 2017 fueron entregados 3.118 libros, 67 elementos de mobiliario y 16 equipos de cómputo y audiovisuales, que representan una inversión

superior a los 149 millones de pesos. Gracias al gran esfuerzo que realizó el Ministerio de Educación, el BBVA y Fundalectura a través de la campaña ‘Cuento contigo’ (BBVA, 2018).

El espacio más cercano que tienen los estudiantes con herramientas tecnológicas es en las horas destinadas a la asignatura de informática, la cual es una materia reglamentaria por el Ministerio Nacional de Colombia (MEN) y la asociación Colombiana de Facultades de Educación (ASCOFADE) soportada en la ley 1341 de 2009, donde se establece que todos los estudiantes de las instituciones educativas colombianas deben contar con recursos tecnológicos.

A pesar del gran esfuerzo que ha realizado el gobierno todavía la institución tiene mucho retos y vacíos tecnológicos. En varias visitas realizadas al plantel durante el periodo 2018-1, la rectora Lodis del Socorro Madera Pérez, manifestó que cuentan con un solo videobeam y 16 portátiles donados por el gobierno, los cuales son utilizados en el área administrativa. Hoy en día no cuenta con equipos para las clases de informática; estas se realizan de manera teórica. Cabe resaltar que la mayor parte de los estudiantes viven en la urbanización Altos de la Sabana y la gran parte de esta comunidad le fueron donados portátiles por parte del programa Computadores para Educar de MINTIC, lo cual facilita de cierta manera algunas actividades desempeñadas en el aula.

En otras entrevistas realizadas a los estudiantes de los grados decimo y once expresan que muchas veces no llevan sus portátiles a la institución debido a la inseguridad que se vive en la urbanización, por lo tanto es una barrera que también influye en los procesos pedagógicos que se imparte en el plantel.

La pertinencia de esta investigación radica en incentivar el usos de herramientas innovadoras en los estudiantes de los grados decimo y once de esta entidad con el propósito de perfeccionar la metodología de enseñanza y aprendizaje de los docentes y estudiantes, lograr que los estudiantes puedan a través de estas herramientas solucionar problemáticas de su entorno y además que vean la tecnología como un medio para salir adelante y no como un instrumento complejo y de difícil acceso.

Actualmente las instituciones de educación de la región enfrentan grandes retos, es de gran importancia entender las tendencias tecnológicas

a las cuales no enfrentamos hoy en día, para poder reforzar los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes con el fin de garantizar una excelente educación. Para ello las instituciones deben estar comprometidas y ser conscientes de los cambios que conlleva esta nueva estrategia de aprendizaje en función de las TIC. Donde se garantiza una educación competente y los docentes estén inmersos en la sociedad del conocimiento.

La sociedad le reclama hoy a las instituciones educativas una mayor vinculación con los procesos que definen el futuro del país. Se plantea en consecuencia, grandes tareas en cumplir eficientemente la formación de los estudiantes, con el propósito de lograr capacidades para enfrentar nuevos problemas; consolidando una disposición amplia en cuanto al uso de las tecnologías de información y comunicación, propiciando el avance en la generación de conocimientos.

Desarrollo del trabajo

A continuación se presentan las bases teóricas que sustentaron esta investigación.

Tecnologías de información y comunicación

Hoy en día las nuevas generaciones presentan un gran desinterés, desmotivación y apatía frente a los modelos de educación del sistema pedagógico tradicional. Esto hace que los docentes, directivos, investigadores y la sociedad tengan un gran reto de crear nuevas estrategias al contexto de la realidad actual. Por lo tanto es fundamental el desarrollo de nuevos ambientes y recursos de enseñanza como lo son las herramientas tecnológicas existentes hoy por hoy. El término Tecnologías de información y comunicación (TIC) hace relación a las tecnologías que favorecen la comunicación y el intercambio de información en el mundo actual por medios de instrumentos de las áreas computacionales. El uso de este tipo de herramientas ha permitido actualmente lograr avances significativos de los países en temas de desarrollo educativo, económico, social, entre otras. Otros autores definen las TIC como las herramientas y soportes que exponen, procesan, y almacenan la información. Su uso puede distinguirse

con dos finalidades: para la búsqueda de información, o como medio de comunicación e interacción social (Tecnolog & Instrumento, 2018).

Aprendizaje basado en proyectos

Se define como un modelo de enseñanza cimentado en la realización de proyectos puros y equilibrados, fundamentados en una tarea o problema dentro de un contexto particular de los estudiantes, donde trabajan de manera colaborativa (Bender, 2014), es importante resaltar que es una metodología, su objetivo principal se basa en cambiar el proceso de aprendizaje del alumno, quien es un ente con un papel protagonista que busca mejorar su pensamiento crítico y desarrollar motivación. Según el autor Ya Kilpatrick, distingue varias fases para implementar un aprendizaje basado en proyecto:

- **Fase 1:** Se debe determinar la situación problemática.
- **Fase 2:** Los estudiantes se plantean que conocimientos tienen y necesitan saber para solucionar la situación problemática
- **Fase 3:** Inicia una fase de investigación colaborativa en grupos combinados donde no existe un estudio previo y el docente pasa a un segundo plano, solo acompaña el proceso.
- **Fase 4:** Los estudiantes a través de sus grupos evidencian los resultados, donde generalmente estos se encuentran aterrizado en un proyecto concreto.
- **Fase 5:** Evaluación, toda el aula se reúnen para debatir y transmitir los aprendido.

Cuestionario de Indagación del Perfil Autodirigido (CIPA)

Es un instrumento utilizado para medir el perfil de autodirección, diseñado en 2002 por Cazares. Este instrumento consiste en 50 ítems con escala Likert de 5 puntos, divididos en cinco componentes que describen el nivel de autodirección hacia el aprendizaje (Heredia, 2017).

- **Componente 1:** Planeación y selección de estrategias
- **Componente 2:** Autorregulación y motivación
- **Componente 3:** Independencia y autonomía
- **Componente 4:** Uso de la experiencia y la conciencia crítica

- **Componente 5:** Interdependencia y valor social
- Hackids

Son unos kits elaborados por la empresa Creatvra cuya finalidad es generar conocimientos y habilidades tecnológicas en el campo de la electrónica básica y digital. Estas herramientas están enfocadas en niños, niñas y adolescentes con el propósito de solucionar problemáticas de su entorno por medio de la tecnología.

Las herramientas Hackids se adaptan a la metodología llamada Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), ofreciendo una serie de componentes electrónicos clasificados en tres kits y caracterizados por el grado de aplicabilidad de los componentes (Hackids, 2016). El kit 1 posee componentes electrónicos básicos, el kit 2 componentes electrónicos digitales y el kit 3, ofrece una serie de dispositivos que incorpora los componentes del kit 1 y 2. Estos kits, permite a los jóvenes formular y desarrollar proyectos sociales integradores.

Definiciones tecnológicas

A continuación se presentan una serie de definiciones tecnológicas básicas, ellas son de relevancia, pues sustentan la investigación.

Arduino

Es una plataforma de código abierto para la creación de prototipos basados en software y hardware flexibles. Arduino nació en el Instituto Italiano de Diseño Interactivo IVREA creado en el 2005 por el ingeniero italiano Gianluca Martino. Es una herramienta que surge por la necesidad de contar con un dispositivo para utilizar en las aulas de clases, que fuera de bajo costo, fácil uso y que opere en cualquier sistema operativo. Esta plataforma se apoya en cuatro pilares; la placa arduino, el entorno de desarrollo, software y soporte en red.

Arduino es una plataforma conformada por componentes electrónicos y una placa de circuitos que asocia estos elementos con un lenguaje de programación que permite controlar diferentes tipos de sensores que se conectan a la placa, por medio de instrucciones y parámetros que se establecen al conectar el modulo a un ordenador (Arduino, 2018).

Sensor

Es un elemento que puede detectar magnitudes físicas o químicas, denominadas variables de instrumentación, y convertirlas en variables eléctricas. Estas variables pueden, ser por ejemplo: temperatura, aceleración, presión, intensidad lumínica, distancia, desplazamiento, fuerza, humedad, movimiento, pH, entre otros (Arduino, 2018). Estos elementos se pueden clasificar en función de los datos de salida en: digitales, analógicos, comunicación por bus.

Actuador

Es un dispositivo que puede generar fuerza a partir de la transformación de la energía eléctrica, hidráulica o neumática. Este recibe órdenes de un controlador o regulador. En el mercado encontramos diferentes tipos de actuadores como son los (Arduino, 2018, p.4): electrónicos, hidráulicos, neumáticos, eléctricos, entre otros.

Periférico

Es un aparato o dispositivo auxiliar e independiente que se conecta a la unidad central de procesamiento. Estos elementos permiten que un dispositivo se comunique con el exterior y además a los sistema que permiten almacenar información (Arduino, 2018).

Ejemplos de periféricos: cámaras, memorias externas, teclados, zumbadores, micrófonos, pantallas lcd, entre otros.

Metodología

Método de la investigación

El paradigma de esta investigación es cuantitativo, pues se espera capturar datos relevantes a través de un cuestionario, donde se realizará un análisis estadístico de la información recopilada. Según Hernández, Fernández y Baptista (2006, p. 546) el “enfoque cuantitativo Usa la recolección de datos para probar hipótesis, con base en la medición numérica y el análisis estadístico, para establecer patrones de comportamiento y probar teorías”. La

investigación es de tipo descriptiva, de campo y experimental, se recolectan los datos en dos momentos.

Para el primer momento, se realiza la aplicación de un instrumento, que permitirá hacer un diagnóstico inicial de los estudiantes en cuanto al perfil autodirigido; la innovación en cuanto a la electrónica analógica, digital y aplicabilidad; y la frecuencia de uso de las redes sociales en lo que al aspecto académico se refiere.

Para el segundo momento, luego de haber transferido el conocimiento a los estudiantes, se realizará una nueva medición con la finalidad de evaluar el impacto de las herramientas tecnológica en los procesos de innovación y aprendizaje con la utilización de las TIC. Finalmente, se pretende realizar un contraste del impacto generado por la estrategia TIC propuesta, con las herramientas hackids ya implementadas en otros proyectos, con el fin de verificar las capacidades adquiridas por los docentes y estudiantes involucrados en la investigación.

Cabe destacar que se trabajó con una muestra de 80 estudiantes divididos en los grados decimo y once de la institución educativa Altos de la Sabana del municipio de Sincelejo.

Fase de recolección de datos

La técnica de recolección de datos utilizada para llevar a cabo el estudio fue a través de cuestionario, proceso por el cual se perciben hechos o fenómenos, en forma directa (Hernández et al., 2006). Por tanto, se diseñó un instrumento para la recolección de la información, fundamentado en tres partes, la primera contiene un cuestionario de 41 preguntas dirigida a medir la disposición para la resolución de problemas, autoaprendizaje y la disciplina en los procesos de investigación y desarrollo (CIPA: cuestionario sobre la indagación de perfil autodirigido).

La segunda parte del cuestionario implementado por Creatvra (2015), está orientada a la medición sobre los conocimientos básicos en la utilización de las herramientas hackids, contiene nueve preguntas dirigidas a los fundamentos básicos de la electrónica análoga y digital, y la tercera mide la frecuencia y tipo de uso de las tecnologías de información y comunicación.

Profundizando en relación con las dimensiones del instrumento, la primera parte del instrumento está dirigido a la Indagación del Perfil Autodirigido (CIPA) que poseen los estudiantes seleccionados de la institución educativa Altos de la Sabana del Municipio Sincelejo, consta de 41 ítems (ver instrumento anexo) que incorporan los 5 componentes que conforman la autodirección:

1. Planeación y selección de estrategias para alcanzar el futuro que has definido para ti, al definir fines, objetivos, metas y acciones.
2. Autorregulación y motivación.
3. Independencia y autonomía.
4. Uso de la experiencia y la conciencia crítica.
5. Interdependencia y valor social.

La planeación y selección de estrategias con la autorregulación y motivación, están enfocados para sobresalir y conseguir lo que se ha planeado al administrar el tiempo, con esfuerzo y manejo de la información. La independencia y autonomía para aprender y conseguir lo que les interesa. Así como asumir las responsabilidades de sus actos, mediante el uso de la experiencia y la conciencia crítica, poniendo en práctica la interdependencia social al valorar y considerar la diversidad de las personas y su aportación al bien de la sociedad.

De acuerdo con la descripción de Aceves (2008) la escala está basada en cinco bandas de calificación del perfil autodirigido de los estudiantes, para los cuales se caracterizaron los ítems según la categorización correspondiente en los componentes. La escala fue diseñada para evaluar el grado en que los individuos se auto perciben como poseedores de habilidades y actitudes que frecuentemente se asocian con el aprendizaje autodirigido. La disposición implica un estado psicológico interno de compromiso con las actividades del aprendizaje, considerando el conjunto de actitudes, valores y habilidades que daban a la persona la capacidad de dirigir su aprendizaje.

Tabla 1. Componentes con sus respectivos ítems de la prueba CIPA

Componente	Ítems
1. Planeación y selección de estrategias para alcanzar el futuro que ha definido, según las estrategias, fines, objetivos, metas y acciones	1,2,3,8,10,19,35,37,39
2. Autorregulación y motivación para sobresalir y conseguir lo que se ha planeado al administrar el tiempo, esfuerzo e información	4,6,9,23,26,27,30,33,41
3. Independencia y autonomía para aprender y conseguir lo que le interesa, así como asumir las responsabilidades de sus actos	11,16,17,18,20,22,28,31,32,36,38,40
4. Uso de la experiencia y la conciencia crítica para resolver los problemas diarios y corregir las acciones a tiempo	5,7,13,14,15,24,25,29
5. Interdependencia social al valorar y considerar la diversidad de las personas y su aporte al bien de la sociedad	21,34

Validez y confiabilidad de los instrumentos

La validez y confiabilidad del instrumento según Aceves (2008) han sido probadas, tanto en la prueba piloto que ejecutaron las autoras del instrumento, como en la aplicación del estudio definitivo durante el período que va del 2005 al 2007. La mencionada prueba se llevó a cabo en adultos jóvenes inscritos en carreras profesionales y en posgrados presenciales en el Tecnológico de Monterrey, Campus Monterrey y de la Universidad Tecnológico Milenio. En cuanto a confiabilidad del instrumento, se obtuvo el índice de consistencia interna Alpha de Cronbach de 0.91, en la ecuación de Spearman-Brown 0.92 y el coeficiente de Rulon y 0.91.

Fase de análisis de datos

Inicialmente para la primera fase diagnóstica de la investigación, se procede a la aplicación de un instrumento que mide el grado de apropiación del conocimiento que tienen los estudiantes de media de la institución educativa Altos de la Sabana, en cuanto a la utilización y aplicación de las herramientas tecnológicas de electrónica básica y digital.

En la segunda fase se inicia con la transferencia del conocimiento sobre la utilización de las herramientas tecnológicas innovadoras, siguiendo

la metodología basada en proyectos, en la cual los estudiantes aprenden a construir su propio conocimiento mediante la aplicación de las herramientas y las necesidades de su entorno social.

En la tercera fase se procede a desarrollar una aplicación mediante la utilización de herramientas tecnológicas innovadoras Hackids u otros componentes electrónicos digitales; los jóvenes elaboran un proyecto en conjunto con estudiantes semilleros de investigación de CORPOSUCRE, mostrando sus habilidades adquiridas en la fase de transferencia del conocimiento. Elaborando además un análisis posterior, mediante la aplicación del mismo instrumento diagnóstico aplicado en la fase inicial, que permita reflejar el grado de conocimiento adquirido por parte de los estudiantes, en cuanto al manejo de las herramientas.

Resultados

Esta investigación se trabajará en dos momentos, una pre-evaluación y una post-evaluación con el fin de incentivar el uso de las TIC en la media de la institución educativa Altos de la Sabana del municipio de Sincelejo, como resultado preliminar del diagnóstico inicial, se obtuvieron los siguientes resultados:

Primera parte del Cuestionario

Para esta sesión se trabajaron respuestas tipo Likert, como se evidencia a continuación:

Tabla 2. Respuesta tipo Likert del test CIPA

Minimización	Respuesta
(S)	siempre me siento y pienso así
(CS)	casi siempre me siento y pienso así
(O)	ocasionalmente me siento y pienso así
(CN)	casi nunca me siento y pienso así
(N)	nunca me siento y pienso así.

La mayor parte de los estudiantes de ambos grados respondieron con gran tendencia las respuestas (S), “siempre me siento y pienso así” y (CS) “casi siempre me siento y pienso así”, se encontró que 80% los estudiantes

saben y están consientes de sus actitudes y lo que deben hacer para enfrentar sus dificultades.

Segunda parte el Cuestionario

Para la segunda sesión se realizaron varias preguntas relacionadas con electrónica básica, orientadas con el concepto de voltaje, corriente y resistencia, se empleó una analogía para hacer el ejercicio más intuitivo, la analogía decía: *“Hay una cascada en la mitad de la selva de una gran altura, cuya agua desciende y pasa a través de diversas piedras salidas de la montaña”*. De esta analogía surgieron unas preguntas que se describirán adelante. La gran mayoría de los estudiantes encuestados respondieron correctamente, aunque se encontraron fuertes falencias en cuanto a las unidades de medidas, conocimiento sobre la palabra setup, el cálculo de valores de ohmios de una resistencia e interpretación de un resistor.

Dentro de las preguntas ligadas a la rama de la electrónica se escogieron las más relevante; como se describe a continuación: “¿Cuál sería el voltaje en la analogía?”, el 52.9% de los estudiantes acertó a la pregunta, mientras que el 35.2% marcó erradamente y el 11.7% no sabía o no respondió. “¿Cuál sería la corriente en la analogía?” el 76.4% de los estudiantes acertó en la pregunta mientras que el 14.7% marco erradamente y el 8.8% no sabía o no respondió. “¿Cuál sería la resistencia en la analogía?” el 73.5% de los estudiantes encuestados marco correctamente, mientras que el 26.4% marcó erradamente. En la posterior pregunta sobre la unidad de medida de la corriente en un circuito encontramos que 91.1% de los estudiantes encuestados marcó erradamente, el 5.8% respondió correctamente y el 2.9% no sabía. En la pregunta sobre que es un setup y su función, el 61.7% de los estudiantes no respondió, mientras que el 20.5% respondió erradamente. Todo lo anterior demuestra que los estudiantes, aunque presentan nociones de temáticas referente a la electrónica necesitan una intervención respecto a los conocimientos que se le puedan transmitir.

Tercera parte el cuestionario

En esta última sesión se pretendía validar la cantidad de alumnos que tienen dispositivos móviles, las aplicaciones que tienen instaladas, si cuentan con internet en su casa, si utilizan dispositivos electrónicos en la institución y la cantidad de tiempo que le dedican a las redes sociales.

Dentro de los resultados encontrados se resalta que 76.4% tiene computador en su casa, mientras que 55.8% del total cuentan con un dispositivo móvil, el 70% de los estudiantes no cuentan con internet en sus casas y tampoco lo utilizan en la escuela. Y cuando se logran conectar a internet, 85.2% de la población se conectan a Facebook para hablar con amigos y luego a YouTube para entretenerse. En su gran mayoría no tienen conocimientos sobre herramientas innovadoras como los Hackids.

Del análisis general de los resultados podemos afirmar que la gran mayoría de los estudiantes no poseen conocimientos acerca de las herramientas tecnológicas, conceptos y temas básicos de electrónica. No utilizan con frecuencia la web para fines educativos, si no para revisar las redes sociales tales como Facebook, Instagram y YouTube. Esto podría ser una razón por la cual los estudiantes presentan deficiencias académicas, ya que no utilizan adecuadamente las herramientas didácticas. Otra razón fundamental por la cual los estudiantes presentan falencias es que la gran mayoría no cuenta con servicio de internet y computadores. Herramientas importantes y fundamentales para el aprendizaje independiente de cada uno.

Conclusiones

De manera conclusiva podemos afirmar de los resultados preliminares de esta investigación, resaltando los beneficios que le puede traer a la institución educativa Altos de la Sabana del municipio de Sincelejo, seguidamente se presentan los hallazgos preliminares:

- Democratización de la cultura, por medio de las tecnologías actualmente vivimos en un mundo globalizado en el cual podemos tener acceso a grandes cantidades de información desde cualquier lugar del mundo
- Apropiación de TIC para la inclusión social, como reto para promover escenarios idóneos de orientación de las tecnologías para el acercamiento de poblaciones vulnerables a estas herramientas.
- La TIC permiten generar nuevas metodologías de enseñanzas para los docentes, aboliendo la monotonía de las clases magistrales

que se vienen trabajando desde hace mucho tiempo y generando espacios más didácticos para los estudiantes.

- Con este tipo de herramientas, los estudiantes pueden generar un sentido de pertenencia por su entorno, logrando solucionar problemática de sus comunidades.
- Esta clase de módulos mitiga el analfabetismo tecnológico, generando habilidades y destrezas que permitan disminuir la brecha social, económica y laboral en jóvenes que se oponen adaptarse al uso de las herramientas que los rodean.
- La metodología de aprendizaje basado en proyectos utilizada en esta investigación puede ser muy positiva para los estudiantes, con ella pueden adquirir habilidades relacionada con la creatividad, resolución de problemas y pensamiento crítico, lo que permitirá un mejor desempeño en las aulas de clases. Además apoyará el desarrollo de competencias y habilidades para la vida.
- Por medio de esta investigación, se incentiva el trabajo colaborativo en los estudiantes desde las aulas de clases, propiciando valores y una buena convivencia escolar en una sociedad cada vez más deteriorada por comportamientos individuales y competitividad social.

Referencia

- Arduino, H. (2018). Aprendiendo Arduino Hardware Arduino para la Educación, 1–33.
- Aceves, N. (2008). Adaptación, Confiabilidad y Validez del Cuestionario de Indagación del Perfil Autodirigido (CIPA) y su Evaluación en Adultos Jóvenes que Pertenecen a la Sociedad del Conocimiento-Edición Única. Tecnológico de Monterrey. México.
- BBVA, (2018). Clientes de BBVA Colombia donan mega biblioteca para colegio en Sincelejo. pp.1–15.
- Bender, William (2014). Penso, ed. Aprendizagem Baseada em Projetos: educação diferenciada para o século XXI (en portugués). Porto Alegre, Brasil. p. 15. [ISBN 978-85-8429-001-7](https://doi.org/10.1007/978-85-8429-001-7).

- Cabrero, J. (2001). *La sociedad de la información y el conocimiento, transformaciones tecnológicas y sus repercusiones en la educación*. Sociedad de la información y educación.
- Creatvra (2015). Proyecto Tecnokids. Página web consultada en noviembre 2017. <http://www.unidadvictimas.gov.co/sites/default/files/documentosbiblioteca/presentacion.PDF>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de la investigación* (Vol. 3). México: McGraw-Hill.
- Plan Nacional de Desarrollo (2014 – 2018) “Análisis y Evaluación Plan Nacional de Desarrollo Todos por un Nuevo País. <http://www.contraloria.gov.co/documents/463406/472376/Comentarios+al+Plan+Nacional+de+Desarrollo+2014-2018.pdf/e1781355-35fb-45da-9eea-0a12269d7778?version=1.0>
- Plan Nacional de Desarrollo Nacional de Sucre a (2016-2019)
- MinTIC, A. (2018a). *Computadores Para Educar*, 36664–36666. MinTIC, A. (2018). *Ciudadanía Digital*, 36664–36666.
- MinTIC, A. (2018b). *Ciudadanía Digital*, 36664–36666 Recuperado de <http://colombiatic.mintic.gov.co/679/w3-propertyvalue-36666.html>
- MinTIC, A. (2018c). *En TIC Confío*, 6–8. Recuperado de <http://colombiatic.mintic.gov.co/679/w3-propertyvalue-36665.html>
- MinTIC, A. (2018d). *RedVolución*, 5–7. Recuperado de <http://colombiatic.mintic.gov.co/679/w3-propertyvalue-36669.html>
- Digital, E. (2018). *ViveLabs*, 36670–36672. Recuperado de <http://colombiatic.mintic.gov.co/679/w3-propertyvalue-36672.html>
- S. De Prensa and F. Bedoya, “Colombia redujo su brecha digital en educación en 83%,” pp. 6–8, 2018.
- Noticias, R. D. E. (2018). *Avanza plan de TIC en Sucre*, 67697, 5–8.
- Inversionistas, R., & Ci, P. (2018). *Productos y Programas Así va Altos de la Sabana (El Meridiano de Sucre - Marzo 02) Somos calificación de riesgo AAA*, 2–3.
- Tecnolog, L, & Instrumento, I. (2018). *Las TIC como apoyo a la educación Definición del concepto de TIC*, 7–8.

- Heredia, Y. (2017). Estudios sobre el desempeño académico. México: editora Nómada.
- Hackids (2016). Herramientas tecnológicas enfocadas en el aprendizaje basado en proyectos (ABP). Página web consultada en noviembre 2017. <http://hackids.org/wp/author/hackids/>.
- Kilpatrick, W.H. (1918) The project method. Teachers College Record, 19, 319-335.

EL PROYECTO DE AULA COMO ESTRATEGIA DIDÁCTICA HACIA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS INVESTIGATIVAS EN ESTUDIANTES DE FISIOTERAPIA

Meryene Cecilia Barrios Barreto¹, Claudia Marina Pachón Flórez² y Liliana Stella Rodríguez Tovar³

Resumen

Implementar el proyecto de aula como estrategia didáctica hacia el desarrollo de competencias investigativas en estudiantes de fisioterapia. La investigación es de tipo descriptivo de corte longitudinal. El proyecto de aula como estrategia didáctica se implementó desde el año 2016 –II periodo académico hasta el 2018-I periodo académico. En los estudiantes de Fisioterapia. Entre los resultados más relevantes es que se ha realizado de 10 a 15 proyectos investigativos por semestres académicos. Los estudiantes se inclinan por la realización de estudios descriptivos. Los problemas que resolvieron se enfocan a la línea de rehabilitación integral. Se concluye que con la implementación de los proyectos de aula los estudiantes del programa de fisioterapia fueron capaces de identificar un problema, buscar e identificar la evidencia disponible para resolverlo. Con la adquisición de la competencia tomó decisiones clínicas a partir del razonamiento científico; además contribuye a la formación integral.

Palabras clave: proyecto de aula, competencias investigativas, estudiantes de Fisioterapia, educación superior, estrategia didáctica

1 Fisioterapeuta. Magister en Educación. Corporación Universitaria Antonio Jose de Sucre. Corposucre. meryece@hotmail.com.

2 Fisioterapeuta. Magister en prevención en riesgos laborales. Corporación Universitaria Antonio Jose de Sucre. Corposucre. claudia_pachon@corposucre.edu.co.

3 Fisioterapeuta. Especialista en Neurorehabilitación. Corporación Universitaria Antonio Jose de Sucre. Corposucre. liliana_rodriguez@corposucre.edu.co

Abstract

Implement the classroom project as a didactic strategy for the development of research competences in physiotherapy students. The investigation is of descriptive type of longitudinal section. The classroom project as a teaching strategy was implemented from 2016-II academic period until 2018-I academic period. In Physiotherapy students. Among the most relevant results is that 10 to 15 research projects have been carried out by academic semesters. The students are inclined to carry out descriptive studies. The problems they solved are focused on the integral rehabilitation line. It is concluded that with the implementation of the classroom projects the students of the physiotherapy program were able to identify a problem, search and identify the available evidence to solve it With the acquisition of competence he made clinical decisions based on scientific reasoning; it also contributes to the integral formation.

Keywords: classroom project, research competences, students of Physiotherapy, higher education, didactic strategy

Introducción

Las Instituciones de Educación Superior (IES) están llamadas a formar integralmente a las personas, para que éstas puedan aportar al desarrollo económico de sus comunidades, principalmente desde la investigación y la innovación. El Ministerio de Educación Nacional (MEN) en el Decreto 1280 de 2018, con el fin de garantizar la formación integral estipula que: “Desde el punto de vista institucional y con el propósito de garantizar la cultura de formación en investigación, esta condición valora que la institución cuente con una política de fomento de la investigación, desarrollo, innovación, creación artística, caracterización y generación de nuevos productos, y formación de los estudiantes en actitud crítica y responsable...”. Así mismo, indica “...así como los procesos internos del programa que contribuyen a la formación integral de los estudiantes. Lo anterior, para desarrollar y asegurar el cumplimiento de las competencias relacionadas con el perfil de egreso, los requerimientos y responsabilidades de la respectiva profesión y el logro de los aprendizajes por parte de los estudiantes” (Ministerio de Educación Nacional, 2018).

Es por ello que las IES deben garantizar la formación integral, y esto se logra principalmente desde el currículo con profesores comprometidos

con los tres ejes misionales; quienes deben ser capaces de integrar en el aula de clase el desarrollo de los contenidos temáticos de las asignaturas o cursos académicos, con la investigación y la proyección social, y de esta forma permitir el desarrollo de las competencias en los estudiantes (Perilla & Rodríguez, 2010). Una de las estrategias más importantes en la formación de competencias por parte de los profesores son los proyectos de aula llamados también “Experiencias Educativas Significativas” (UNESCO, 2016).

Por consiguiente los proyectos de aula son un medio o una estrategia para llevar a cabo el aprendizaje de aquello que se ha querido enseñar, pero que no se ha logrado con otros métodos tradicionales; constituyéndose en un pretexto para propiciar el desarrollo de las competencias investigativas en tanto involucra las competencias básicas (argumentativas, interpretativas y propositivas) y a su vez reconoce las competencias desde el pensamiento complejo (aprender a ser, aprender a conocer, aprender a hacer y aprender a vivir juntos) (Perilla & Rodríguez, 2010). Adicionalmente, los proyectos de aula presentan contribuciones académicas, posibilitando el redescubrimiento de los proyectos como herramientas potenciadoras de los procesos de enseñanza y aprendizaje; los cuales permiten consolidar un abordaje teórico veraz y contundente (Barrios y Chávez, 2014).

Desde la perspectiva del proyecto de aula el conocimiento se construye de manera activa por quien aprende, mediante la interacción con otros en un medio social, y el estudiante puede elaborar personalmente lo aprendido, logrando con ello que el aprendizaje le sea funcional y significativo. Todo lo anterior implica que el estudiante se enfrenta a los nuevos contenidos con una serie de conceptos, representaciones y conocimientos ya adquiridos, y teorías propias que le permiten explicarse el mundo (Sánchez & Gómez, 2017).

Han sido innumerables trabajos relacionados con la temática: el trabajo *El proyecto de Aula como estrategia didáctica en el marco del modelo pedagógico enseñanza para la comprensión* (Barrios y Chávez, 2014), en el cual buscan responder la pregunta ¿Cómo contribuyen los proyectos de aula en la dinamización de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el marco de un modelo pedagógico enseñanza para la comprensión?; el trabajo *Propuesta didáctica para desarrollar competencias investigativas en estudiantes de carreras técnicas profesionales en el centro de investigación, docencia y consultoría*, en donde con fundamentos teóricos, pedagógicos

y didácticos, entre otros, realizan el estado del arte en que se encuentra la formación investigativa en la educación de los programas técnicos laborales en Colombia y describen las estrategias que usan los docentes y su relación con el desarrollo de competencias investigativas; así mismo determinan la percepción de los estudiantes frente a las asignaturas y su participación en eventos donde se evidencia la aplicación a sus conocimientos disciplinares (Díaz & Murcia, 2015). Los autores, en el artículo *Prácticas pedagógicas para el desarrollo de competencias investigativas en semilleros de investigación de la Universidad Francisco de Paula Santander Ocaña* identifican las prácticas pedagógicas involucradas en el desarrollo de las competencias investigativas en los semilleros de investigación de la Universidad Francisco de Paula Santander Ocaña, aplicando un diseño no experimental, con un tipo de investigación descriptiva (Cuello & Pérez, 2016).

Cabe resaltar que el reto de integrar la investigación en el aula no solamente es del profesor, también es del estudiante, que debe desarrollar desde su formación pre gradual competencias investigativas. De igual forma en los planes de estudio se debe contemplar asignaturas que fomenten la adquisición de esta, según directrices del gobierno nacional. El comité curricular debe constantemente revisar las estrategias didácticas que ayuden a fortalecer las competencias investigativas en el aula, con proyectos innovadores acorde a las problemáticas sociales del contexto.

Así mismo, el programa de Fisioterapia de la Corporación Antonio José de Sucre –Corposucre, en su misión considera como parte fundamental para lograr la formación integral, desarrollo de proyectos en el aula que permitan mejorar las competencias de sus estudiantes; siendo determinante e integrando la docencia, la proyección social y la investigación.

De acuerdo a lo anterior, la presente investigación busca fortalecer las competencias investigativas a través de la estrategia didáctica proyectos de aula, en los estudiantes del programa de Fisioterapia de la Corporación Antonio José de Sucre –Corposucre.

Desarrollo del trabajo

La educación en Colombia es un derecho ciudadano y una prioridad del gobierno. De conformidad con la Constitución de 1991 y la Ley General de Educación de 1994, todos los Colombianos tienen derecho a acceder a la educación para su desarrollo personal y para el beneficio de la sociedad (Ministerio de Educación Nacional, 2016).

En el siglo XX entre los años 1903 y 1925 la función de la educación fue instruir, el profesor hablaba y el estudiante solo escuchaba; más adelante el profesor explicaba y el estudiante entendía. Cerca de 1975 la función de los educandos era la de aprender acompañados por el educador. Hacia el año 2000 surge un modelo en el que el educador cumple con el rol de mediador en el proceso de formación que busca hacer del educando un líder agente de transformación competitivo en la sociedad. No obstante, para competir es necesario actuar y conocer el medio en el que se compete, por ello ese proceso de formación de sujetos tiene como propósito la transformación de la sociedad a través de la solución de problemas por parte de un individuo que la conoce, que se conoce a sí mismo, que conoce el problema, su abordaje conceptual y factual y que aprende cuál es la mejor manera de traducir los conceptos en hechos (Salas, 2005).

En Colombia solamente se han realizado dos reformas estructurales del sistema educativo. En la primera se organiza la educación bajo la responsabilidad del Ministerio de Instrucción Pública, con la ley 39 de 1903 sobre la Instrucción Pública, en la que no se define qué es la educación ni mucho menos sus objetivos. La segunda gran reforma se realizó con la ley 115 de 1994 en la que se define la educación como un proceso de formación permanente, personal, cultural y social. De esto se infiere que en Colombia se trasladó la visión de la educación como un proceso de instrucción a uno de formación del sujeto en un contexto social y cultural (Salas, 2005).

Competencias

El concepto de “competencia” fue planteado inicialmente por David McClelland en 1973, como una reacción ante la insatisfacción con las medidas tradicionales utilizadas para predecir el rendimiento en el trabajo. Además, el concepto de competencia y su estrecha relación con el trabajo, responde muy bien a la situación actual del mundo laboral, caracterizado por un alto nivel de fluidez y cambio, con exigencias cada vez mayores a las habilidades individuales; tendencia esta, que se incrementará a futuro

(Jimenez, 2009). El modelo educativo requiere ser organizado bajo el concepto de competencias, la cual combina la destreza, el conocimiento, la aptitudes y actitudes, a la inclusión de la disposición para aprender; además del saber cómo, posibilitando que el educando pueda generar un capital cultural o desarrollo personal, un capital social que incluye la participación ciudadana, y un capital humano o capacidad para ser productivo (García, 2011) la Humanidad ha logrado desarrollar un nivel de conocimientos sin precedente en la historia, constituyéndose éste en el principal recurso con cuenta para enfrentar la degradación de los recursos naturales del planeta. Para lograr que el conocimiento ocupe el papel indicado se requiere la construcción de un nuevo modelo educativo que centre el currículo en el educando, particularmente en el desarrollo de sus competencias, de manera tal que se logre una convergencia entre lo individual y lo social en aspectos ligados a lo cognoscitivo, afectivo y psicológico, que potencien una capacidad adaptativa al entorno generado en los últimos años. Solo así se podrá estimular la creatividad y la innovación para enfrentar los retos planteados por dicho entorno, desde una perspectiva holística y transdisciplinar capaz de superar los modelos educativos heredados del siglo XX centrados en la adquisición de información. En este nuevo marco contextual el papel del docente se debe redefinir, pasando de ser un transmisor de conocimientos a un gestor de ambientes de aprendizaje.”,(García, 2011).

Para la Unesco la enseñanza y formación técnica y profesional (TVET) desempeña una función esencial en la reducción de la pobreza y el fomento del crecimiento económico, así como en la integración social y económica de las comunidades marginadas. En una época de integración económica mundial y rápidas transformaciones tecnológicas, nunca ha sido tan importante como ahora la capacitación para acceder al mundo del trabajo. Pero un gran número de gobiernos no otorgan la prioridad suficiente a las competencias básicas y las necesidades de aprendizaje de jóvenes y adultos. Se necesitan urgentemente programas de TVET de calidad para salvar la brecha existente entre la escuela y el trabajo (Unesco, 2011).

Bajo el contexto educativo según (Correa, 2007), es fundamental hablar de las competencias básicas, las cuales dentro del sistema educativo en Colombia, la educación básica primaria es la encargada de desarrollar este tipo de competencia, que aporta al educando capacidades intelectuales

indispensables para el aprendizaje de una conducta social, permitiéndole desenvolverse adecuadamente en la sociedad o en cualquier ámbito.

Así mismo el enfoque de competencias tiene impacto en el ámbito de la educación superior (Díaz, 2006) como lo muestra el informe de la UNESCO intitulado "Hacia las sociedades del conocimiento" (2005, la cual busca que la formación de profesionistas universitarios (médicos, abogados, contadores, etc.) se realice a partir del enfoque de competencias. En la formación de estos profesionistas es relativamente factible identificar aquellas competencias complejas que pueden caracterizar el grado de conocimiento experto que pueden mantener en su vida profesional.

La competencia profesional (González, 2015) es una compleja estructuración a la que se llega mediante la enseñanza y la vida, que incluye un conjunto de componentes de carácter diferente que permite el funcionamiento holístico y autorregulado, vinculado al buen desempeño en una profesión. La competencia profesional está sesgada por el carácter de la actividad a la que se orienta y que establece exigencias. Su componente esencial (no el único) es el modo de actuación profesional particular o general que permite alcanzar los resultados en el conjunto de tareas terminales de la profesión. Este componente curricular no se limita a los problemas actuales, sino a las tareas típicas y frecuentes que permiten resolver los problemas actuales y futuros.

Es importante establecer que ante la implementación de la competencia en la educación superior se debe reconsiderar las implicaciones curriculares, didácticas y evaluativas, obligando a replantearlas, evaluando la pertinencia de las mismas. Cabe resaltar que al diseñar un currículo por competencias se hace necesario construirlo por núcleos problemáticos integrando varias disciplinas, trabajando sobre procesos y no sobre contenidos como lo afirma Gómez, "en el cual los educandos no tienen que estudiar asignaturas específicas para comprender y analizar una temática, sino estudiar la temática integrando otras disciplinas complementándolas en la comprensión del conocimiento" (como se cita en Jiménez 2009, p. 13).

Asumir la evaluación por competencias implica según (Saavedra & Saavedra, 2014), por lo menos, transformar los sistemas escolares en cuanto a los tiempos, espacios y saberes segmentados; la construcción de contextos auténticos y enriquecidos para el aprendizaje; y la constitución de otras

alternativas para evaluar, pues las existentes contradicen la idea de un saber-hacer en contexto, el carácter subjetivo de la competencia y la noción de transferencia a la vida real.

En síntesis, las competencias se deben integrar en los procedimientos, conocimientos y actitudes en la medida que la persona ha de saber, saber hacer y saber ser, para actuar de forma oportuna en su desempeño profesional específico dentro de un contexto sociocultural adecuado; por consiguiente el contexto es un elemento clave para el desarrollo de las competencias, implicando un aprendizaje, un conocimiento previo para desarrollar procesos cognitivos que a su vez se derivan de las experiencias vividas.

Competencias investigativas en la educación superior

La educación superior en Colombia enfrenta retos importantes, dentro de los que se destacan la ampliación de los niveles de cobertura y el mejoramiento de la calidad de las instituciones que ofrecen servicios educativos en este nivel de enseñanza. La calidad del sistema de educación superior es heterogénea, ya que coexisten instituciones bien organizadas y reconocidas por su excelencia, con instituciones caracterizadas por bajos niveles de calidad. Además, no existe una conexión clara entre las necesidades del sector productivo y la formación profesional, lo cual constituye una limitación para el desarrollo económico del país (Melo, Ramos, & Hernández, 2017).

Las IES se enfrentan al desafío de dar respuesta a las demandas, expectativas y requerimientos a la sociedad en su conjunto. Por lo que deben formar estudiantes que puedan comunicarse, trabajar y participar como ciudadanos. Cumplir con esta función formativa determina que la institución tiene que promover en sus estudiantes el desarrollo de un conjunto de competencias y capacidades que deberían potenciarse en las asignaturas, áreas o espacios de las propuestas curriculares (Tacca, 2011).

Por otro lado, la investigación en educación basada en competencias ha experimentado un crecimiento importante dentro de todos los campos de la ciencia. Los esfuerzos en el tema se orientan hacia la adquisición del conocimiento y capacidades técnico-científicas dentro de cada profesión. La educación en la formación de profesionales en ciencias de la salud se enfrenta al reto que se deriva del desarrollo científico tecnológico en el cual deberán

apropiarse de una gran cantidad de información que genera este campo y preparar profesionales competentes dentro de la sociedad de conocimiento actual (Correa, 2007).

Por consiguiente, las competencias desde el colectivo de fisioterapeutas y de acuerdo con la definición de la OCDE, desarrolla y actualiza las capacidades requeridas para ejercer su profesión de manera ética, autónoma y autorregulada, con el fin de prestar los servicios que la sociedad demanda dentro del rango y fuero privativo de su quehacer profesional (Ascofi, Ascofafi, Colfi, & Acefit, 2015). Las competencias en fisioterapia son fundamentales para la comprensión, apropiación, roles y funciones que son de provecho para el fisioterapeuta, de igual forma el actuar profesional en los escenarios de desempeño real; denota el saber y el saber hacer propio del profesional en fisioterapia (Galeano, 2017).

Proyecto de aula

Las estrategias didácticas según Cardona (2005) son actividades articuladas para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje de una asignatura. En la universidad, se utiliza una variedad de estrategias didácticas, desde la clase magistral que viene desde los orígenes de la misma, hasta, seminarios, debates, estudios de casos, aprendizaje basado en problemas, proyectos, aprendizaje colaborativo, pasantía (práctica en sitios de trabajo), talleres, bibliografía reseñada, uso de tecnologías de información y comunicación (instrucción asistida por computador, uso de software específico, uso de e-mail); estrategias que se han venido implementando con los sucesivos desarrollos de la reflexión sobre la educación universitaria. Dependiendo del campo disciplinar y el objetivo de formación, se puede seleccionar una estrategia o una combinación de las mismas, que lleve a que el estudiante logre con una actividad responsable de su parte, una mejor apropiación del conocimiento; y que, motivo de su reflexión sobre este, sea capaz de aplicarlo en su entorno de manera propositiva.

Los proyectos de aula son un sistema de investigación y de construcción de conocimientos. Surgen del análisis de los problemas del aula o de temas de interés de los alumnos en relación a los contenidos curriculares o problemas de actualidad. Los proyectos de aula seleccionan objetivos, contenidos, prevén recursos técnicos y generalmente apuntan a ampliar o complementar algún objetivo institucional, prestando un apoyo en un momento dado y a

su vez, tienen la virtud de poderse modificar rápida y ágilmente. Se sostienen sobre tres grandes pilares: el primero corresponde a un proyecto general del currículum, fundamentado por lineamientos del orden institucional; el segundo, corresponde a un proyecto particular, a partir de los centros de interés, y finalmente, el tercero va unido con la planificación del docente (Villalba, Zarate, & Ruiz, 2012).

En el proceso de enseñanza-aprendizaje los proyectos de aula son prácticas fundamentalmente interactivas en las que resultan tan importantes las relaciones maestro-alumno como aquellas que establecen los alumnos entre sí. Por ello, los proyectos de aula favorecen el intercambio de información, la confrontación de puntos de vista distintos, y en esta actividad, el profesor debe estar especialmente atento a las interacciones que se producen en el grupo, interviniendo para propiciar que se analicen y resuelvan los conflictos en un clima de aceptación, ayuda mutua, cooperación y tolerancia. Por consiguiente, en torno a la dinámica educativa, los proyectos de aula, establecen un papel protagónico como estrategia pedagógica en los procesos de enseñanza y aprendizaje, permitiendo a docentes y a estudiantes acceder a los saberes vinculados con el contexto, facilitando la construcción de identidades colectivas, mediante diversas interacciones preconcebidas, finalidades y programaciones de áreas académicas en contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales (Barrios & Chaves, 2016).

Método

A continuación se detallan los aspectos de orden metodológico que permitieron darle cientificidad a la investigación.

Diseño

El paradigma de investigación en donde se enmarca la investigación es el paradigma positivista, el tipo de investigación es descriptiva de corte longitudinal. En la cual se implementa el proyecto de aula como estrategia didáctica desde el periodo académico 2016 –II hasta el periodo académico 2018-I.

La muestra seleccionada fue a conveniencia, seleccionando los cursos Procesos Investigativos I Y Procesos Investigativos II del programa de

Fisioterapia de la Corporación Universitaria Antonio José de Sucre, para aplicar la estrategia didáctica.

Procedimiento:

En cuanto al procedimiento se puede acotar lo siguiente:

- Se seleccionó con el director del programa de Fisioterapia los cursos para implementar la estrategia de proyectos de aula.
- En comité de investigación se identificaron los núcleos problemas de la profesión a partir del encuentro nacional de fisioterapia del año 2017 y las líneas de investigación del grupo de investigación.
- Se socializó la información a los estudiantes de las asignaturas seleccionadas.
- Se realizó la operativización de la construcción de proyecto aula en una asignatura. Esta se dividió en 5 partes:
 1. Planificación del docente: tener claro la pregunta problema de la asignatura, contenidos y competencias de la asignatura y competencias específicas del programa. Se realizó antes de iniciar los periodos académicos.
 2. Planificación del docente y el estudiante: se consultaron las bases de datos (EBSCO, Scencedirect, Pedro, Medline, El Sevier, Hinari, Biblioteca Cochrane, Scielo, Dialnet), posterior a ello se revisaron los trabajos de grado en la biblioteca de la universidad; lo anterior se realizó en la primera semana del periodo académico.
 3. Elección de tema: se recomienda realizar una lluvia de idea, verificar la pertinencia y viabilidad del problema a estudiar Se realizó en la segunda y tercera semana del periodo académico.
 4. Construcción del proyecto de investigación: este aspecto puede ser apreciado en la tabla 1
 5. Jornada de socialización de los resultados del proyecto de aula ejecutado en el semestre. Los estudiantes muestran los resultados más relevantes a los estudiantes y docentes del programa de Fisioterapia.

Tabla 1. Estructura del proyecto de aula

ESTRUCTURA DEL PROYECTO	DURACIÓN EN EL PERIODO ACADÉMICO
Antecedentes (para verificar la viabilidad, relevancia y la pertinencia de su estudio se requiere una revisión del estado del arte o antecedentes, para realizar un análisis crítico del contexto, siguiendo la idea central de los autores del trabajo de aula) esta información le permite realizar la DISCUSIÓN.	Segunda semana del periodo académico
TITULO (Este significa dejar claros los objetivos y variables centrales dentro de nuestra propuesta de investigación)	Tercera semana del periodo académico
OBJETIVOS (Se trata de las actividades intelectuales que se hacen dentro de todo proceso de investigación. La definición de los objetivos será una operacionalización de las respuestas y/o hipótesis que se proponen)	Tercera semana del periodo académico
Descripción y justificación	Cuarta semana del periodo académico
Marco teórica- Metodología	Quinta semana del periodo académico
Ejecución del proyecto	De la sexta a la catorce semana del periodo académico
Presentación del informe de investigación	Semana quince y dieciséis del periodo académico

Nota. Fuente: elaboración por autores.

Resultados

Con la implementación de la estrategia del proyecto de aula en el programa de fisioterapia se puede observar una tendencia a la construcción de trabajos de investigación entre los estudiantes de fisioterapia el periodo académico, presentando mayor crecimiento en el periodo 2017-II con 17 proyectos. Con respecto al número de estudiantes vinculados, está entre 39 a 41 estudiantes del programa de Fisioterapia (Tabla 2).

Tabla 2. *Proyectos de aula 2016 –I - 20018-I*

Periodo académico	# de proyectos	# estudiantes vinculados
2016- II	8 proyectos	18 estudiantes
2017- I	17 proyectos	41 estudiantes
2017-II	15 proyectos	39 estudiantes
2018-I	14 proyectos	40 estudiantes

Nota. Fuente: seguimiento del docente de la asignatura.

Así mismo cuando se inició con la estrategia los estudiantes realizaban estudios descriptivos. A medida que la estrategia se fortalecía los estudiantes se atrevieron a realizar estudios experimentales con mayor rigor metodológico (Tabla 3).

Tabla 3. *Tipos de estudios y líneas de investigación de los proyectos de aula*

Periodo académico	Tipos de estudio	N° de Proyectos
2016- II	Estudios Experimentales	
	Pre- experimental	4
	Estudios No Experimentales	
	Transversales	2
	Estudios epidemiológicos	
	Caso clínico	2

El proyecto de aula como estrategia didáctica hacia el desarrollo de competencias investigativas en estudiantes de fisioterapia

2017- I	Estudios Experimentales	
	Pre- experimental	5
	Cuasi- experimental	1
	Estudios No Experimentales	
	Transversales	6
	Estudios epidemiológicos	
	Revisión sistemática	
	Caso clínico	4
Casos y controles	1	
2017-II	Estudios Experimentales	
	Pre- experimental	3
	Cuasi- experimental	1
	Estudios No Experimentales	
	Transversales	5
	Estudios epidemiológicos	
	Caso clínico	5
	Casos y controles	1
2018-I	Estudios Experimentales	
	Pre- experimental	4
	Estudios No Experimentales	
	Transversales	4
	Estudios epidemiológicos	
	Caso clínico	3
Casos y controles	3	

Nota. Fuente: seguimiento del docente de la asignatura.

La línea de investigación que apuntan los estudiantes es la de rehabilitación integral, correlacionándola con el perfil profesional que es clínico, por eso sus interrogantes o problemas van dirigidos a resolver problemas de salud (Tabla 4).

Tabla 4. Línea de investigación de los proyectos de aula

Periodo académico	Línea de investigación	Número de proyectos
2016- II	Organización y trabajo	0
	Rehabilitación integral	8 proyectos
2017- I	Organización y trabajo	2 proyectos
	Rehabilitación integral	15 proyectos
2017-II	Organización y trabajo	3 proyectos
	Rehabilitación integral	12 proyectos
2018-I	Organización y trabajo	2 proyectos
	Rehabilitación integral	12 proyectos

Nota. Fuente: seguimiento del docente de la asignatura.

Los estudiantes del programa de Fisioterapia han empezado a ver las competencias investigativas como parte esencial de su desarrollo personal. Los proyectos de aula, por su rigor científico, se han presentado en diferentes eventos científicos (Tabla 5).

Tabla 5. Proyectos de aula en presentado en eventos científicos

Periodo académico	# proyectos presentados en eventos científicos	# estudiantes vinculados
2016- II	0	0
2017- I	5 proyectos	12 estudiantes
2017-II	2 proyectos	6 estudiantes
2018-I	1 proyectos	3 estudiantes

Nota. Fuente: seguimiento del docente de la asignatura.

Discusión

Hoy en día con los nuevos modelos de enseñanza en donde se enmarca la educación superior, exige que el estudiante sea parte del proceso de aprendizaje; razón por la cual desde los comités curriculares de los programas académicos se han analizado las diferentes estrategias didácticas para seleccionar las que permitan la apropiación del conocimiento como

es el aprendizaje basado en problemas (ABP) y la enseñanza por proyectos (EP), adquiriendo gran importancia para la formación profesional, ya que estas rompen con las concepciones de la pedagogía tradicional, permitiendo que el alumno sea gestor de su propio aprendizaje (Travieso & Ortiz, 2018). Otro factor es la educación basada en la realidad (Thomason, Taranto, & Taranto, 2015) con esta nueva concepción se promueve la integración de la educación experiencial al currículo; además como una necesidad para lograr los estándares de acreditación. Partiendo de esa realidad, el programa de Fisioterapia de la Corporación Universitaria Antonio José de Sucre- Corposucre implementó la estrategia de proyecto de aula, generando vinculación entre los estudiantes y los procesos de formación en competencias investigativas, de modo que este adquiriera la capacidad de ver un problema en su contexto y su profesión.

Es por ello que el aula es el espacio en donde se pueden crear interrogantes que surgen de la evidencia científica disponible y la interacción docente- estudiante, en torno al objeto de estudio del movimiento humano, concepción reafirmado por Penagos (2015) en la cual el aula de clases es donde el estudiante crea expectativas y motivación hacia la investigación, porque surgen interrogantes y obliga al estudiante a profundizar en el tema y a la conformación de grupos de estudio que se pueden materializar si se orientan correctamente, en proyectos de investigación realizados de la figura de semilleros de investigación o estudiantes en formación. Entre los hallazgos más relevantes es que 128 estudiantes del programa han realizado un trabajo de investigación y alcanzado la competencia investigativa datos que se asemejan al estudio realizado en el año 2013 con estudiantes universitarios y cuyos resultados destacaron que estos son investigadores innatos por su naturaleza juvenil que es inquieta y ávido de nuevas experiencias (Rojas & Méndez, 2013).

De acuerdo al tipo de investigación, los estudiantes del programa de Fisioterapia se inclinaban inicialmente hacían investigaciones descriptivas, contaban la realidad de su profesión a partir de lo observado; con el fortalecimiento de la estrategia se diseñaron proyectos experimentales, realidad que contrasta con un estudio Mexicano en donde se incentivó a los estudiantes a desarrollar proyectos de aula desde la metodología cuantitativa con el fin de que estos fueran capaces de integrar la teoría con la práctica y así desarrollar un proceso de investigación que va desde plantear un problema,

analizar los datos hasta llegar a una conclusión (Chacón, 2013). Asimismo, otro estudio asevera que los estudiantes adquieren más competencias prácticas a través de los conocimientos basados en problemas reales porque lo lleva a descubrir nuevos interrogantes, por ellos mismos (Gil, 2018).

En cuanto a las líneas de investigación, los estudiantes se inclinaron por la construcción de propuestas de investigación que respondían a la atención integral del paciente en correspondencia con el perfil profesional del programa, viendo al paciente como un todo y dando respuesta al concepto de la salud propuesto por la Organización Mundial de la Salud (OMS), de acuerdo a lo anterior el proyecto de aula permite que el estudiante tenga una visión integradora de los conocimientos adquirido en las diferentes asignaturas y pueda resolver problemas reales de la profesión (Landín, 2015).

Cabe señalar que de los proyectos de aula ejecutados (ocho en su totalidad), se realizaron cumpliendo con el rigor metodológico del método científico y fueron difundidos en eventos científicos y académicos evaluados por pares, esta estrategia puede contribuir a la formación de semilleros de investigación demostrando lo afirmado Guacari, Espinel, & Ramos (2013), la estrategia pedagógica o didáctica llamada proyecto de aula contribuye a la realización de investigación formativa entre los estudiantes universitarios y contribuye a la formación integral.

Así mismo, con la implementación de la estrategia se tuvieron muchas dificultades, por los mitos que se tejen sobre la investigación. Los estudiantes en su primer día manifestaron creencias en torno a esta, entre ellas: que la persona que realiza investigación debe tener características extraordinarias, la realización de un proyecto de investigación es costoso, y que implica mucho tiempo para su realización. Con el fin de disipar esos temores y dar respuesta a los estudiantes el primer corte académico se explicó que para resolver un problema, el investigador debe limitarlo y tener claro el alcance del estudio; de esta manera se fue disipando la incertidumbre frente a la construcción de un proyecto de investigación, y en la semana que se tenía asignada la lluvia de ideas se atrevieron a proponer ideas y posibles soluciones.

Por consiguiente con la implementación de la estrategia didáctica del proyecto de aula se permitió que los estudiantes de fisioterapia que participaron del estudio adquirieran las competencias de investigación. Se creó en el estudiante el deseo de conocer más a fondo su profesión, el

de vincularse a los proyectos de aula y la aspiración a realizar trabajos de investigación como opción de grado.

Conclusión

Para Ramírez (2015) los proyectos de aula permiten promover el aprendizaje y adquirir competencias investigativas en el aula porque permite que los estudiantes piensen en la realidad de su contexto, la generación de preguntas, búsqueda de respuestas y soluciones para así contribuir cambios en la sociedad. Partiendo de esa premisa se concluye que el estudiante que participó del estudio será capaz de observar una problemática, buscar la literatura científica disponible y presentar soluciones a los problemas del entorno y de la profesión.

Por consiguiente, los proyectos de aula son una estrategia que incentiva la investigación en los estudiantes universitarios, y a través de ellos se puede hacer investigación formativa; fortaleciendo el trabajo en equipo promoviendo la cooperación, el manejo del tiempo, la planificación del trabajo y habilidades para resolver conflictos. Permiten aumentar los indicadores de investigación requisito de las condiciones de calidad educativa exigidas por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia.

Se puede aseverar que es un caso exitoso para el programa de Fisioterapia, por tal razón, se debe seguir implementando el proyecto de aula como una estrategia para resolver los contenidos temáticos de las asignaturas de la malla curricular, así se impactaría a más estudiante de fisioterapia y se lograría consolidar la investigación como un eje transversal.

Referencias

- Ascofi, Ascofafi, Colfi, & Acefit. (2015). Perfil profesional y competencias del fisioterapeuta en Colombia. Recuperado de <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/VS/TH/Perfil-profesional-competencias-Fisioterapeuta-Colombia.pdf>
- Barrios, L. y Chávez, M. (2014). El proyecto de Aula como estrategia didáctica en el marco del modelo pedagógico enseñanza para la compren-

- sión. En Congreso Iberoamericano de Ciencia. Tecnología, Innovación y Educación (pp. 1-21).
- Barrios, L., & Chaves, M. (2016). El proyecto de Aula como estrategia didáctica en el marco del modelo pedagógico enseñanza para la comprensión. *Avances en educación y humanidades*, 1(1), 39-54.
- Cardona, B. L. (2005). El Proyecto De Aula Como Estrategia Didáctica Para El Desarrollo De Competencias En La Enseñanza De La Ingeniería: Propuesta Y Aplicación En La Asignatura Mecánica De Fluidos En La Corporación Universitaria Lasallista. Recuperado de http://tesis.udea.edu.co/bitstream/10495/6916/1/BlancaCardona_2005_estrategiadidactica.pdf
- Chacón, J. (2013). Una experiencia en la enseñanza de la investigación educativa en el marco de "Proyecto Aula" de la Universidad Veracruzana. *Revista mexicana de investigación educativa*, 18(58), 735-768.
- Correa, J. E. (2007). Orígenes y desarrollo conceptual de la categoría de Competencias en el contexto Educativo. Editorial Universidad del Rosario, Facultad de Rehabilitación y Desarrollo Humano., 33(25), 33.
- Cuello, J. A. G., & Pérez, H. de J. G. (2016). Prácticas pedagógicas para el desarrollo de competencias investigativas en semilleros de investigación de la Universidad Francisco de Paula Santander Ocaña. En Encuentro Internacional de Educación en Ingeniería ACOFI 2016. Cartagena: ACOFI. Recuperado de <https://www.acofipapers.org/index.php/eiei2016/2016/paper/viewFile/1640/607>
- Díaz, Á. (2006). El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? *Perfiles Educativos*, XXVIII(111), 7-36. Recuperado a partir de <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v28n111/n111a2.pdf>
- Díaz, V. R., & Murcia, C. (2015). Propuesta didáctica para desarrollar competencias investigativas en estudiantes de carreras técnicas profesionales en el Centro de Investigación, Docencia y Consultoría. *Educación*.
- Galeano, C. (2017). Estrategias didácticas para el afinamiento de las competencias en estudiantes de fisioterapia durante el desarrollo de la práctica clínica en el hospital militar central.

- García, J. (2011). Modelo Educativo Basado en Competencias: Importancia y Necesidad. *Revista Electrónica «Actualidades Investigativas en Educación»*, 11(3), 1-24.
- Gil, R. (2018). La metodología del Aprendizaje Basado en Problemas en la enseñanza universitaria. *RMIE*, 23(76), 73-93.
- González, B. (2015). Módulo y desarrollo de competencia: origen de una concepción diferente. *Actualidades investigativas en educación*, 15(3), 1-14. Recuperado de
- Guacari, A., Espinel, B., & Ramos, M. (2013). Valoración del proyecto de aula como base para la investigación formativa en los programas de administración de la Fundación Universitaria Tecnológico Comfenalco Cartagena. In *Vestigium Ire*, 6, 125-142.
- Jimenez, C. (2009). La formación por Competencias una Estrategia integral de la Educación o un Paradigma de la Globalización. Departamento de Ciencias Administrativas–UT, 35. Recuperado de <http://media.utp.edu.co/administracion-ambiental/archivos/coloquio-para-la-reforma-curricular-del-programa/2-ponencia-competencias-del-administrador-ambiental.pdf>
- Landín, M. del rosario. (2015). El Proyecto Aula. Una propuesta de innovación para la docencia y la formación profesional. *Educación*, XXIV, 117-131.
- Melo, L., Ramos, J., & Hernández, P. (2017). La educación superior en Colombia: situación actual y análisis de eficiencia. *Revista Desarrollo Sociedad*, 78(1), 59-111. Recuperado de <https://doi.org/10.13043/DYS.78.2>
- Ministerio de Educación Nacional. (2016). Revisión de políticas nacionales de educación: La educación en Colombia <https://doi.org/10.1787/9789264250604-en>
- Ministerio de Educación Nacional. (2018). Decreto 1280 del 25 de Julio de 2018. 25 julio 2018. Recuperado a partir de <http://www.fodesep.gov.co/index.php/noticias/854-decreto-1280-de-2018>
- Penagos, G. (2015). Desde los proyectos de aula hacia la investigación formativa: un reto de la docencia en la educación superior. *Rastros Rostros*, 17(31), 105-109. Recuperado de <https://doi.org/10.16925/RA.V%VI%I.745>

- Perilla, L., & Rodríguez, E. (2010). Proyectos De Aula: Una Estrategia Didáctica Hacia El Desarrollo De Competencias Investigativas. En Educrea (Ed.), *Episteme* (Vol. 1, pp. 6-14). Chile. Recuperado de <https://educrea.cl/proyectos-de-aula-una-estrategia-didactica-hacia-el-desarrollo-de-competencias-investigativas/>
- Ramírez, P. (2015). The articulation of formative research and classroom projects in the language and culture class in an undergraduate English teaching program. *Gist: education and learning research journal*, 0(10), 74-91.
- Rojas, M., & Méndez, R. (2013). Cómo enseñar a investigar. Un reto para la pedagogía universitaria How to Teach Research. *Educ. Educ.*, 16(1), 95-108. Recuperado de <https://doi.org/10.5294/edu.2013.16.1.6>
- Saavedra, L., & Saavedra, A. S. (2014). Competency Evaluation: contextos de origen y contradicciones pedagógicas. *Itinerario Educativo: revista de la Facultad de Educación*, 28(64), 65-81. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5163230&info=resumen&idioma=SPA>
- Salas, A. (2005). Formación Por Competencias En Educación Superior. Una Aproximación Conceptual a Propósito Del Caso Colombiano. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1681-5653.
- Sánchez, J. A., & Gómez, D. L. (2017). Diseño e implementación de un proyecto de investigación en el aula sobre la fitorremediación de Cr (VI) como una estrategia para el desarrollo de competencias científicas investigativas. *Bio-grafía Escritos sobre la biología y su enseñanza*, 10(18), 74-88. Recuperado de <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/bio-grafia/article/view/6887/5623>
- Tacca, D. (2011). El nuevo enfoque pedagógico: las competencias. *Investigación Educativa*, 15(28), 163-168.
- Thomason, S., Taranto, N., & Taranto, S. (2015). Authentic Research Projects and Community Engagement in the Classroom : Do the Professor ' s Tenure Status , Discipline , and Classroom Size Make a Difference ? The University of Tampa The University of Tampa. *Journal of Higher Education Theory and Practice*, 15(4), 85-97.
- Travieso, D., & Ortiz, T. (2018). Aprendizaje basado en problemas y enseñanza por proyectos: alternativas diferentes para enseñar. *Revista Cubana de Educación Superior*. 2018., 1, 124-133.

- UNESCO. (2011). La UNESCO y la educación “Toda persona tiene derecho a la educación”. Unesco, 1, 34. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002127/212715s.pdf>
- UNESCO. (2016). Metodología de Sistematización de Experiencias Educativas Innovadoras. Herramientas de apoyo para el trabajo docente. Perú.
- Villalba, J., Zarate, B., & Ruiz, L. (2012). El proyecto de aula en las escuelas de formación de oficiales de la fuerzas militares y de policía : una escuela para pensar . Classroom projects Army and Police Academies : A school to think. Revista de investigaciones UNAD, 11(2), 20.

MEIC: MAPA ETNOLINGÜÍSTICO INTERACTIVO DE CÓRDOBA PARA EL RECONOCIMIENTO DE LAS EXPRESIONES QUE UTILIZAN LAS PERSONAS DE LOS VALLES DE LOS RÍOS SINÚ Y SAN JORGE

Gianny Marcela Bernal Oviedo¹, Ferley Ramos Geliz² y Marco Tulio Rodríguez Sandoval³

Resumen

El presente estudio se centra en el diseño y desarrollo de la aplicación: Mapa Etnolingüístico Interactivo de Córdoba - MEIC. Este trabajo se constituye en un reconocimiento de las expresiones que utilizan las personas de los valles de los ríos Sinú y San Jorge; se destaca, ante todo, la visión de mundo como resultado de la relación natural y necesaria entre lengua y cultura, pues se organizan el corpus recogido en distintos campos semánticos. Se recalca, el aporte de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en el manejo y presentación de los datos a través de un software interactivo. Se trabajó con una metodología de investigación cualitativa de tipo etnográfico, de corte antropológico para la recolección de los datos. Además, tiene características de investigación aplicada por el desarrollo del producto del software, ya que ésta se centra en los aspectos de carácter práctico, al ofrecer respuestas utilizando la metodología de GRACE.

1 Licenciada en Educación Básica con Énfasis en Humanidades Lengua Castellana, Especialista en Investigación Aplicada a la Educación y Magíster en Tecnologías Digitales Aplicadas a la Educación. Investigador grupo, giany.bernal@cecar.edu.co

2 Licenciado en Informática y Medios Audiovisuales, Especialista en Informática y Multimedia, Magíster en Tecnologías de la Información y Comunicación Aplicadas a la Educación y Estudiante de doctorado en Ciencias de la Educación, ferley.ramos@cecar.edu.co

3 Licenciado en Química y Biología, Especialista en Pedagogías para el desarrollo autónomo, y en Ciencias Químicas, Maestría en Nuevas Tecnologías aplicadas a la educación y en Psicología y Estudiante de doctorado en Educación, marco.rodriguez@cecar.edu.co

MEIC: mapa etnolingüístico interactivo de Córdoba para el reconocimiento de las expresiones que utilizan las personas de los Valles de los Ríos Sinú y San Jorge

Palabras clave: mapa etnolingüístico, etnografía, interactivo, Tecnologías de la Información y la Comunicación

Abstract

This study focuses on the creation of an interactive web map as a tool for the preservation of popular speech. This work constitutes a recognition of the expressions used by the people of the valleys of the rivers Sinú and San Jorge; it highlights, above all, the vision of the world as a result of the natural and necessary relationship between language and culture, since the corpus collected in different semantic fields is organized. The contribution of the Information and Communication Technologies in the management and presentation of the data through an interactive software is highlighted. A qualitative ethnographic and anthropological research methodology was used to collect the data. In addition, it has characteristics of applied research for the development of the software product, as it focuses on practical aspects, which has answers using the methodology of GRACE. It is concluded that the materials of the MEIC (Interactive Ethnolinguistic Map of Córdoba) made it possible to determine and identify a series of dialectal subzones (Alto Sinú, Bajo Sinú, Medio Sinú, Centro, San Jorge, Sabana, Coastal Zone), based on well-established linguistic phenomena, in precise norms delimited in their diatopic scope according to the methods of linguistic geography.

Keywords: ethnolinguistic map, ethnography, interactive, Information and Communication Technologies.

Introducción

El propósito de la investigación es la creación de un mapa web interactivo como herramienta para la preservación del habla popular. Se utilizaron las TIC como mediación porque estas posibilitan nuevos procesos de interacción que contribuyen a la innovación tecnológica desde la relación lenguaje y cultura. Para esto, se hace necesario la recolección de un corpus representativo del habla popular de las comunidades del departamento de Córdoba; se analizaron los registros a partir de los conceptos de disciplinas como: la etnografía del habla, la geografía lingüística, dialectología así como la lexicografía para comprender el fenómeno léxico (expresiones y vocabulario) de estas comunidades y coadyuvar a la valoración y conservación de las mismas.

Con esta información, el diseño y desarrollo de la aplicación permitió una mayor interacción entre los usuarios, porque desde la interfaz se trabaja

lo fonético y además lo semántico, visualizando los distintos elementos de la cultura a través de las representaciones del significado y significante, puesto que el usuario conoce las palabras teniendo en cuenta el contexto sociocultural en el que se desenvuelve, partiendo de unos patrones o reglas lingüísticas que le permiten crear nuevas entradas lexicales que pueden ser visualizadas en un formato digital (Aracil, 1982).

Existen diversos trabajos de web mapping aplicados a la etnolingüística en formato de atlas, es decir, mapas web interactivos que detallan la ubicación geográfica para aprovechar las ventajas que ofrece la interactividad que estos poseen como herramientas lexicográficas. Entre ellos se citan investigaciones como ABC Online Indigenouslanguage – Interactivemap, elaborado por Horton con los datos suministrados por Aborigina lStudie Press (Our Languages, 2016). Su objetivo es presentar a modo de atlas todas las lenguas de los pueblos, tribus y naciones aborígenes de Australia. Este atlas es una representación interactiva de otros mapas existentes en papel. El mapa indica la ubicación general de grandes grupos de personas, pues los límites no están destinados a ser exactos, ya que algunos grupos son nómadas, estos grandes grupos pueden albergar grupos más pequeños como tribus y clanes, cada uno con sus dialectos y acervo cultural.

Por otro lado, el Instituto Caro y Cuervo elaboró el *Atlas lingüístico y etnográfico de Colombia (ALEC Digital, 2018)*, el cual da cuenta de manera general de las formas del habla colombiana, en especial del léxico, de la zona Caribe de los departamentos de Córdoba, Sucre, Magdalena y Cesar (Monroy y Custodio, 1996; Buesa y Flórez, 1954). Es el primer Atlas lingüístico etnográfico nacional que se publica en Hispanoamérica; por ello, es el principal y más inmediato antecedente del presente trabajo, el mencionado atlas es proyectado en la web más completa existente hasta ahora de la representación del habla popular colombiana, el mismo permite situar lugares, zonas o regiones donde se dan los usos lingüísticos, reconociendo las variedades dialectales del país a través de un trabajo interactivo que permite que se representen todos los datos que se recogieron en 262 localidades distintas, distribuidas en todo el territorio nacional de habla hispana. La interactividad del mapa está en mostrar los 1.523 mapas, ilustrando seis tomos: (tiempo y espacio- ganadería- familia- vestidos- cuerpo humano- empleo), dibujos, fotografías, más un manual introductorio y un glosario

lexicográfico. Esta investigación representa muchos aspectos auténticos de la oralidad de la cultura popular colombiana.

Además de lo anterior, se logra resaltar el Atlas lingüístico de Antioquia –ALA- (Osorio, Betancourt, García y Zuluaga 2002) que busca estudiar las diferentes formas del habla de esta comunidad, tanto a nivel rural como urbano, reconocer e inventariar arcaísmos y neologismos, así como señalar zonas de isoglosas. Es un atlas regional que busca hacer una clasificación dialectal para suplir la falta de estudios de este tipo. Es un trabajo realizado por investigadores y docentes de la universidad de Antioquia que han elaborado una magnífica herramienta; pues, este trabajo ha proporcionado muchos elementos valiosos a los cursos de dialectología y sociolingüística. El objetivo principal de esta investigación es estudiar las diferentes realizaciones del habla, tanto a nivel rural como urbano, teniendo en cuenta expresiones de carácter culto y vulgar.

Entonces, la elaboración de un mapa web interactivo constituye una investigación que permite compilar información que posibilita la caracterización del habla de las personas a nivel lexical usadas en el nombramiento de determinadas realidades de la cultura material e inmaterial; esto resulta atractivo para docentes y estudiantes, a través de una aplicación que admite concebir la lengua desde distintos niveles (fonológico, léxico-semántico), articulando en este proceso dos áreas: informática y lingüística; se refleja de esta manera un vínculo de comunicación entre las personas. Asimismo, el trabajo pretende describir la labor del lingüista en los ámbitos mencionados, tanto en lo que se refiere al desarrollo de las tecnologías y recursos básicos como en lo que concierne a la creación de aplicaciones que directamente puedan integrarse en programas informáticos de uso local, en la red o en entornos que requieran la interacción entre personas y ordenadores (Listerri, 2003).

Con respecto a la tecnología del lenguaje se hace referencia al tratamiento del mismo con diferentes técnicas informáticas para el análisis del corpus. Lo expuesto, se relaciona con el uso de distintos recursos que caracterizan los mapas web interactivos que dan cuenta de los estudios como herramientas lexicográficas, resaltando aspectos socioculturales del departamento de Córdoba desde lo que la multimedia en la web ofrece. Para el diseño de mapas en la red de redes, se hace uso de la cartografía web que permite relacionar aspectos socioculturales, estos a su vez miran el entorno

enmarcado en las características poblacionales, los ciclos epidemiológicos del lugar y su relación con la etnolingüística. Esto es lo que Graham (2010) plantea como Web Mapping, en campos de constante evolución como los que se han dado en la neogeografía que incorpora grandes volúmenes de información, en aplicativos que tienen gran utilidad en el mundo de hoy.

METODOLOGÍA

Seguidamente se presentan los aspectos metodológicos inherentes a la investigación.

Tipo de investigación y método

Esta investigación tiene enfoque cualitativo porque se emplea información proveniente de observación participante, observación no estructurada, entre otras, y su tarea final radica en explicar las situaciones estudiadas o también las de interpretarlas. Además, es una investigación de carácter descriptivo que utiliza técnicas de la etnografía para la recolección de la información; asimismo, tiene características de la investigación aplicada por el desarrollo del producto del software, ya que ésta se centra en los aspectos de carácter práctico, que tiene respuestas utilizando la metodología de GRACE, para el diseño del mapa que tiene como fin articular las tecnologías, el habla y la cultura, creando una interfaz que permita el vínculo de comunicación e interacción entre las personas.

Su carácter descriptivo no representa obstáculos para el análisis de la cultura, en términos de identidad, totalidad y eficacia sino que facilita verla como un todo orgánico, por lo cual se puede verificar que la lengua es viva y crea identidad cultural. Además, es descriptiva porque permite recoger, organizar, resumir, presentar, analizar, generalizar, los resultados de las observaciones. Este método implica la recolección y presentación sistémica de datos para dar una idea clara de una determinada situación. Lo anterior según Tamayo (1999) se hace desde la interacción que tiene el investigador con los hechos, de esta forma se explica lo que es y sucede con los hechos observados.

Tamayo (1999) al referirse al tipo de investigación descriptiva, plantea que “se propone este tipo de investigación describir de modo sistemático

las características de una población, situación o área de interés” (p. 44). En este sentido, la investigación se centra más en describir la situación desde las características de los sujetos estudiados, enfocándose en aspectos etnolingüísticos y en particular a la interacción que tienen con las tecnologías de la información y comunicación y qué mecanismos utilizan para divulgar y preservar su léxico. Para este propósito se buscó información que orientó el proceso y se produjo una serie de datos descriptivos obtenidos de las narraciones de los sujetos. Y finalmente, se utilizó la investigación tecnológica aplicada para la selección, diseño y elaboración del aplicativo a través del estudio de las tecnologías usando las teorías pertinentes que permitieron el desarrollo del software educativo, con la finalidad de ser utilizado como recurso didáctico innovador. Cabe decir, que es la manera de demostrar que un determinado problema puede ser solucionado utilizando una herramienta tecnológica de una manera más organizada e interactiva, para así ser presentada a la comunidad educativa y observar los beneficios del proyecto, obteniendo así un producto nuevo en el área de la geo lingüística (Burg, 1982).

Población y muestra

La población con la que se trabajó en la investigación son los miembros de los 17 municipios de los 30 que hacen parte del departamento de Córdoba. La muestra está constituida por informantes clave de cada uno de los municipios, nativos de los mismos o con más de 10 años viviendo en dichas comunidades.

Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Las técnicas utilizadas para recoger la información fueron: la observación etnográfica, mediante la aplicación de entrevistas no estructuradas, la realización de diarios de campo, conversaciones y grabaciones; todas estas se realizaron con las personas clave de las comunidades, siendo la etnografía la técnica más utilizada en la caracterización de la cultura del grupo estudiado; esta técnica de investigación brindó elementos muy importantes para caracterizar la cultura de los valles de los ríos Sinú y San Jorge, recolectando vocablos del habla popular de las personas, enfatizando en la conducta verbal y los elementos que hacen parte de su entorno; por ello se trató de registrar todo lo que sucedía alrededor (contexto), permitiendo rastrear

sitios de interés turístico y científico de los diferentes municipios y zonas, seleccionados por sus atractivos eco turísticos, culturales y sus festividades, representando lo mejor de cada pueblo.

Diseño y desarrollo de la aplicación

Se prevé que la implementación de un mapa etno-lingüístico sea de gran beneficio para muchas personas pertenecientes a diferentes comunidades, donde lo primordial es dar a conocer y rescatar muchas de las culturas que se han perdido de su tradición oral. Su diseño es pertinente, es llamativo y accesible, de fácil manejo para los usuarios, dándoles la seguridad, despertándoles la curiosidad y el interés para buscar información y a proponer nuevos términos, de modo que se pueda ir enriqueciendo continuamente la base de datos existente y no se vuelva algo obsoleto o se pierda el interés en poco tiempo.

Teniendo en cuenta lo anterior, cabe anotar que los usuarios son de gran importancia en el proceso de funcionamiento del mapa etno-lingüístico, debido a que de ellos dependen que se propongan nuevos términos, imágenes y sonidos o se modifiquen los que ya estén agregados, haciendo que los usuarios sean constructores también de sus propios conocimientos y que el software no decaiga por motivos de ambigüedad y vigencia.

Elementos del Aplicativo Mapa Etnolingüístico

En este apartado se describen diferentes aspectos relacionados con la construcción y el uso del software objeto de investigación.

Perfil de usuario

Las personas que participaron son de los municipios pertenecientes a los Valles del Sinú y de San Jorge, ser nativos de allí o tener al menos 10 años viviendo en dichos municipios. Estas personas estarán de una manera activa, debido a que todos los contenidos agregados en el Mapa Web 2.0, dependen netamente de la información que ellos propicien. En este aplicativo, los tipos de usuario son:

- Invitado: solo visualiza el contenido final (es el usuario de producción).

- Colaborador: inscrito en la base de datos pueden agregar palabras o nuevos términos, sugerir términos de la base de datos no asociados a su región.
- Administrador: aprobar inscripciones, aprobación de usuarios, agregar contenidos.

Requerimientos

Para el diseño y desarrollo del software se tendrá en cuenta varios aspectos, entre ellos el enfoque que se desea dar al diseño del mapa etnolingüístico, teniendo en cuenta quiénes serán los usuarios, pues inicialmente el mapa está diseñado para cualquier tipo de usuario, es decir, este no tiene un fin netamente pedagógico o educativo. De esta manera, cualquier persona puede ver la información, algunos serán colaboradores y de este modo tendrán la opción de poder modificar, sugerir y agregar nuevas palabras, pero esto no quiere decir que el mapa posteriormente no pueda ser utilizado para fines educativos, es por esto que para el diseño de este se tuvieron en cuenta enfoques como:

Enfoque constructivista: El punto de partida de todo aprendizaje son los conocimientos y experiencias previas que tiene el aprendiz, sufriendo ediciones continuas en la medida que se aprenden nuevos conceptos, relaciones y significados. En este caso, el rol de los estudiantes participantes, no el de simple usuario o aprendiz, sino que también asumen la tarea de construir los contenidos necesarios para realizar el mapa interactivo. Es por eso que nos basamos en esta teoría de constructivismo puesto que se hace necesario tener en cuenta las experiencias de estos estudiantes que colaborarán con la información para llevar a cabo dicho proyecto.

Enfoque colaborativo: de acuerdo con Vigotsky (1998, citado en Espinosa, 2013), el aprendizaje colaborativo es aprender de otros y con otros. Esto implica considerar la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) del estudiante y permite valorar el trabajo que desempeña un sujeto con otros a favor de un aprendizaje determinado.

Para el diseño de este software, además de los enfoques pedagógicos explicitados anteriormente, se tuvo en cuenta la teoría cognitivista la cual hace referencia a lo que ocurre dentro de la mente y la forma como nos relacionamos o más bien adecuamos los nuevos conocimientos adquiridos

con los que ya tenemos. En este sentido, Gagné (citado en Zapata-Ros, 2015) toma como referencia los puntos básicos del conductismo y el constructivismo, se soporta en las teorías del procesamiento de la información para su estudio sobre las condiciones internas y propone que en el aprendizaje de los individuos existen relaciones entre los elementos internos y los externos.

Entre los elementos internos, se tienen en cuenta todo el equipamiento encargado procesamiento de la información del individuo, la memoria a corto plazo, la memoria a largo plazo, la generación de respuestas y otros; activando la siguiente lógica en el proceso: la motivación, la comprensión, la adquisición, retención, recuerdo, generalización, ejecución y realimentación; todas estas fases hacen parte de procesos internos del individuo.

Mientras que entre los elementos externos, pueden considerarse las acciones y factores ambientales que se relacionan con el individuo, afectando en forma directa las condiciones internas durante los procesos de aprendizaje. Por esta razón, Gagné (citado en Zapata-Ros, 2015), sugiere una organización adecuada de estas condiciones externas para obtener un resultado de aprendizaje determinado, es decir, tanto los elementos internos como los externos deben estar estrechamente ligados y el aprendizaje efectivo depende de esta relación.

Se eligió este modelo teniendo en cuenta que la utilización de este software estará a cargo de usuarios que se verán afectados por estos elementos, debido a que el conocimiento que tienen con anterioridad lo pueden relacionar directamente con lo que el software les brinde, pues este proporciona información que tiene que ver con el entorno, con situaciones netamente externas; a partir de esto, entonces, el usuario genera nuevos conocimientos. Es decir, se parte desde lo que se desea con el software, que es precisamente incentivar al estudiante a indagar más sobre aquello que sabe desde la experiencia y lo relacione con lo que el entorno le proporciona.

Como se dijo anteriormente, este software no tiene una finalidad académica, pero sí se tienen en cuenta estos requerimientos, desde el punto de vista pedagógico, es posible que el escenario no sea cualquier lugar y que además los actores no sean únicamente usuarios que ingresen al software solo por conocer un poco más, sino que el escenario pueda ser una escuela y los actores sean estudiantes y docentes, por ejemplo de español o hasta de ciencias sociales y que este software sea utilizado como un soporte para llevar

a cabo algunos de los procesos académicos. La información que contiene el software, es información suministrada por personas de distintas regiones del departamento de Córdoba, y es suficiente para dar a conocer muchas de las tradiciones en cuanto a la lengua de estas regiones, cabe anotar, que el software estará abierto por así decirlo, para que algunos usuarios sean colaboradores, con el fin de ir enriqueciéndolo poco a poco, de modo que cada vez contenga más información y no deje de ser interesante y motivador para aquellos usuarios que se encuentran como invitados, esto además permite que el software se mantenga actualizado y no se vuelva obsoleto.

Ahora bien, la necesidad que se desea satisfacer es la de rescatar las tradiciones de las regiones de los valles del Sinú y San Jorge y llenar las expectativas de los usuarios, con un buen diseño del software y sobre todo con una información eficaz y confiable, que efectivamente luego de un trabajo exhaustivo se logró obtener tendiendo como resultado una gran cantidad de información sobre muchas palabras que son totalmente desconocidas y que varían según las regiones. Los requerimientos mínimos para tratar de solucionar el problema de pérdida de la tradición y, además, del poco conocimiento que tenemos sobre la lengua que se maneja en estas regiones, tiene que ver con la obtención de información clara y suficiente de los términos más comunes y que más difieran entre estas (regiones).

Estos requerimientos iniciales por así decirlo, tienen mucha relación con los requerimientos pedagógicos para darle un enfoque educativo, tomando como base el hecho de que en algún momento un docente lo puede utilizar en alguna de sus clases, la relación que existe es que, de acuerdo con la información que se haya recolectado y con los tipos de usuarios que se han descrito en el proyecto, se tendrán en cuenta qué requerimientos pedagógicos se tomarán como referencia, de modo que se justifique un uso educativo.

Arquitectura

Se ha planeado el diseño y desarrollo de un mapa etnolingüístico web 2.0 para hacer uso de las herramientas tecnológicas e informáticas existentes, para rescatar un elemento constitutivo de la cultura como lo es la lengua. La decisión de relacionar estas herramientas con la lingüística tiene mucho que ver con la ingeniería lingüística. Se planteó realizar un diseño que sea muy llamativo para los usuarios, teniendo en cuenta la ubicación de los

contenidos, las imágenes y la fácil accesibilidad, para que estos se sientan más motivados y la información suministrada por el software pueda ser significativa para ellos. Este diseño, además, responde a los requerimientos propuestos anteriormente, desde permitir a los usuarios a participar en el enriquecimiento del mismo, agregando, sugiriendo o modificando contenidos, hasta el uso y enfoque que cada uno le dé; es decir, aquellos que los utilizan con fines educativos, otros que los utilizarán solo por conocer un poco más y otros porque estarán dispuestos a colaborar.

Para elaborar todo lo que tiene que ver con el diseño, se debía tener en cuenta el tipo de información que se iba a manejar, por lo que se hizo necesario trabajar en la recolección de información, saber a qué región pertenecía cada uno de los términos; es decir, se debió hacer la correspondiente investigación como se planteó anteriormente, partiendo del poco conocimiento que se tiene en el departamento de Córdoba, sobre algunas cuestiones culturales, que se dan en regiones diferentes.

Construcción

El proyecto desarrollado, siguió un modelo de abstracción que separa los datos de aplicación, la interfaz del usuario y la lógica en tres componentes distintos, esto es denominado como el Modelo Vista – Controlador MVC. Para ello, se utiliza un framework llamado CodeIgniter que es desarrollado y soportado por la empresa Ellislab, CodeIgniter es un entorno de desarrollo abierto que permite crear web dinámicas con PHP; por lo tanto, decidimos utilizarlo para iniciar el desarrollo de la aplicación; además de usar este framework, empleamos otras tecnologías, presentadas en los siguientes lenguajes de programación: JAVA SCRIPT, HTML 5 y CSS; para la aplicación se pensó en un diseño dinámico y muy agradable al usuario final, nos basamos en el concepto de las aplicaciones METRO de Microsoft. Por cuestiones de usabilidad web decidimos ubicar de acuerdo con los mapas de color, la información más importante (Mapa de Córdoba – Buscador de palabras) y los ubicamos en la parte superior izquierda, donde la zona de incidencia es mayor para el usuario, es decir esta es la zona donde se centra la atención del mismo.

Esta información se concretiza en la siguiente figura:

MEIC: mapa etnolingüístico interactivo de Córdoba para el reconocimiento de las expresiones que utilizan las personas de los Valles de los Ríos Sinú y San Jorge



Figura 1. Ventana estándar de MEIC 2.0. Descripción Del Software Meic 2.0:
Descripción de la ventana estándar

En la figura 1 se observa la interfaz en la cual el usuario empieza la interacción con la aplicación, se puede acceder entrando a la siguiente dirección web: www.meic.net, desde esta pantalla se le ofrecen al usuario diferentes opciones de búsqueda, además de la visualización dinámica de los contenidos relacionados en software.

En la parte superior del mapa se ofrece la opción de búsqueda avanzada o la búsqueda simple, las cuales describiremos a continuación:

- **Búsqueda avanzada:** mediante esta búsqueda, el usuario puede filtrar o limitar las condiciones de la búsqueda ya sea que escoja una región o un tipo de palabra específico y buscar solamente las palabras que estén relacionadas con los parámetros que seleccionó, ya sea un tipo de palabra o una región.
- **Búsqueda simple:** mediante esta búsqueda, el usuario ingresa un carácter en la entrada de texto donde se realiza la búsqueda y el sistema le sugiere cinco palabras que contengan ese carácter.

Estos dos tipos de búsqueda se diseñaron pensando en la eficiencia del software y en la usabilidad del mismo. Esto permite que cumpla con las expectativas de los diferentes tipos de usuarios que interactúan en la aplicación. Entre los detalles significativos de esta interfaz está el hecho de que permite el acceso de usuarios registrados en el sistema, interacción en las redes sociales y, además mostrar contenidos dinámicos como lo son

las palabras relacionadas, imagen, sonidos y descripción de las palabras seleccionadas.

Búsqueda avanzada filtrando por tipo de palabra

En esta interfaz el usuario selecciona el tipo de palabra que quiere buscar; estas pueden ser estándar, no estándar y propias.

- Estándar: esa norma de valor social, ligada al uso nacional. En el caso de la lengua española son los cánones que dicta la Real Academia de la Lengua Española, que nos exige un uso adecuado y estandarizado de dicha lengua.
- No Estándar: es lo dialectal, esos diferentes usos que se hacen de las palabras estándares, lo que permite que se dé una variedad lexical.
- Propias: las palabras propias son las que caracterizan a una o más regiones del Departamento, por ejemplo, *añingotarse* es propia del alto Sinú.

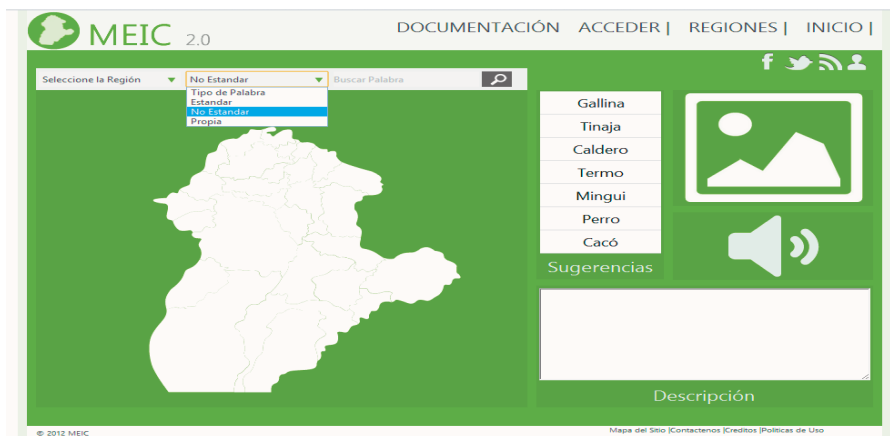


Figura 2. Búsqueda avanzada filtrado por tipo de palabra en MEIC 2.0

Búsqueda Simple: Esta pantalla está diseñada para que el usuario sin experiencia previa en el software le permita buscar o explorar palabras que contengan algún carácter que se haya introducido en el buscador, la opción de autocompletado también permite al usuario avanzado o con experiencia en el software buscar rápidamente una palabra en el éste.

MEIC: mapa etnolingüístico interactivo de Córdoba para el reconocimiento de las expresiones que utilizan las personas de los Valles de los Ríos Sinú y San Jorge

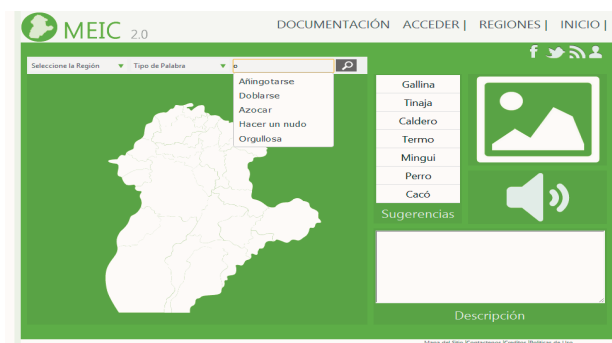


Figura 3. Búsqueda simple en MEIC

Visualización de Datos Dinámicos

En esta interfaz se muestra el contenido que está relacionado con una palabra específica, es decir, una palabra estándar está relacionada con un sonido que es su representación fonética; además de esto, tiene relacionada una imagen que representa de forma gráfica la palabra seleccionada, también hace parte de los contenidos dinámicos la descripción o definición de la palabra y cero o siete palabras no estándares que conforman el conjunto de palabras que hacen parte de la concepción de variedad lexical.

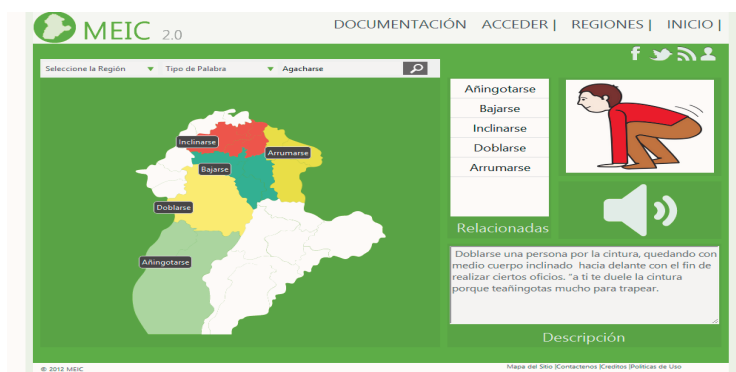


Figura 4. Visualización de contenidos dinámicos en MEIC 2.0

Área de acceso a usuarios

En esta sección del programa es donde se ingresan los datos del usuario registrado ya sea administrador o colaborador, en los apartados usuario y contraseña ingresa los datos que le solicitan para poder acceder.



Figura 5. Área de acceso a usuarios registrados en MEIC 2.0

Bienvenida usuarios colaboradores

Esta es la primera pantalla que encuentra un usuario colaborador después de acceder al sistema, básicamente esto es un centro de actividades que le permite ver de forma clara y visible todas las actividades que puede realizar en el sistema; en este caso para los usuarios registrados solo se les ofrece realizar sugerencias de palabra, imágenes y sonidos, cada una de estas actividades tienen detalles que ayudan al usuario a caracterizarlas e identificarlas en cualquier parte del sistema donde se ubique, estas características son la asignación de un icono un color y un nombre que les da acceso al aplicativo que captura la información que desea sugerir. Los colores de esta sección se escogieron bajo los siguientes parámetros uno de ellos es respetar una misma línea de diseño gráfico (Diseño Metro), además, se busca que mediante colores vivos se estimule la atención del usuario en regiones de la pantalla que usualmente, son de muy poca atención para los usuarios.

En la parte superior de esta pantalla se conserva tanto la imagen corporativa, representada por el logo y el nombre en letra clara y mayúsculas del proyecto adicional, se le da un bienvenida personalizada al usuario que se encuentra usando el sistema mostrando detalles como su nombre y apellidos. En la parte superior izquierda se muestra una imagen que representa un avatar de usuario que se proyecta para indicar una imagen de perfil o avatar personalizado que se pretende agregar en próximas versiones de este software.

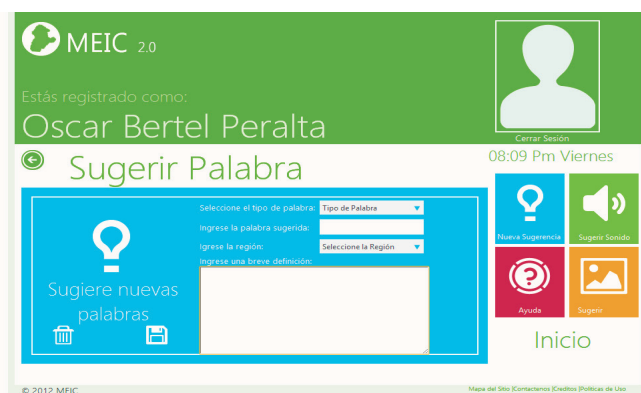
MEIC: mapa etnolingüístico interactivo de Córdoba para el reconocimiento de las expresiones que utilizan las personas de los Valles de los Ríos Sinú y San Jorge



Figura 6. Bienvenida usuarios colaboradores en MEIC 2.0

Sugerir palabra - usuario colaborador

En esta parte del software el usuario puede recomendarnos una nueva palabra para incluirla en el sistema eligiendo el tipo de palabra que va a ingresar ya sea estándar, no estándar o propia; en caso de ser una palabra no estándar o propia debe ingresar una región, a la cual se le va a asignar, tiene un espacio para realizar ya sea una descripción de la palabra o recomendar una definición del término ingresado; cuando complete estos pasos podrá dirigirse a la parte inferior izquierda y guardar haciendo clic en el icono de guardar representado gráficamente por un disquete, o puede cancelar haciendo clic en la opción limpiar representada gráficamente por una papelera de reciclaje.



Figuras 7. Sugerir palabra por usuario colaborador en MEIC 2.0

Sugerir sonido - usuario colaborador

Esta interfaz está diseñada y pensada para que el usuario colaborador sugiera archivos de sonido en formato mp3 y ogg que contenga la representación fonética de una palabra estándar, existente en la base de datos, ya sea estándar o propia. Entre los detalles de esta interfaz encontramos tres iconos en la parte inferior del formulario, los cuales están representados gráficamente según su función. Guardar está representado por un disquete, al ejecutar esta acción el usuario carga el sonido con los datos relacionados (palabra, tipo de palabra y región), hay que tener en cuenta que los archivos cargados son archivos que ocupen un espacio en disco inferior o igual a 4Mb. Cancelar la acción está representado con un icono minimalista que contiene una “X”, la acción que ejecuta al seleccionar esta opción es limpiar el formulario y cancelar el envío de la información ingresada. Adjuntar es representado por la imagen de un clip, la acción que se ejecuta al accionarlo es abrir una capa oculta que contiene un componente *input* de tipo *file* donde se puede seleccionar el archivo que se va a cargar como sugerencia de sonido.



Figura 8. Sugerir sonido por usuario colaborador en MEIC 2.0

Sugerir imagen - usuario colaborador

Identificada por un color naranja, en esta interfaz, el usuario colaborador puede sugerir la representación gráfica de una palabra registrada y aprobada en el sistema; de igual forma que en agregar sonido, encontramos tres iconos en la parte inferior que ejecutan diferentes acciones, la acción “guardar” está

representada por un disquete, al ejecutar esta acción el usuario carga la imagen con los datos relacionados (palabra, tipo de palabra y región), hay que tener en cuenta que los archivos cargados sean archivos que ocupen un espacio en disco inferior o igual a 4Mb y una resolución de 1024x786 pixeles. En este caso, “cancelar” está representado con un icono minimalista que contiene una “X”, la acción que ejecuta al seleccionar esta opción es limpiar el formulario y cancelar el envío de la información ingresada. Adjuntar está representado por a una imagen de un clip la acción que se ejecuta al accionarlo es abrir una capa oculta que contiene un componente *input* de tipo *file* donde se puede seleccionar el archivo que se va a cargar como sugerencia de imagen.



Figura 9. Sugerir imagen por usuario colaborador en MEIC 2.0

Bienvenida – usuario administrador

Esta es la primera pantalla que encuentra un usuario administrador respecto de una línea de diseño gráfico (estilo metro), que permite tener una interfaz sencilla y agradable a la vista del usuario está organizada de la siguiente forma:

En la parte superior permanece el logotipo y el nombre del proyecto, en la línea siguiente aparece un mensaje de bienvenida y detalles como el nombre y apellido del usuario que ingresó al sistema, en la parte superior derecha encontramos una imagen representando un avatar, que en esta versión del software aun no es personalizable.

Debajo del *header* o encabezado de la página encontramos la ubicación actual del usuario, en este caso se le indica que está en el área de

administración, también cuenta con un botón de regreso al mapa y la fecha y hora que ingresó al sistema.

En el cuerpo de la página encontramos ocho iconos en forma de cajas cuadradas y rectangulares que contienen iconos minimalistas y el nombre de la acción que se ejecutará, estos serán detallados a continuación:

- **Nueva palabra:** está marcado por un color de relleno que en código hexadecimal está representado con el siguiente código (#e1cf00), gráficamente contiene un icono de una libreta de apuntes y la acción que ejecuta es cargar en un contenedor dinámicamente manipulado por Ajax un formulario que ingresará todos los datos de una palabra ya sea estándar, no estándar o propia.
- **Editar palabra:** esta caja se caracteriza por tener un relleno de color naranja representado en el sistema con el siguiente código hexadecimal (#e86123), en cuanto a la representación gráfica se le asigna un icono de un lápiz con el fin de representar la acción que ejecuta, que es editar los contenidos ya sea la palabra, la definición, la región a la que pertenece y el tipo de palabra, además se pueden cargar nuevos sonidos o imágenes que estén relacionadas.
- **Administración de usuarios:** se le asigna un color verde que el sistema reconoce con un código hexadecimal (#60ba0f), una de las características gráficas también es un icono que simboliza el concepto de usuarios. ejecutando esta acción el administrador podrá ver un listado de todos los usuarios que están registrados en el sistema y se le permite editar las propiedades de cada uno de los usuarios.
- **Eliminar palabra:** está representada por una caja de color verde cuyo código hexadecimal es (#19ac5b), y contiene un icono en forma de x representando el concepto de eliminar algo, al accionar esta acción se carga en el contenedor una interfaz que le permite buscar una palabra y posteriormente eliminarla.
- **Agregar usuarios:** esta caja tiene un color de relleno (#00afe2), además el icono que la representa es una forma minimalista de una imagen de usuario con un signo más (+) indicando que se va a agregar un nuevo registro en la tabla de usuarios registrados en el sistema. La acción que se ejecuta al seleccionar esta opción es cargar

en el contenedor un formulario para llenar toda la información correspondiente a un nuevo usuario.

- **Administrar contenidos:** esta opción tiene como color característico el naranja que el sistema interpreta con el código hexadecimal (#e2a019) y además incluye un icono minimalista haciendo una lista de contenidos y es justamente esta la acción que ejecuta, cargar una lista de todos los contenidos del sistema entre ellos imágenes y sonidos que están relacionados con las palabras guardadas en la base de datos.
- **Ayuda:** esta es la opción que debe elegir un usuario administrador para orientarse en el sistema y encontrar los temas de ayuda, su representación gráfica está compuesta por un relleno de color sólido que el sistema interpreta con el siguiente código (#60d6f9), contiene un icono estándar para representar la ayuda en un sistema informático en este caso un signo de interrogación (?).
- **Sugerencias:** este componente del software es uno de los más fundamentales puesto que ejecutándolo se cargan todas las sugerencias que los usuarios realizan en el sistema. En cuanto a la representación gráfica de este módulo sus características principales son: relleno de color sólido cuyo código hexadecimal es (#034f95) y el icono que lo representa es una imagen de una bombilla que se puede relacionar con el surgimiento de nuevas ideas. La última característica significativa de esta interfaz son los accesos directos a los módulos anteriormente detallados, éstos están ubicados en la parte inferior derecha de la pantalla, se relacionan con los módulos por el color de relleno; es decir, si el color de nueva palabra es (#e1cf00), el icono que le corresponde como acceso directo tendrá asignado el mismo color.

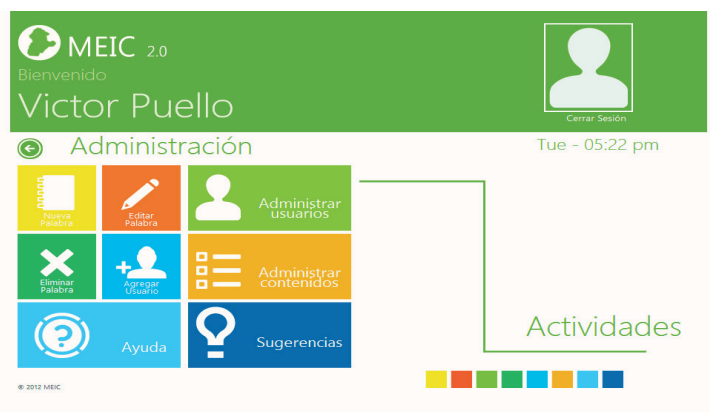


Figura 10. Bienvenida del usuario administrador

Validación de la aplicación por expertos

Una vez diseñado y desarrollado el prototipo de MEIC (Mapa etnolingüístico interactivo de Córdoba), se procedió a hacer la validación de la organización de las palabras almacenadas en la base de datos de la aplicación y de la interfaz gráfica de la aplicación, para lo cual se procedió a que fuera utilizada por 4 profesionales con experiencia en el área de investigación en etnolingüística, a continuación se aportan datos al respecto.

En la entrevista abierta realizada al docente Rito Llerena, experto en etnolingüística, se obtuvieron las siguientes consideraciones, al observar e interactuar con el MEIC: Es un trabajo creativo, innovador y por ende interactivo; los usuarios pueden participar creativamente, no es el modelo tradicional en el que se elicitó la información. También afirmó, que con este trabajo se desacraliza la investigación que no es algo solo para investigadores de corbatín, sino, que se puede investigar a partir del contexto mismo utilizando una herramienta tecnológica con la que se desencumbra otras fuentes informativas que permitan divulgar una investigación, ya que ésta puede ser de fácil acceso para las personas, permitiendo identificar y a la vez buscar los elementos de la región con los que se crea identidad.



Figura 11. Profesor Rito Llerena, Magister en etnolingüística. Universidad de los Andes

En la entrevista abierta realizada al docente Enrique Morales, en cuanto a la importancia de implementar las Tic para la valoración y conservación del léxico del habla popular, se confirmó lo siguiente: el MEIC, es un trabajo muy lúdico, interactivo, es muy interesante para el rescate de la identidad Cultural. Convirtiéndose este trabajo en una condición fundamental para tener acceso y así concientizar a las personas de las palabras que se utilizan, entendiendo que esos usos hacen parte de unas condiciones de vida. Es una aplicación fácil de usar con la que se pueden detectar los campos semánticos, variedades lexicales, teniendo en cuenta que muchas de estas palabras son sinónimos, que permiten que se evidencien diferencias de tipo semántico y el uso que se indica en lo geográfico. La fotografía es fundamental porque se recurre al código gestual, además de lo verbal son necesarios los iconos; al igual que el audio permite identificar las zonas según la entonación de la palabra.



Figura 12. Profesor Enrique Morales Guerrero, Magister en Lingüística Española del Instituto Caro y Cuervo

Validación de la Aplicación por Usuarios Finales

Se hizo la validación con 100 estudiantes de la Institución Educativa El Quemado del municipio de Cereté y con los estudiantes de tercer semestre del programa de Español y Literatura del curso de Lexicografía. Se les explicó en qué consiste el software, su funcionalidad, los elementos más característicos, lo que representaba cada zona dentro del mapa y cada uno de los elementos que lo conformaban como: palabras, audio, fotografía.



Figura 13. Estudiantes de la Institución Educativa El Quemado utilizando MEIC 2.0



Figura 14. Estudiantes de la institución educativa el quemado respondiendo la encuesta después de utilizar MEIC

Se aplicó una encuesta con 10 preguntas que debían responder teniendo en cuenta la escala likert, que permitió a los sujetos evaluar en función de un criterio subjetivo, teniendo en cuenta 5 niveles: totalmente en desacuerdo, en desacuerdo, ni de acuerdo ni en desacuerdo, de acuerdo, totalmente de acuerdo. Esta escala permitió medir el grado positivo, neutral

y negativo de cada uno de los enunciados que se realizaron sobre el mapa etnolingüístico del habla popular de los valles de los Ríos Sinú y San Jorge, midiendo de esta manera las actitudes de los usuarios para poder lograr una información objetiva que se logró sistematizar.



Figura 15. Estudiantes de lexicografía. Programa Español y Literatura, Universidad de Córdoba

Conclusión

El diseño y desarrollo de la aplicación mapa etnolingüístico interactivo de Córdoba, contribuye a la conservación y preservación del habla popular de las comunidades de los valles de los ríos Sinú y San Jorge desde el uso de normas lexicales a través de un corpus lingüístico que responde a las diferencias dialectales que se generan en ciertas comunidades de habla a través de normas fonéticas y morfosintácticas que se ven marcadas por las isoglosas.

Con este trabajo se logró determinar que existen muy pocos referentes teóricos sobre este tema, y que hay muy pocos desarrollos informáticos que contribuyen a la tecnología del lenguaje para la promoción de la identidad cultural. Entonces, se toma la lengua como señal de identidad, utilizando la herramienta tecnológica de fácil acceso para la divulgación de la rica tradición oral que existe hoy por hoy en el departamento de Córdoba, convirtiéndose

este recurso para los usuarios en una tendencia de imponer su cultura, antes que lo ajeno, eso es simplemente auto-aculturación.

En este sentido, la lengua es considerada un elemento esencial que permite el desarrollo de la creatividad lingüística, pues se construyen nuevas experiencias a través de la lengua hablada desde lo estándar y no estándar. Esta importante investigación es un patrimonio nacional, que representa la diversidad regional de nuestro idioma y al mismo tiempo manifiesta la riqueza de la cultura del habla popular colombiana. El estudio etnográfico que se ejecutó para realizar la investigación fue fundamental para delimitar y comprender de una manera detallada cada una de las zonas que hacen parte del departamento de Córdoba, entendiendo las diferentes perspectivas y visiones de mundo a través de la lengua, que fueron esenciales para el objeto de estudio que es el léxico de estas comunidades, pero con lo cual se reflejaba lo que son, lo que tienen a pesar de que pertenecen a un mismo territorio (Córdoba), pueden ser fenómenos lingüísticos extraños para los habitantes de las otras zonas. Además, este tipo de investigación de carácter descriptivo permitió comprender los conocimientos sobre los elementos lingüísticos característicos que sobresalen en la variedad dialectal. Asimismo, interactuar con los miembros del contexto social estudiado y registrar el significado de las distintas formas de habla que se presentan en este territorio, como reflejo de su realidad.

Referencias

- ALEC Digital (2018). Atlas Lingüístico-Etnográfico de Colombia (ALEC) Recuperado de: <http://alec.caroycuervo.gov.co/alec/>
- Aracil, L. (1982). *Conflicte lingüístic y normalització lingüística a l'Europa nova*. Barcelona, España: Nova.
- Buesa Oliver, T., & Flórez, L. (1954). El Atlas Lingüístico-Etnográfico de Colombia (ALEC). Cuestionario preliminar. *Thesaurus: boletín del Instituto Caro y Cuervo*, 10(1-3), 147-315.
- Burg, A. (1982). *Ciencia y tecnología en el mundo*. Conacty.
- Espinosa, Á. M. (2013). La individualización del aprendizaje y el trabajo cooperativo mediante las tecnologías de la información y la comunicación en educación (TICE). *Desarrollo de las competencias pro-*

fesionales en los estudiantes de 2o curso del grado de maestros en educación Primaria. *Historia y Comunicación Social*, 18, 765-780. Retrieved from [https:// goo.gl/hRJU2J](https://goo.gl/hRJU2J)

- Graham, M. (2010). Neogeography and the Palimpsests of Place: Web 2.0 and the Construction of a Virtual Earth. *Tijdschrift Voor Economische En Sociale Geografie*, 101(4), 422-436. <http://doi.org/10.1111/j.1467-9663.2009.00563.x>
- Llisterri, J. (2003). Lingüística y tecnologías del lenguaje. *Lynx. Panorámica de estudios lingüísticos*, 2, 9-71.
- Monroy, M., & Custodio, S. (1996). Dialectos del español de Colombia: caracterización léxica de los subdialectos andino-sureño y caucano-valle. *Thesaurus: boletín del Instituto Caro y Cuervo*, 51(1), 1-26.
- Our Languages (2016). Indigenous Language Map. Recuperado de [http:// ourlanguages.org.au/indigenous-language-map/](http://ourlanguages.org.au/indigenous-language-map/)
- Osorio, A., Betancourt, A., García, C., y Zuluaga, F. (2002). Muestra antológica del «Atlas lingüístico de Antioquia (ALA)». Medellín: Universidad de Antioquia.
- Tamayo, M. (1999). *El Proceso de la Investigación Científica*. México: Editorial Limusa.
- Zapata-Ros, M. (2015). Teorías y modelos sobre el aprendizaje en entornos conectados y ubicuos: Bases para un nuevo modelo teórico a partir de una visión crítica del “conectivismo”. *Education in the Knowledge Society*, 16(1), 69-102. Retrieved from [https:// goo.gl/ZcpEvq](https://goo.gl/ZcpEvq)

REPOSITORIO DE RECURSOS ABIERTO PARA FOMENTAR EL HÁBITO LECTOR EN ESTUDIANTES DE BÁSICA PRIMARIA

*Jairo Andrés Acosta Mejía¹, James Javier Nisperuza Vitola²,
Claudia Lengua Cantero³ y María Angélica García Medina⁴*

Resumen

La investigación tuvo como objetivo diseñar un repositorio de recursos educativos abiertos para incentivar el hábito lector en estudiantes de cuarto grado de la Institución Educativa Antonio Lenis sede El Zumbado. Se hace uso de la metodología mixta en la cual se involucra lo cualitativo y lo cuantitativo, con un alcance descriptivo. Para el desarrollo de la investigación se cubrieron tres fases: 1) Se caracterizó el hábito lector de los estudiantes a través de instrumentos que permitieron la recolección de la información. 2) Selección de los contenidos del repositorio teniendo en cuenta la calidad de las lecturas y contenido multimedia. 3) evaluación del repositorio a través de una rúbrica que da cuenta de la usabilidad del repositorio y del contenido. La muestra fue seleccionada por conveniencia, por tanto es no probabilística. La investigación concluye con el diseño del repositorio en el cual se incluyen recursos que fomentan la lectura en los estudiantes.

Palabras clave: hábito lector, repositorio, recursos educativos abiertos, TIC

1 Egresado de la Docente de la Corporación Universitaria del Caribe CECAR. Carretera Troncal de Occidente Km 1 - Via Corozal, Sincelejo, Colombia. CE: jairo.acosta@cecar.edu.co

2 Egresado de la Docente de la Corporación Universitaria del Caribe CECAR. Carretera Troncal de Occidente Km 1 - Via Corozal, Sincelejo, Colombia. CE: jame.nisperuza@cecar.edu.co

3 Docente de la Corporación Universitaria del Caribe CECAR. Carretera Troncal de Occidente Km 1 - Via Corozal, Sincelejo, Colombia. CE: claudia.lengua@cecar.edu.co

4 Docente de la Corporación Universitaria del Caribe CECAR. Carretera Troncal de Occidente Km 1 - Via Corozal, Sincelejo, Colombia. CE: maria.garciame@cecar.edu.co

Abstract

The objective of the research was to design a repository of open educational resources to encourage reading habit in fourth grade students of the Antonio Lenis Educational Institution, El Zumbado. It makes use of the mixed methodology in which the qualitative and the quantitative are involved, with a descriptive scope. For the development of the research, three phases were carried out: 1) The habit of lecting the students through the instruments that allowed the collection of the information was characterized. 2) Selection of the contents of the repositories taking into account the quality of the readings and multimedia content. 3) Evaluated the repository through a rubric that accounts for the usability of the repository and the content. The sample was selected for non-probabilistic convenience. The research concurs with the design of the repository which includes resources that encourage reading in students.

Keywords: reader habit, repository of open resources, open educational resources, ICT

Introducción

La lectura, constituye una de las funciones intelectuales más importantes en la vida de un individuo, gracias a ella, el niño accede al conocimiento general y conforma estructuras mentales necesarias para la asimilación de las ciencias, las artes y las disciplinas en general. Por lo tanto, crear el hábito de la lectura es una tarea pedagógica y didáctica básica en el desarrollo cognitivo presente y futuro del estudiante.

La importancia que tiene el lenguaje y la lectura en la formación del niño puede sintetizarse en sus tres funciones principales: una función comunicativa, en cuanto sirve como instrumento para enseñar, evaluar y hacer público el conocimiento; una función social, como mediador en las relaciones interpersonales, los acuerdos y los proyectos cooperativos; y una función epistémica, como herramienta intelectual y de aprendizaje

En tal sentido, los estudiantes de la institución Educativa Antonio Lenis, sede El Zumbado del municipio de Sincelejo, presentan poco interés por la lectura, lo cual se representa en apatía frente a la lectura, probablemente, no han tenido una iniciación lectora, lo que los lleva a ver el hábito como algo

aburrido. Sumado a ello, la escases de recursos bibliográficos, la variedad de temáticas y el estado de los textos, que viene ahondar la situación problema.

Lo anterior, se refleja en el bajo rendimiento académico en todas las áreas, presentando ejercicios de lectura inadecuados, voz baja, desconociendo los signos de puntuación, problemas de vocalización e interpretación escasa. Al tiempo, didácticamente no se evidencia el uso de recursos que ayuden a incentivar la lectura como proceso transversal de formación y determinante en el rendimiento académico frente a las tareas propias de cada disciplina.

Ahora bien, ante esta situación, la tecnología se abre como una alternativa de solución práctica y efectiva, los recursos informáticos han sido de gran ayuda en lo últimos años en el mundo de la educación, potencializando procesos como la lectura. Al respecto, la institución cuenta con una sala de informática adecuada, no obstante no es utilizada por ningún docente distinto a la asignatura de Tecnología e Informática. En otras palabras, las herramientas informáticas, no son integradas a los ambientes de aprendizaje de las diferentes áreas de la institución y mucho menos en el nivel de básica primaria.

De acuerdo a los datos obtenidos de las Pruebas saber, el desempeño de los estudiantes de la Institución Educativa Antonio Lenis sede El Zumbado de Sincelejo, dio como resultado un déficit en su desempeño escolar, en el 2017 los estudiantes de grado 5 en el área de lengua castellano arrojó un resultado mínimo en la mayoría de los estudiantes, de 55 evaluados 33 quedaron en mínimo, 13 estudiantes en insuficiente. De igual forma, sucedió con las otras asignaturas y en los demás grados evaluados.

Lo anterior denota, deficiencias en lectura y comprensión, al tiempo escases de recursos y estrategias didácticas que motiven al estudiante a asumir actitudes diferentes frente a los textos, por lo que se hace prioritaria la integración de herramientas tecnológicas que puedan contribuir a la consolidación del hábito lector.

La creación de repositorios abierto de recursos digitales son una mediación para incentivar el hábito lector en los estudiantes. La lectura es algo fundamental en la vida del ser humano, ya que a través de ella aprendemos no solo información si no también escritura además nos permite tener una visión diferente del mundo, porque alimentamos nuestro conocimiento permitiéndonos de esta forma comprender y actuar de manera necesaria en

la sociedad. En ese sentido Ballestas expresa que “la lectura y escritura son base fundamental para los procesos de enseñanza-aprendizaje, y representan actividades intelectuales en la medida en que requieren de las funciones del pensamiento” (2015, p. 340), así mismo Flores & Martín (2006) indican que la lectura representa una actividad en la que el sujeto interactúa con un texto escrito a fin de identificar y construir un significado producto de su experiencia previa como lector y del contenido del texto. En ese sentido es importante la lectura que no solo debe dejarse al área de lengua castellana, sino que todas las áreas deben promover el hábito lector a través de diferentes medios como: artículos, literatura, periódicos, revistas, entre otros medio.

Conceptualizaciones alrededor del hábito lector

El Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN) indica desde sus estándares que el hábito lector es un proceso de construcción de significados a partir de la interacción entre el texto y el lector y el contexto, es decir el significado no está solo en el texto ni en el lector, si no en la interacción de los tres factores, que juntos determinan la comprensión (MEN, 2006) por otro lado la UNESCO (2016) precisa que:

La lectura constituye uno de los ejes fundamentales del currículo, ya que es considerada “uno de los aprendizajes más importantes, indiscutidos e indiscutibles, que proporciona la escolarización” (Cassany, Luna y Sanz, 2008, p. 193). Esta consideración no es arbitraria, sino que se basa en la concepción de la lectura como una de las principales herramientas de aprendizaje y que, además, propicia el desarrollo de destrezas cognitivas de orden superior: inferir, relacionar, reflexionar y desarrollar el pensamiento crítico, entre otras. Se espera que la lectura, entonces, contribuya de manera insustituible a la formación de hombres y mujeres integrales, capaces de constituirse en ciudadanos que colaboran efectivamente en la conformación de sociedades democráticas y participativas. (p. 74)

Es así como ambas definiciones convergen en que no es un proceso que se adquiere de forma individual sino que debe ser incentivado por aquellos que rodean al estudiante. En ese sentido, los hábitos están presentes en el ser

humano a menudo, desde pequeños tenemos hábitos familiares entre otros, los cuales marcan nuestro crecimiento y nuestra personalidad, estos actos repetitivos empiezan desde el hogar y que bueno sería incentivar desde caca el hábito lector a muy temprana edad.

Por otro lado, el hábito lector es una actitud permanente en relación con la disposición, así como el tiempo establecido y la motivación para realizar una “lectura ya sea con fines académicos, por ocio o entretenimiento, o para estar al tanto de los contenidos actuales; teniendo en cuenta las siguientes orientaciones, que se ejecute por iniciativa propia, por deseo y no por obligación” (Montes, Narváez, & Vergara, 2015, p. 43)

Comprensión lectora desde varias perspectivas

La comprensión lectora en palabras de Gordillo & Flórez es “el acto de comprender un texto escrito que exige del individuo lector una participación dinámica y activa, en la que se considere el texto como un problema cuya resolución no debe enfrentarse pasivamente” (2009, p. 97). Mientras que Bormuth, Elanning, Carr & Pearson consideran que son un conjunto de habilidades cognitivas que permiten al sujeto adquirir y exhibir una información obtenida a partir de la lectura del lenguaje impreso (1969, pág. 3) en ese sentido comprender una lectura parte del cómo se abstraiga el contenido de esta.

Se puede agregar que la comprensión lectora es una tarea cognitiva compleja, dado que “el lector no solo extrae información del texto e interpreta a partir de sus saberes previos y metas personales sino que debe reflexionar acerca del proceso seguido para comprender en situaciones comunicativas diversas” (Gómez-Veiga, Vila, García-Madruga, & Contreras, 2013, pág. 104). Así mismo los autores indican que desde la psicología cognitiva, la comprensión lectora se explica como el resultado de un conjunto de procesos mentales que integran la información procedente del discurso escrito con la que aporta el lector a partir de sus conocimientos sobre el lenguaje y el mundo —físico y social— que comparte con el escritor. Dejando ver que el proceso lector parte de condiciones psicológicas del lector donde se identifique con lo leído.

Tipos de lectura según Bisquerra

En palabras de Cassany, Luna, & Sanz la lectura no es una capacidad homogénea y única, sino un conjunto de destrezas que utilizamos de una manera u otra según la situación. Se lee de forma distinta según si nos encontramos ante un periódico, un folleto publicitario, una carta de un amigo. En ese sentido, se realiza “la misma operación de captar el sentido del texto, pero nuestros objetivos de situación, la velocidad de lectura, la atención varían” por el contexto de la lectura (2008, pág. 2).

En relación con lo anterior, se resaltan los tipos de lecturas ejemplificados en la figura 1.

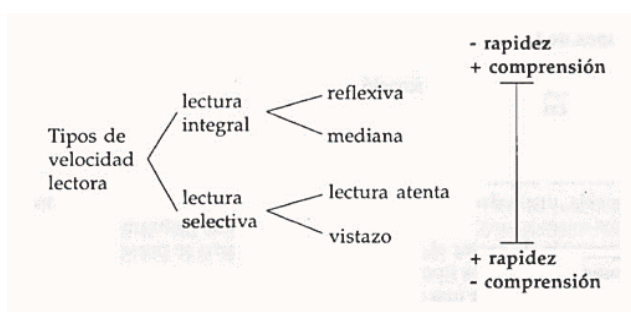


Figura 1. Tipos de lectura según nivel de comprensión y velocidad de lectura. Bisquerra citado en (Cassany, Luna, & Sanz, 2008)

Niveles de comprensión lectora

Para el ministerio de educación nacional colombiano en su política “todos a aprender” se establecen tres niveles de comprensión lectora: Lectura de tipo literal, inferencial y crítico-intertextual (MINEDUCACIÓN, s.f.)

Lectura a nivel literal: lee la superficie del texto de manera explícita y realiza una comprensión lo cola de los componentes del texto. Permite identifica las relaciones entre los componentes de una oración o de un párrafo. En este nivel se comprende el significado del párrafo, de una oración, el término dentro de una oración, identificación de sujetos, eventos u objetos mencionados en el texto, reconocimiento del significado de un gesto, reconocimiento de signos tipográficos.

Lectura a nivel inferencial: el sujeto logra hacer inferencias es decir es capaz de obtener información del texto de aspectos

que no están implícitas en este. Este nivel el sujeto hace reconocimiento de relaciones, funciones y nexos a partir del texto, coherencia y cohesión, saber del lector, identificación del tipo de texto, identificación del propósito, de la estructura y de la función lógica que componente el texto.

Lectura a nivel crítico - intertextual: este nivel el lector toma distancia del contenido del texto y asume una postura crítica de este que le permite elaborar su propio punto de vista, para poder alcanzar el nivel el lector debe ser capaz de identificar las intenciones del texto, el autor y las voces presentes, reconocer características del contexto que están implícitas en el texto y establecer relaciones entre el contenido del texto y el de otros.

Recursos educativos abiertos REA

Los recursos educativos abiertos (REA) permiten el acceso a material didáctico que los docentes y estudiantes puede utilizar en su proceso de enseñanza y aprendizaje. La UNESCO define a los REA como “materiales de apoyo a la educación a los que se puede acceder libremente y pueden ser reutilizados, modificados y compartidos” (UNESCO, 2015, p. 1), por otro lado, los REA se pueden considerar como materiales de enseñanza, aprendizaje e investigación en cualquier medio, que residen en el dominio público y se han publicado bajo una licencia abierta que permite el acceso, uso, reformulación, reutilización y redistribución por terceros con restricciones mínimas o inexistentes (Atkins, Brown, & Hammond, 2007)

En ese sentido se puede entonces considerar los repositorios temáticos académicos como una serie de servicios ofrecidos a los miembros de una comunidad a modo de gestionar la disseminación e materiales digitales creados por una institución y sus miembros. “Es esencialmente un compromiso organizacional para la conservación de materiales digitales, incluyendo su preservación a largo plazo, su acceso y distribución” (Lynch, citado en Lengua, 2015, p. 119)

Con respecto a la transformación que puede darse por medio de los REA la (UNESCO, 2015) indica que las instituciones educativas apoyen, de forma planificada y sistemática alrededor del desarrollo y mejora de los planes de estudio y del material didáctico; diseño constante de programas:

organización de sesiones interactivas; desarrollo de material de enseñanza y aprendizaje de calidad; diseño de herramientas de evaluación eficaces para diversos ambientes y vínculos con el mundo del trabajo. Dado que los REA pueden aportar de manera significativa a los procesos de enseñanza - aprendizaje, no indican que puedan conducir de forma automática a la calidad, eficacia y rentabilidad, para ellos los REA deben contar con una calidad en los materiales de aprendizaje a través de revisan por pares; recoger benéficos desde el contexto, capacidad de creación y uso de estos como parte del desarrollo profesional académico, optimizar los recursos de las institución que aporten a los REA, concientizar a los estudiantes que participen en la selección y adapten los REA como mediación en su proceso de formación. En ese sentido los REA se convertirán en un medio adecuado para el desarrollo de temáticas y beneficio para los docentes y estudiantes.

A nivel colombiano MINEDUCACIÓN (2012) definió los REA como 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 (p. 50) desde esta perspectiva se se establecerios condiciones generales a nivel de Colombia que todo REA o REDA debe ser educativo, digital y abierto, adicionalmente debe poseer características de orden técnico y funciona, que sean referentes concpetuales de reconcimiento internacional como IEEE, W3C y la IEC.

Aspectos legales de los REA

Existe un amplio abanico de marcos jurídicos mediante los cuales se busca determinar cómo autorizar el uso de los recursos abiertos. En este contexto, las licencias más conocidas son las Creative commons (CC), estas proporcionan mecanismos legales que garantizan a los autores el reconocimiento de autoría de trabajo (Santos-Hermosa, Ferran-Ferrer, & Abadal, 2012)

Organismos	Normas y estándares
<p><i>Instructional Management Systems Global Learning Consortium</i></p>	<p>Agrupación de centros de investigación, universidades y compañías informáticas que desarrollan especificaciones para marcar metadatos educativos (<i>IMS LOM</i>), perfiles de estudiantes (<i>IMS Learner Information Package</i>, <i>IMS LIP</i>), preguntas y exámenes (<i>IMS Question and Test Interoperability</i>, <i>IMS QTI</i>), paquetes (<i>content packaging</i>, <i>IMS CP</i>) o procesos de enseñanza y aprendizaje (<i>IMS Learning Design</i>, <i>IMS LD</i>)</p>
<p><i>IEEE (Institute of Electrical and Electronics Engineers), Learning Technology Standards Committee</i></p>	<p>Uno de los estándares específicos para metadatos más ampliamente adoptado es <i>LOM (learning object metadata)</i>, que especifica su sintaxis y semántica. Contiene dos elementos relevantes para la descripción de objetos de aprendizaje: niveles de agregación y tipos de recursos de aprendizaje.</p>
<p><i>ADL (Advanced Distributed Learning)</i></p>	<p>A iniciativa del <i>US Dept. of Defense</i> se crea el estándar <i>Scorm (shareable content object reference model)</i>, un conjunto de normas técnicas que permiten crear objetos pedagógicos estructurados y su intercambio entre diferentes sistemas de gestión de aprendizaje online que se ajusten al mismo estándar. A pesar de que <i>Scorm</i> es considerado el estándar dominante para contenido digital, tiene limitaciones importantes en cuanto a la reutilización de recursos educativos y falta de utilidades en el soporte pedagógico (no aprovecha las capacidades de colaboración y comunicación de la Red).</p>
<p><i>IMS Global Learning Consortium</i></p>	<p><i>IMS Learning Design (IMS LD)</i> es una especificación basada en modelos colaborativos de aprendizaje, que aporta nuevas funcionalidades didácticas. Ofrece un soporte de comunicación para la interacción entre estudiantes, introduce el papel de profesor y permite combinar recursos educativos con actividades pedagógicas y reutilizar estas últimas.</p>

Figura 2. Tabla de los organismos internacionales de estándares aplicados a los OERs (Berlanga et al. (2005), EdReNe, (2008) citados en Santos-Hermosa, Ferran-Ferrer, & Abadal, 2012, pág. 139)

Tipos y características de los REA

A nivel de Colombia cada REA diseñado debe cumplir con características técnicas y funcionales respaldados desde el Institute of Electrical and Electronics Engineers (IEEE), World Wide Web Consortium (W3C) y la International Electrotechnical (IEC). En la tabla 1 se presnetan las características dispuestas por MINEDUCACIÓN para el diseño de los REA.

Tabla 1. Características de los REA. Propuesta desde el MINEDUCACIÓN. (Adaptado de MINEDUCACION, 2012)

CARACTERÍSTICA	DESCRIPCIÓN
Accesible	Indica que el REA puede ser consultado por usuarios con algún tipo de discapacidad y de igual forma a aquellos que no cuenten con condiciones tecnológicas adecuadas
Adaptable	Los REA deben permitir ser modificados, ajustado o personalizados acorde a los intereses del usuario.
Durable	debe garantizar vigencia y validez en el tiempo
Flexible	Los REA deben responder e integrarse diferentes escenarios digitales
Granular	Los REA deben contar con una jerarquía detallada y tener capacidad de articulación y ensamblaje para constituir componentes más complejos
Interoperable	El REA debe permitir implementarse en diversos contextos digitales bajo estándares o especificaciones reconocidas
Modular	EL REA debe interactuar e integrarse con otros en igual o diferentes condiciones y contextos
Portable	El REA debe ser diseñado de tal forma que sea capaz de ser ejecutado en diferentes plataformas
Usable	El REA debe garantizar su usabilidad para ofrecerle al usuario final una experiencia cómoda, fácil y eficiente.
Reusable	Todo REA debe ser capaz de ser utilizado en diferentes contextos y en distintas finalidades educativas, por lo cual debe permitir adaptación y modificaciones de sus componentes

En cuanto a los tipos los REA se pueden clasificar en REA educativos como cursos virtuales, aplicaciones para educación y objetos de aprendizaje,

así mismo están los REA basados en formatos de información digital en los cuales se contemplan formatos textuales, sonoros, visuales, audiovisuales y multimediales.

Tipos de repositorios educativos		Ejemplos
Instituciones propulsoras o financiadoras	Gobiernos	<i>ERIC (Education Resources Information Center), US Dept of Education Namcol (Namibian College of Open Learning)</i>
	Universidades	<i>OpenLearn, Open University, UK Open Content, University of Cape Town</i>
	Instituciones educativas	<i>OER Commons Institute for the Study of Knowledge Management in Education (Iskme)</i>
	Fundaciones	<i>Connexions, financiado por varias fundaciones</i>
	Consortios	<i>Materials Docents en Xarxa (MDX) y Tesis Doctorals en Xarxa (TDX), Consorci de Biblioteques Universitaries de Catalunya (CBUC) CECLOR, Consortium for Educational Communication, India</i>
Formato de los contenidos	Audiovisuales	<i>EUScreen EduTubePlus</i>
	Multimedia	<i>Multimedia Teaching Objects</i>
Cobertura geo-política	Regionales	<i>Edu365 y Merlí, Dept. Ensenyament, Generalitat de Catalunya</i>
	Estatales	<i>Federaciones de repositorios con recursos educativos: Agrega, España Jorum, UK NDLR, Irlanda Merlot, EUA Lornet, Canadá NIME, Japón EdNA Online, Australia</i>
	Internacionales	<i>Ariadne OER Africa Globe (Global Learning Objects Brokering Exchange)</i>
Contenido depositado	OCW (exclusivamente)	<i>OCW MIT, Nptel, eGyankosh, Doshisha University OCW, Tufts OCW, OCW National University of Columbia</i>
	OERs por temáticas	<i>Health Digital Repository (salud) FETP OCW (economía) AgEcon (agricultura) BerkleeShares (música)</i>
	Buscadores de OERs	<i>OER Commons Folksemantic Discover Ed</i>

Figura 3. Clasificación y ejemplos de repositorios de OERs OPAL (2011) y Unesco (2011) citados en (Santos-Hermosa, Ferran-Ferrer, & Abadal, 2012, p. 140)

Metodología

El presente estudio se realizó bajo una metodología mixta, tomando en consideración la perspectiva de Di Silvestre (citado en Pereira, 2011, p. 71), siendo la combinación de una metodología cualitativa y la cuantitativa; de alcance descriptivo, dado que se tuvieron en cuenta escenarios donde interactúa el objeto investigado, para Hernández, Fernández, & Baptista estos estudios “únicamente pretenden medir o recoger información de manera independiente o conjunta sobre los conceptos o las variables a las

que se refieren, esto es, su objetivo no es indicar cómo se relacionan éstas” (2014, p. 92).

En cuanto a la población objeto de estudio estuvo conformada por 300 estudiantes de la Institución Educativa Antonio Lenis sede El Zumbado. A partir de ello se seleccionó una muestra por conveniencia, de tipo no probabilística, constituida por 40 estudiantes de cuarto grado entre las edades de 9 y 12 años, los cuales presentaron dificultades en el hábito lector.

Para la recolección de información se utilizó la encuesta la cual fue fundamentada en un cuestionario de 11 preguntas basada en la escala de Likert, cuyas afirmaciones estuvieron dadas por ítems de respuesta: Nada, poco, no sé, mucho y demasiado. Así mismo, siguiendo los preceptos de Bernal (2006), se utilizó la observación participante a modo de obtener información relevante y de forma directa para este estudio. Por último, se utilizó la técnica de grupo focal la cual puede definirse como una “reunión de personas seleccionadas por el investigador para discutir y elaborar desde las experiencias hechos sociales de interés” (Burgos, 2011, p. 96)

La investigación se llevó en tres fases que se describen en la figura 1.



Figura 4: Fases del proyecto de investigación. Elaboración propia

Resultados y discusión

Diagnóstico de lectura

Se aplicó una encuesta para determinar el hábito lector de los estudiantes se aplicó en la Institución Educativa Antonio Lenis Sede el Zumbado de la ciudad de Sincelejo a 40 estudiantes de grado, los cuales poseen un promedio de edades entre 9 y 12 años. Esta abarco ítems como: ¿Te gusta leer?, ¿te parece que la lectura es Importante?, ¿te parece que la lectura es aburrida?, ¿te parece que la lectura es interesante?, ¿te parece que la lectura te da sueño?, ¿te parece que la lectura es complicada?, ¿entiendes bien cuando lees libros?, ¿los profesores te dicen que leas?, ¿consideras que tus padres son lectores?, ¿los profesores te hablan de lo importancia de la lectura?, ¿tus padres te ayudan a leer?, cada interrogante estuvo acompañado por una escala que contempla los indicadores: nada, poco, no se mucho, demasiado.

La encuesta arrojo que para el primer indicado un 57% indica que muy poco le gusta leer, mientras que un 23 % se puede decir que es favorable. Por otro lado, en el segundo indicador los estudiantes responden de manera positiva frente a lo que piensan de la lectura. En el tercer indicador un 50% de la muestra consideran que la lectura es aburrida y solo el 33% les parece aburrida. Para el cuarto indicador se observa una heterogeneidad en la respuesta dado que un 35% indica que es interesante mientras que un 27% no lo es. Para el quinto interrogante se aprecia una disonancia en las respuestas un 27% asegura que leer produce sueño y un 40% indica que le da poco sueño. Para la pregunta seis un 35% respondiendo que no comprenden lo que leen, y solo un 22% indica que comprende lo que lee mientras que un 32% poco endiente lo que lee. En la pregunta que abarca si si los padres son lectores se observa que un 37% consideran que sus padres no son lectores, mientras que el 27% dice los padres poco leen.

De lo anterior se puede extraer que el hábito lector se ve afectado por factores externos a los que están expuestos los estudiantes, se observa un desinterés por parte de los padres en fomentar el hábito lector. Por otro lado en la escuela los docentes fomentan la importancia de la lectura pero no recurren a estrategias y didácticas que motiven a los estudiantes a tener un buen hábito lector.

Niveles de lectura y desempeño

Los niveles de lectura de los estudiantes de cuarto grado de la Institución educativa Antonio Lenis sede El Zumbado se encuentra en el nivel literal. En el nivel inferencial se encuentra en básico dado que se ubica un 59% de los estudiantes, mientras que en el nivel superior solo se ubican un 12.8%. Este resultado evidencia que los alumnos al hacer deducciones en un texto tienen dificultades, esto posible por el bajo nivel de lectura que están inmerso los estudiantes. En cuanto al nivel crítico un 71.8% de estudiantes tiene un desempeño bajo, evidenciando así la gran problemática que tienen los estudiantes cuando van a dar juicios con fundamentación de un texto. En ese sentido, los estudiantes presentan debilidades en la comprensión de textos por niveles de lecturas, siendo este un factor importante el cual indica la escasez del hábito lector en los alumnos, ya que estos requieren una motivación, buena actitud, una disposición diaria con un tiempo establecido para llevar a cabo una buena lectura, la cual se verá reflejado en los resultados de cada actividad de lecturas comprensiva y de esta manera se mejoraría en muchos aspectos académicos.

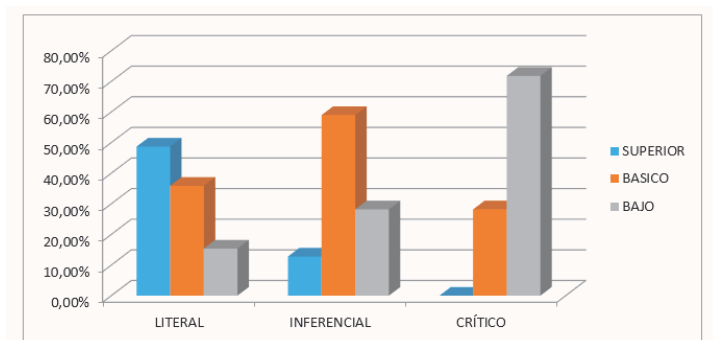


Figura 5. Resultados de los niveles de lectura y desempeño prueba saber. (ICFES, 2017)

Diseño del repositorio de recurso abierto




Para el diseño del repositorio se utilizó la herramienta de la web 2.0 webbly, la cual es una plataforma que permite el diseño de manera ágil de website, posee un servicio gratuito y uno de pago acorde a las necesidades del usuario. Posee una interfaz sencilla para el diseño dado que es drag and drop lo que no requiere habilidades técnicas de programación en HTML, JavaScript u otro lenguaje de diseño de páginas web.

El repositorio de recurso abierto fue diseñado para incentivar el hábito lector, por lo cual cuenta con varias secciones identificadas en la tabla 1.

Tabla 2. Componentes del repositorio de recursos abiertos⁵. Elaboración propia

<p>INICIO</p>	<p>Cuenta con una bienvenida que acerca al estudiante a la utilización de este.</p>	
<p>PRESENTACIÓN</p>	<p>Se presenta dos personajes que interactúan con el estudiante para realizar una motivación del uso de los recursos del repositorio. Cuenta con vídeo que indica la importancia de la lectura.</p>	
<p>CHAT</p>	<p>Esta sección permite una interacción entre el estudiante y el docente</p>	

⁵ Url del repositorio de recurso abierto para fomentar el hábito lector <http://repositorioderecursosabierto.weebly.com/>

<p>RECURSOS</p>	<p>Presenta una descripción sobre conceptos de lectura, hábito lector, Niveles de Comprensión lectora y Teorías actuales sobre la lectura.</p> <p>Cuenta con una subpágina que posee diferentes tipos de lecturas que a su vez tiene preguntas relacionadas para identifica que tanto comprendió el estudiante sobre lo leído</p>	
<p>BLOG</p>	<p>cuenta con enlaces que llevan al estudiante a diferentes recursos que pueden utilizar para encontrar literatura que puedan leer en acceso libre</p>	
<p>ENCUESTA</p>	<p>Sección que permite recoger la satisfacción sobre el repositorio</p>	

A partir de los resultados obtenidos en la investigación se puede reafirmar lo planteado por Cardozo (2011): la educación no es un tema aislado a la evolución de las tecnologías de la información y la comunicación dado que en la actualidad estas forman parte de los proceso enseñanza-aprendizaje, a través del uso de materiales, herramientas y estrategias que dinamicen la teoría y la práctica dentro de las aulas, ya sean presenciales o virtuales, en ese sentido la puesta en marcha del repositorio de recursos abiertos para incentivar el hábito lector conlleva contenidos multimediales que permiten a los estudiantes disfrutar de la lectura en diversos formatos.

De igual forma, Guerrero (2014) en su libro *Metodologías Activas y Aprendizaje por Descubrimiento dijo que Las TIC y la Educación*, expone la importancia de la revolución técnica a la que estamos asistiendo en los últimos años en los medios de exposición, la implicación en el proceso de enseñanza y aprendizaje, en la elaboración de material didáctico y en la forma en que puede ayudar a desarrollar una intervención educativa a través del aprendizaje por descubrimiento y basada realmente en metodologías activas y motivantes, lo cual se observa en el uso de los diferentes recursos diseñados para el repositorio, no solo desde la parte estática sino la recopilación de las diferentes lecturas y actividades propuestas para los estudiantes.

Por otro lado, se comprobó el planteamiento de Marquès (2013) en cuanto al buen uso didáctico de las TIC siempre enriquece los procesos de enseñanza y aprendizaje., que situados en esta sociedad de la información que exige una fuerte disminución de las prácticas memorísticas/reproductoras en favor de las metodologías socio-constructivistas centradas en los estudiantes y en el aprendizaje autónomo y colaborativo, los entornos sociales para la interacción que ofrecen las aplicaciones de la Web 2.0 constituyen un instrumento idóneo para ello.

Para finalizar, Peña (2008) afirma que si se desea que los estudiantes asuman un mayor compromiso con la lectura la escuela debe empezar la formación de hábitos lectores desde los primeros años de la escolaridad, donde el maestro cumpla un rol principal al formar con su propio ejemplo lectores autónomos. Es así que el uso de diferentes mediaciones apoyadas en TIC se hacen fundamentales para el desarrollo de competencias, para esta investigación se utilizó el repositorio como medio para fomentar el hábito lector en los estudiantes alcanzó un grado de aprecio hacia lectura vista desde otra mirada.

Conclusión

El diseño de REA es una práctica que comporta al uso de diferentes recursos que conllevan a la motivación al estudiante a la hora de utilizar el recurso. Así mismo este se convierte en un medio para que el estudiante adquiera el hábito lector a través de los diferentes recursos literarios. En ese mismo sentido si estos recursos se acompañan de preguntas que fortalezcan los niveles de lecturas los estudiantes pueden superar sus falencias. La implantación de REA en el aula de clase y fuera de ella propicia un encuentro entre la lectura y el estudiante de una forma distinta y también con lleva a que el padre de familia se involucre y haga parte del proceso de formación.

Referencias

- Atkins, D., Brown, J., & Hammond, A. (2007). A Review of the Open Educational Resources (OER) Movement: Achievements, Challenges, and New Opportunities. Report to The William and Flora Hewlett Foundation. Obtenido de <https://hewlett.org/wp-content/uploads/2016/08/ReviewoftheOERMovement.pdf>
- Ballestas, R. (2015). Relación entre tic y la adquisición de habilidades de lectoescritura en alumnos de primer grado de básica primaria. Investigación & Desarrollo. Revista Latinoamericana de ciencias Sociales y Desarrollo Humano, 23(2), 1-5. doi:<http://dx.doi.org/10.14482/indes.23.2.7398>
- Bernal, C. (2006). Metodología de la investigación: para administración, economía, humanidades y ciencias sociales (2 ed.). México: Pearson Educación. Obtenido de https://books.google.com.co/books?id=h4X_eFai59oC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_atb#v=onepage&q&f=false
- Bormuth, J., Elanning, J., Carr, J., & Pearson, D. (1969). Children's Comprehension of Between and Within Sentence Syntactic Structures. ERIC, 1-16. Obtenido de <https://eric.ed.gov/?id=ED028902>
- Burgos, N. (2011). Investigación Cualitativa. Mirada desde el trabajo social (1 ed.). Buenos Aires: Espacio editorial.

- Cardozo, J. M. (2011). TIC en el aula: materiales, medios y tecnología educativa. Obtenido de <http://www.americalearningmedia.com/edicion-009/111-white-papers/687-tic-en-el-aula-materiales-medios-y-tecnologia-educativa>
- Cassany, D., Luna, M., & Sanz, G. (2008). Las cuatro destrezas: comprensión lectora. Obtenido de http://1314-procesos-infantil.weebly.com/uploads/9/6/4/6/9646574/las_cuatro_destrezas_comprensin_lectora.pdf
- Flores, C., & Martín, M. (2006). El aprendizaje de la lectura y escritura en Educación Inicial. *SAPIENS*, 7(1), 69-80. Obtenido de http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1317-58152006000100006
- Gómez-Veiga, I., Vila, J., García-Madruga, J., & Contreras, A. (2013). Comprensión lectora y procesos ejecutivos de la memoria operativa. *Psicología Educativa*, 19(2), 103-111. Obtenido de <http://www.science-direct.com/science/article/pii/S1135755X13700174>
- Gordillo, A., & Flórez, M. (2009). Los niveles de comprensión lectora: hacia una enunciación investigativa y reflexiva para mejorar la comprensión lectora en estudiantes universitarios. *Revista Actualidades Pedagógicas*(53), 95-107. doi: <https://doi.org/10.19052/ap.1048>
- Guerrero, M. d. (2014). *Metodologías Activas y Aprendizaje por Descubrimiento. Las TIC y la Educación* (1 ed.). Marpadal Interactive Media S.L. Obtenido de https://books.google.es/books?id=Yl9JBQAAQBAJ&dq=aprendizaje+significativo+y+por+descubrimiento&hl=es&source=gbs_navlinks_s
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación* (6 ed.). México: McGRAW-HILL / INTERAMERICANA EDITORES, S.A. DE C.V. Obtenido de ISBN: 978-1-4562-2396-0
- ICFES (2017). Interactivo. Recuperado de <http://www2.icfesinteractivo.gov.co/resultados.php>
- Lengua, C. (2015). Los repositorios temáticos: herramienta didáctica que transforma la etnoeducación del pueblo ancestral zenú. *ESCENARIO*, 1(16), 115-136. doi: <https://doi.org/10.21892/20119097.77>
- Marquès, P. (2013). La Web 2.0 y sus aplicaciones didácticas. Obtenido de <http://www.peremarques.net/web20.htm>

- MEN. (2006). Estándares básicos de competencias del lenguaje. (M. d. Nacional, Ed.) Obtenido de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-340021_recurso_1.pdf
- MINEDUCACION. (2012). Recursos Educativos Digitales Abiertos (Vol. 1). Santa Fé de Bogotá: Colección Sistema Nacional de Innovación Educativa con uso de TI. Obtenido de <http://186.113.12.159/Documentacion/LibroREDA.pdf>
- MINEDUCACIÓN. (s.f.). Niveles de comprensión lectora. Todos a aprender 2.0. Santa Fé de Bogotá: Alianza Educativa Colegios Pioneros. Obtenido de http://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/plegable_niveles_de_comprension_lectora_leng.pdf
- Montes, N., Narváez, E., & Vergara, Y. (2015). Estrategias para la Promoción del Hábito Lector en Estudiantes de 9ºA de la Institución Educativa Técnico Industrial Antonio Prieto. Editorial CECAR. Obtenido de <https://repositorio.cecar.edu.co/jspui/bitstream/123456789/722/1/ESTRATEG%20PARA%20LA%20PROMOCION%20DEL%20HABITO%20LECTOR%20EN%20ESTUDIANTES%20DE%20BOGOTA%20DE%20LA%20INSTITUCION%20EDUCATIVA.pdf>
- Peña, L. B. (2008). La competencia oral y escrita en. La competencia oral y escrita en la educación superior MEN, 1-10. Obtenido de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-189357_archivo_pdf_comunicacion.pdf
- Pereira, Z. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. (U. Nacional, Ed.) Revista Electrónica Educare, 15(1), 15-29. Obtenido de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194118804003>
- Santos-Hermosa, G., Ferran-Ferrer, N., & Abadal, E. (2012). Recursos educativos abiertos: repositorios y uso. El profesional de la información, 21(2), 136-145. doi: <http://dx.doi.org/10.3145/epi.2012.mar.03>
- UNESCO. (2015). Directrices para los Recursos Educativos Abiertos (REA) en la Educación Superior. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura y Oficina fuera de la sede de la UNESCO, 29. Obtenido de <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002328/232855s.pdf>

UNESCO. (2016). TERCE: aportes para la enseñanza de la lectura. (I. C. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, Ed.) 1, 1-77. Obtenido de <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002448/244874S.pdf>

PLATAFORMA VIRTUAL MOODLE COMO HERRAMIENTA DE MEDIACIÓN TECNOLÓGICA EN LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA DEL PROFESOR DEL PROGRAMA DE DERECHO DE LA UNIVERSIDAD SIMÓN BOLÍVAR EN CÚCUTA COLOMBIA

*Raúl E. Rodríguez-Ibáñez¹, Mariel Castellanos Adarme² y Diana
Marcela Pantaleón Pinto³*

Resumen

Este trabajo tiene como objetivo evidenciar la importancia de las mediaciones tecnológicas en los procesos de enseñanza en el programa de Derecho en la Universidad Simón Bolívar Sede Cúcuta. La metodología a desarrollar se fundamenta en el paradigma histórico hermenéutico, implementando un enfoque cualitativo. Esta investigación, se basó en un análisis bibliográfico que recopila fuentes primarias y secundarias relacionadas con las teorías del aprendizaje, conectivismo, educación virtual en relación a la experiencia profesoral, como información de artículos científicos y capítulos de libros organizados en una matriz documental. Los resultados obtenidos están

1 Ingeniero de Sistemas, Universidad Francisco de Paula Santander, Cúcuta. Doctor en Educación, UPEL, Venezuela. Especialista en Informática Educativa, Universidad Francisco de Paula Santander Cúcuta. Investigador, Grupo educación, ciencias sociales y humanas. Profesor, Universidad Simón Bolívar Sede Cúcuta. Autor responsable de la correspondencia: rrodriguez@unisimonbolivar.edu.co

2 Licenciada en Matemáticas e informática. Universidad de los Andes, Cúcuta. Magister en Gerencia de Talento Humano, Universidad de la Fuerza Armada Nacional. Doctora en Innovaciones Educativas, UNEFA . Profesora Corporación Universitaria del Caribe CECAR. Autor responsable de la correspondencia: mariel.castellanos@cecar.edu.co

3 Abogado. Universidad Simón Bolívar, Cúcuta. Magister en Derecho Administrativo. Especialista en Familia, Universidad Libre, Cúcuta. Profesora, Universidad Simón Bolívar Sede Cúcuta. Autor responsable de la correspondencia: d.pantaleon@unisimonbolivar.edu.co

enlazados en tres categorías: Apropriación, virtualidad y mediación. Se concluye que la virtualidad, la apropiación y mediación son tres conceptos inmersos a las nuevas prácticas de enseñanza en la educación superior en Colombia. La Universidad Simón Bolívar Sede Cúcuta promueve el uso de las TIC en los procesos académicos y de investigación, siendo el programa de Derecho una evolución paulatina de apropiación de las TIC en el currículo bajo la modalidad virtualidad blended-learning. Desde la disciplina, los abogados deberán estar a la vanguardia tecnológica, ya que demanda su representación desde la hermenéutica de las leyes que se requiere para cualquier proceso que utilice tecnología como evidencia de prueba.

Palabras clave: educación, TIC, derecho

Abstract

The objective of this work is to demonstrate the importance of technological mediations in the teaching processes in the Law program at the Universidad Simón Bolívar Sede Cúcuta. . The methodology to be developed is based on the hermeneutic historical paradigm, implementing a qualitative approach. This research was based on a bibliographic analysis that compiles primary and secondary sources related to the theories of learning, connectivism, virtual education in relation to the teaching experience, as information from scientific articles and chapters of books organized in a documentary matrix. The results obtained are linked in three categories: appropriation, virtuality and mediation. It is concluded that virtuality, appropriation and mediation are three concepts immersed in the new teaching practices in higher education in Colombia. The Universidad Simón Bolívar Sede Cúcuta promotes the use of TIC in academic and research processes, with the Law program being a gradual evolution of appropriation of ICTs in the curriculum under the virtual blended-learning modality. From the discipline, lawyers should be at the forefront of technology, since it demands their representation from the hermeneutics of the laws that are required for any process that uses technology as evidence of proof.

Key Words: education, TIC, law

Introducción

La llegada de la tecnología al aula ha generado una transformación de la praxis profesoral desde los mismos lineamientos de apropiación de Tecnología y plan de desarrollo profesoral de las Instituciones de Educación Superior (IES) que en consonancia con las aristas trazadas desde sus Planes de Desarrollo y el PEI de los programas trascienden al fortalecimiento de los procesos educativos con el uso de las TIC en el currículo.

Durante el desarrollo del apartado se dará a conocer como las TIC y en especial las plataformas virtuales han logrado posicionarse de una u otra forma en el desarrollo de las clases, en el quehacer pedagógico y didáctico de los profesores, demostrado desde la escala exponencial de adaptación de los espacios virtuales, soportados bajo los fundamentos de modelo de diseño instruccional.

Se evidencian los aciertos y los desaciertos encontrados desde la experiencia en la interacción entre los inmigrantes y nativos digitales, tal como lo asegura Prensky (2011):

Los educadores, “inmigrantes digitales”, tienen que especializarse en guiar a los jóvenes, “nativos digitales”, en el uso de la tecnología para el aprendizaje efectivo, motivándoles para que aprendan a través de su propia pasión. También en sus entrevistas a casi mil estudiantes de todo el mundo, el autor destaca algunas de sus preferencias: crear usando las herramientas de su tiempo, conectar con sus iguales para expresar y compartir sus opiniones en clase y alrededor del mundo; y conseguir una educación no sólo relevante sino conectada con la realidad. Los estudiantes de hoy vivirán en un mundo en el que las cosas cambian extremadamente rápido, a diario y de manera exponencial. (p. 17)

La tecnología es consumida por los estudiantes desde el momento en que abren sus ojos. Hoy tiene un arma de doble filo porque se enfrenta saberes desde el que imparte clase en el aula como el que recibe y afronta su realidad.

La tecnología para la educación ha tenido gran demanda en el mercado mundial y hoy en día los Sistemas de Administración de Aprendizaje

(LMS) garantizan el montaje de escenarios virtuales para la enseñanza y el aprendizaje. En cuanto a sistemas de administración de aprendizaje, la plataforma virtual que predomina en Norte de Santander es Moodle, con más de 25 mil usuarios activos para acceder a los recursos que construyen los profesores universitarios. En la Universidad Simón Bolívar la plataforma Moodle tiene el nombre de Aula Extendida, utilizada por la comunidad de pregrado y posgrado.

Para llevar a cabo el desarrollo de las experiencias significativas de la interacción con la plataforma al interior de la universidad Simón Bolívar sede Cúcuta, se tomaron como informantes claves a dos profesores del programa de Derecho (CTPROF1 y CTPROF2) y a la coordinadora de formación (CTPROF3), esto como parte del insumo recolectado desde una entrevista, con información suministrada sobre la experiencia vivida inmersa dentro de las posibilidades que ofrecen las TIC en el currículo, durante la experiencia vivida en clase y en el proceso de formación que ofrece la institución.

El mensaje y las tecnologías

La información, métodos y medios de comunicación son parte de la historia. El hombre los plasmó Los mensajes iniciales sobre piedra intentando transmitir códigos que más tarde serían transcritos. La necesidad de la transmisión de mensajes en un lenguaje claro hizo necesario la creación de símbolos y signos que deberían ser aprendidos por la sociedad para garantizar la comunicación.

A partir de esta simbolización, empiezan a surgir ideas y teorías con todo tipo de información esencial para la evolución del lenguaje. Con el transcurrir del tiempo se fue normalizando la forma de comunicación, surgiendo herramientas que agilizaron la llegada de mensajes a una mayor cantidad de receptores, tales como la radio y la televisión, siendo el canal unidireccional en las primeras experiencias de educación a distancia.

La tecnología aceleró los procesos de comunicación pasando de un estado análogo a digital. Personas de todo el mundo consumen información de diferentes nodos de la red, aprendiendo a su ritmo y actuando de forma emancipadora y crítica en el momento de la construcción de su propio conocimiento.

En un breve recorrido por las entidades que regulan y aportan al desarrollo tecnológico, se encuentra UNIVERSITIC (2014) con su informe publicado por la Universidad de Alicante refleja la importancia y el espacio que han ganado los campus virtuales, teniendo en cuenta aspectos tecnológicos, metodológicos, de evaluación y de aprendizaje. Dentro del catálogo de indicadores agrupados en 6 ejes diferentes tales como: Enseñanza/aprendizaje, investigación, procesos de gestión, gestión de la información, formación y cultura de la tecnología de información (TI) y organización de las TI.

De otra parte la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2008) ha resaltado en uno de sus documentos sobre competencias en TIC para docentes la importancia de la formación para lograr una reforma en la educación orientado a la generación de competencias del siglo XXI que permita el desarrollo social y económico, de igual forma destaca que los docentes necesitan estar preparados para empoderar a los estudiantes con las ventajas que les aportan las TIC.

En América Latina y el Caribe se ubica en una plataforma de diálogo político que reúne a las autoridades de los ministerios e instituciones encargadas de las agendas digitales y de las políticas sobre las TIC, así como a representantes del sector privado, la academia y la sociedad civil, originando en 2005 el plan que establece a las TIC como una herramienta clave para el desarrollo económico y la inclusión social de los países de la región. Rodríguez, R. (2016), señala que el Ministerio de las TIC es el encargado de:

Ejecutar los proyectos relacionados con tecnología enmarcados bajo los lineamientos establecidos en el Plan TIC 2008-2019 en el que se considera el desarrollo de un país en los aspectos político, social, económico y cultural, atacando problemáticas de conectividad en los rincones más alejados del país, y la formación de los ciudadanos en tecnologías entre otros de sus propósitos a corto plazo. (p. 6)

De igual forma a nivel departamental en Norte de Santander, Rodríguez R. (2016) afirma que:

Existe una entidad que cristaliza los proyectos referentes a tecnología denominada Secretaría de las TIC, ubicada en la Gobernación de Norte de Santander en pleno centro de la ciudad

de Cúcuta. Esta entidad sigue los lineamientos del Ministerios de las TIC y se convierte en la entidad que promueve el desarrollo de la tecnología de la región en conjunto con las entidades de educación superior y las empresas del sector. (p. 7)

A nivel de implementación, la plataforma Moodle se encuentra en Instituciones de Educación superior en la ciudad de Cúcuta para llevar a cabo la mediación de los procesos académicos con la comunidad estudiantil y profesoral. Se presenta a continuación en detalle las instituciones de educación superior que tienen a Moodle como plataforma Tecnológica para la virtualidad.

Tabla 1. Plataformas virtuales en Cúcuta Colombia. Fuente propia

Universidad	Plataforma	URL
Universidad Francisco de Paula Santander	Plad	https://plad.ufps.edu.co/
Universidad Simón Bolívar	Uvirtual	http://uvirtual.ufps.edu.co/ufpsvirtual/
Universidad de Santander	Aula Extendida	aulaextendida.unisimoncucuta.edu.co
Fundación de Estudios Superiores	Aula Virtual	http://aulas.cvudes.edu.co/
Universidad de Pamplona	Aula Virtual	http://virtual.fesc.edu.co/aula/login/index.php
Uniminuto	Ambiente Virtual de Aprendizaje Universidad de Pamplona	http://moodleuetic.unipamplona.edu.co/
	Aula virtual	http://www.uniminuto.edu/web/norte-de-santander/aulas-virtuales1

Marco teórico

A continuación se definen y se relacionan algunas de las teorías que tienen incidencia en los procesos de enseñanza aprendizaje en la educación virtual aplicada en la educación superior

Teoría del conectivismo

El conectivismo tiene una aportación positiva: se ha presentado como una teoría que supera las teorías tradicionales en sus limitaciones a la hora de interpretar los efectos, las ventajas y que las supera también en la concepción de la naturaleza con que se produce el conocimiento en entornos tecnológicos, de proceso de la información y de la comunicación.

Así mismo, Zapata-Ros, M. (2015, p. 15) cita en el original al autor (Siemens, 2004), el conectivismo es una interpretación de algunos de los procesos que se producen en el seno de la SIC, relacionados con la educación, en la que se atribuye un significado y una proyección de estos cambios en el ámbito de la práctica educativa y de su organización.

El punto de partida del conectivismo es el individuo. El conocimiento personal se compone de una red, la cual alimenta a organizaciones e instituciones, las que a su vez retroalimentan a la red, proveyendo nuevo aprendizaje para los individuos. Este ciclo de desarrollo del conocimiento (personal a la red, de la red a la institución) les permite a los aprendices estar actualizados en su área mediante las conexiones que han formado. Siemens (2004, p. 6).

La teoría de sistemas

Es considerable la TEORÍA GENERAL DE SISTEMAS como parte del sustento teórico en la construcción de este apartado ya que permite visualizar los sistemas abiertos interactuando: profesores, estudiantes y tecnología LMS como mediación. Estos sistemas a su vez están subdivididos en sistemas más pequeños trabajando bajo los principios de la sinergia, y alcanzando metas comunes. La Teoría General de Sistemas (TGS) fue formulada por Karl Ludwig von Bertalanffy y publicada a partir de la década de los cincuenta. En este sentido, Acevedo (2016), asegura que se presenta como una forma sistemática y científica de aproximación y de representación de la realidad y al mismo tiempo, como una orientación hacia una práctica estimulante para formas de trabajo multidisciplinarias.

Educación a distancia virtual

El Ministerio de Educación Nacional de Colombia define la educación a distancia como una metodología educativa se caracteriza por utilizar

estrategias de enseñanza-aprendizaje que permiten superar las limitaciones de espacio y tiempo entre los actores del proceso educativo.

La educación a distancia virtual en Colombia se encuentra regulado por el decreto 1295 de 2010, el cual reglamenta, en el capítulo VI, artículos 16 y 17, que los programas a distancia virtual son:

Aquellos cuya metodología educativa se caracteriza por utilizar estrategias de enseñanza-aprendizaje que permiten superar las barreras del espacio y tiempo entre los actores del proceso educativo y a su vez, lo programas virtuales exigen el uso de las redes telemáticas como entorno principal, en el cual se llevan a cabo todas o al menos el ochenta por ciento (80%) de las actividades académicas. (MEN, 2010, p 10).

El Ministerio de Educación Nacional de Colombia define la educación a distancia como una metodología educativa se caracteriza por utilizar estrategias de enseñanza-aprendizaje que permiten superar las limitaciones de espacio y tiempo entre los actores del proceso educativo.

Entornos virtuales de aprendizaje que están siendo utilizados para la enseñanza por parte del profesorado de las instituciones de educación superior

Plataformas tecnológicas

Las plataformas tecnológicas que soportan la educación virtual están agrupadas bajo una clase denominada Sistema de Gestión de Aprendizaje (LMS). Clarenc, Castro, *López de Lenz, Moreno* y Tosco (2013, p. 29), definen LMS como:

Un software instalado generalmente en un servidor web (puede instalarse en una intranet), que se emplea para crear, aprobar, administrar, almacenar, distribuir y gestionar las actividades de formación virtual (puede utilizarse como complemento de clases presenciales o para el aprendizaje a distancia).

Estos son algunos de los Sistemas de Gestión de Aprendizaje más utilizados en la educación: Blackboard, Moodle, Webcity, Dokeos, Edmodo, Schoology entre otros. Para efectos de este artículo, Moodle es un LMS libre y desarrollado en lenguaje Php y motor de base de datos Mysql. Es una

plataforma para diseñar y construir unidades temáticas para ser accedidas localmente o de forma remota. Permite el desarrollo de recursos y actividades.

Moodle es utilizado como respuesta a diversos requerimientos que nacen de las instituciones educativas y es un proyecto para dar sustento a una educación constructivista, gratuita, multiplataforma e intuitivo, puesto que MOODLE es un entorno para la enseñanza y el aprendizaje cabe observar que la comunidad MOODLE expone beneficios del constructivismo social como teoría del aprendizaje.

La mirada de los profesores en el uso de las TIC en el que hacer pedagógico en el programa de derecho

Desde los primeros siglos la tradición de la enseñanza del derecho ha sido de forma catedrática, grandes jurídicos exponían sus conocimientos, doctrinas y la interpretación de las normas de forma magistral sin que el estudiante pudiera participar. El estudiante era sujeto pasivo dentro del aula de clase, un receptor de la información, Lo que generaba que la clase fuera de forma unidireccional y monótona, práctica de la enseñanza que persiste en las facultades de derecho de universidades de Cúcuta, Colombia.

Dados los cambios paradigmáticos en la enseñanza del derecho generados por una nueva era tecnológica, esta conlleva a repensar el docente su quehacer pedagógico y didáctico apoyado desde las tecnologías pensando en la transformación del nuevo perfil profesional del abogado. La práctica del derecho ha evolucionado en todo el mundo. Los abogados no pueden cumplir sus obligaciones éticas básicas con los clientes, los tribunales y la profesión sin entender las herramientas tecnológicas que pasan por sus manos. Abad (2010, p. 1)

Un abogado debe utilizar las TIC para su ejercicio de su disciplina, acceso a la información en el sentido que maneje sitios web, aplicaciones, plataformas virtuales, buscadores, correo electrónico y redes sociales entre otros. Guzmán (2014) considera que:

La sociedad nos exige estar conectados, lo cual implica tener y usar debidamente celulares, tabletas, Facebook, Twitter, correo electrónico y Whatsapp, recursos y posibilidades virtuales que son parte esencial de nuestro trabajo. Y, por otro lado, los despachos judiciales, escenarios imprescindibles de la vida jurídica,

cuentan, en su mayoría, con sistemas de información decrepitos e inoperantes para las exigencias sociales y profesionales del momento. (p. 1)

Las Universidades en Colombia en los programas académicos de Derecho, en sus planes de estudio están implementando asignaturas con contenido de las TIC tales como la Universidad de Antioquia con la asignatura Derecho y globalización y la Universidad Simón Bolívar con la asignatura: Nuevas Tecnologías de Información y la Comunicación.

Algunas facultades de Derecho están adquiriendo laboratorios de informática forense para ilustrar a sus alumnos y prepararlos con mayor pertinencia en las competencias que les exige el mundo actual. El uso de la tecnología por parte de los profesores de Derecho de la Universidad Simón Bolívar Sede Cúcuta ha ido incrementando paulatinamente. Durante más de 5 años se han ido desarrollando cualificaciones desde el Departamento de Pedagogía, inicialmente desde el uso del correo electrónico, servicios básicos de internet, uso de bibliotecas digitales y la utilización de la plataforma tecnológica Aula Extendida, en la cual han logrado un avance significativo en el nivel de apropiación.

Las TIC desde su aspecto legal

Indudablemente se corre riesgo al momento de manipular información, precauciones que deben tenerse al usar los datos a los que estamos expuestos diariamente. Así como cuando se realizan los procesos de Instalación y desarrollo de software, uso y producción de recursos digitales entre otros requieren de una reglamentación y respeto a las leyes.

Colombia entra en la implementación de la era tecnológica regulando el uso de las tecnologías desde la Constitución del 91 trazando estatutos que definen y promueven el uso de las tecnologías en el país, los derechos de autor y garantizar el acceso a personas con discapacidades funcionales. En el congreso de Colombia en 1991 se definieron principios y conceptos sobre la sociedad de la información y la organización de las tecnologías de la información y las comunicaciones – TIC-, se crea la agencia nacional de espectro y se dictan otras.

La ley 1341 de 2009 conocida como la ley de las TIC , toca dentro de sus temáticas la prioridad al acceso y uso de las Tecnologías de la

Información y las Comunicaciones, la Libre competencia, el uso eficiente de la infraestructura y de los recursos escasos, protección de los derechos de los usuarios, la promoción de la Inversión, Neutralidad Tecnológica, el derecho a la comunicación, la información y la educación y los servicios básicos de las TIC, la masificación del Gobierno en Línea entre otros apartados.

Por otra parte, la Dirección Nacional de Derechos de Autor es un organismo, que posee la estructura jurídica de una Unidad Administrativa Especial adscrita al Ministerio del Interior y es el órgano institucional que se encarga del diseño, dirección, administración y ejecución de las políticas gubernamentales en materia de derecho de autor y derechos conexos. Del mismo modo se adiciona la Ley 23 de 1982, sobre derechos de autor, se establece una remuneración por comunicación pública a los artistas intérpretes o ejecutantes de obras y grabaciones Audiovisuales o Ley Fanny Mikey.

El Artículo 39 resalta la articulación del plan de TIC: El Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones coordinará la articulación del Plan de TIC, con el Plan de Educación y los demás planes sectoriales, para facilitar la concatenación de las acciones, eficiencia en la utilización de los recursos y avanzar hacia los mismos objetivos. La ley 1680 del 20 de noviembre de 2013 establece la garantía “a las personas ciegas y con baja visión el acceso a la información, a las comunicaciones, al conocimiento y a las tecnologías de la información y las comunicaciones” (p. 2)

Metodología

Para la construcción de este apartado, se utilizó un paradigma Histórico Hermenéutico con un enfoque cualitativo, aplicando un diseño de análisis de datos y se implementó como instrumento la matriz documental y una entrevista semiestructurada aplicada a informantes claves conformados por 2 profesores del Programa de Derecho (CTPROF1 y CTPROF2) y la coordinadora de formación del mismo (CTPROF3). En cuanto a los criterios de selección de las fuentes, se definieron como recursos bibliográficos sobre los cuales se orientó la búsqueda, artículos indexados en revistas especializadas, artículos de reflexión y tesis de postgrados, maestrías, que aportaron en torno a la combinación de las palabras clave: TIC, Educación,

Derecho. Al final, se contó con un total de investigaciones, distribuidas de la siguiente manera: tesis de pregrado o posgrado, Artículos científicos. Así mismo se dividieron de la siguiente manera: a nivel regional, nacionales y a nivel internacional.

A partir de las investigaciones seleccionadas, se analizaron las que tenían una relación estrecha con las necesidades e interrogantes de la revisión. Para tal fin, se definieron categorías para agrupar la información seleccionada, siendo las siguientes:

1. Apropiación TIC
2. Virtualidad
3. Mediación

Resultados y discusión

Las siguientes categorías son resultados de la investigación que se hizo por medio del análisis de datos utilizando la matriz documental y que surgieron de la entrevista semiestructurada aplicada a los informantes claves:

Apropiación

Chiquini, Cortés, & Valle (2017) de la experiencia directa con una aplicación expresan que:

Hay un incremento de la comprensión de la organización frente a una tecnología. A este momento se le denomina infusión. Esta fase es resultado de una afinación o perfeccionamiento del uso de una tecnología en el cumplimiento de sus tareas diarias. Esto ocurre por medio de: una continua interacción con la tecnología; información proveniente de otros miembros de la organización y la necesidad de coordinar tareas con otros usuarios de forma interdependiente (p. 6)

De acuerdo a lo anterior, se logra una apropiación tecnológica en el momento en que realizan repetición de procesos, aunque se percibe como una adaptación que realiza el individuo a los artefactos tecnológicos que rodean su vida académica o profesional. Desde el aula de clase los actores

del proceso educativo se conectan en un espacio a través de herramientas tecnológicas en donde se construye conocimiento, se trabaja de forma colaborativa y se refuta desde la crítica de cada uno de los participantes

Rosi (2015) expresa que: A partir de la irrupción sociocultural de las TIC, el profesorado es llamado a desempeñar nuevas funciones y nuevas didácticas. La presencia de la competencia digital en el ámbito educativo y ciudadano contemporáneo implica nuevos estándares para docentes, y por lo tanto nuevos desafíos para su formación inicial y continua (p. 38)

Cortés y Estrada (2016). Aseguran que: De manera significativa, los profesores del sistema de educación a distancia de la FCA de la Universidad Autónoma de Querétaro, se ubican entre el nivel de Apropiación intermitente y el nivel de Apropiación verificada, esto porque si bien hay una incorporación crítica y un uso consciente de las tecnologías de la información y de la comunicación, la tensión hombre máquina sigue definiendo muchas de las expectativas en torno al papel de las TIC en la educación, sobre todo a partir de imaginarios socio culturales radicalistas, más que de evidencias empíricas o investigaciones formales. Desde los aportes de los profesores en la entrevista semiestructurada con respecto a la apropiación tecnológica se encuentra que:

CTPROF1. El uso se centra en permitir que los alumnos tengan acceso a las fuentes de la cátedra y a su vez entienda mejor los temas desarrollados.

CTPROF2. He tenido buena apropiación tecnológica ya que ha permitido mejor desarrollo de competencias en el estudiante, más interacción de la temática con las diferentes herramientas y los estudiantes se han mostrado motivados, es decir hay interacción en el uso de la tecnología y eso permite incursionar en una nueva era tecnológica que debe ser de conocimiento para la vida laboral de un abogado.

CTPROF3. He tenido una excelente apropiación tecnológica, usándola para Análisis jurisprudencia. Ejercicio con casos prácticos como la elaboración de la demanda laboral, la contestación de la demanda laboral y las audiencias públicas tanto de única como de primera instancia.

Retomando lo anterior y llegando al contexto, en la Universidad Simón Bolívar sede Cúcuta, desde el Departamento de Pedagogía se desarrolla planes de formación profesoral en los que se encuentra el uso y apropiación de la plataforma virtual Aula Extendida. En un recorrido de más

de 5 años se ha logrado observar un avance significativo en la apropiación de la herramienta con un sentido pedagógico y tecnológico, utilizando los recursos y actividades tales como la tarea, el foro, wiki, base de datos, entre otros. Desde el programa de Derecho se evidencia la apropiación del cuestionario como herramienta para la evaluación en línea.

Virtualidad

Martínez, Leyva y Proenza (2017) expresa que la virtualidad permite crear entornos nuevos de relación, y como tales, deben de ser tratados de forma distinta para extraer de ellos el máximo de su potencial. La riqueza de estos nuevos entornos es enorme, y su poder reside en la capacidad de saber usarlos al máximo de sus posibilidades.

La virtualidad ha tomado un papel fundamental en la educación, debido a la expansión de la red de comunicaciones por Colombia y a la cantidad de equipos celulares que existen. Estos dispositivos facilitan el acceso a la información y brinda la oportunidad a que las personas se formen desde diferentes lugares del país en los más de mil programas de Educación virtual que ofrecen las instituciones de Educación superior. Asimismo, Rodríguez, M. (2016) reconoce que la no presencialidad y la virtualidad en los entornos de educación a distancia obligan a planificar estrategias de evaluación que respondan a la modalidad de estudios, cuidando la efectividad de los procesos de evaluación, partiendo del hecho que las técnicas presenciales dejan de tener aplicabilidad en este sistema, deben diseñarse otras de alternativas relacionadas claramente con los procesos de autogestión de la formación y de responsabilidad del propio sujeto.

Sin embargo Mora y Valledor (2015) expresan que: Las tecnologías de la información y la comunicación como mediadoras del proceso de tutoría tienen el fin de optimizar la actividad y la comunicación entre tutor y docente en formación inicial. Esta mediación permite elevar la calidad de la formación científico investigativa de las nuevas generaciones de educadores, por sus numerosas potencialidades

Desde los aportes desde la categoría virtualidad por parte de los profesores en la entrevista semiestructurada se encuentra que:

CTPROF1. La plataforma virtual Aula Extendida ha contribuido al mejoramiento continuo de la calidad académica, ya que permite que como

docente se tenga más contacto con los estudiantes y complementar los contenidos de la clase

CTPROF2. La plataforma ha contribuido en el proceso de mejoramiento de la calidad académica, ya que permite la comunicación, el aprendizaje y adquisición del conocimiento extra clase, así avanzando con las temáticas planteadas en el contenido programático de asignatura orientada

CTPROF3. La verdad aporta a la calidad académica, es un mecanismo donde podemos montar lo visto en clase o antes de ella y el alumno podrá con más calma detallar el contenido de los temas a desarrollar.

Con respecto a lo anterior, la universidad Simón Bolívar con un sentido innovador y entendiendo los nuevos desafíos en la enseñanza y la implementación de las nuevas tecnologías de la de la información y la comunicación (TIC) ha promovido el uso de la plataforma virtual Aula Extendida en la enseñanza de los futuros abogados , lo que ha generado unos cambios trascendentales en el ejercicio del docente y ha permitido que estos se apropien de ambientes virtuales a fin de extender y complementar su clase presencial ofreciendo a los dicentes nuevas propuestas de aprendizaje que permiten un dinamismo, aprovechamiento de tiempo no presencial y comunicación entre en profesor y estudiante extra clase.

Mediación

La mediación en su función de ser acerca los actores del proceso educativo al arte de aprender, enseñar, consolidar conocimiento a través del trabajo cooperativo, es el canal de encuentro para refinar la información. Al respecto Muñoz (2016) son estas dinámicas investigativas las que permiten comprender la mediación en TIC, como fenómeno, están compuestas de una serie de elementos que, desde un enfoque sistémico, impactan, retroalimentan y pueden transformar estructuralmente los procesos de enseñanza y aprendizaje de los actores educativos, particularmente, los maestros de Educación Superior en Colombia.

De otra parte González (2016). Sostiene que: en esta parte se señalan las competencias objeto de la formación del docente, las cuales le proveerá de aptitudes para estructurar el entorno de aprendizaje de forma no tradicional, fusionar las tecnologías con nuevas pedagogías, fomentar clases dinámicas en el plano social, estimulando la interacción cooperativa, el

aprendizaje en colaboración al igual que el trabajo de grupo necesarios para el aprovechamiento de los recursos ofrecidos por la Canaima.

Desde los aportes desde la categoría mediación por parte de los profesores en la entrevista semiestructurada se encuentra que:

CTPROF1. Las mediaciones tecnológicas han contribuido a mejorar mi práctica profesoral, mejorando el ejercicio profesoral de la mano del desarrollo tecnológico, con el fin de facilitar a los estudiantes el entendimiento de la cátedra.

CTPROF2. Teniendo en cuenta que mi cátedra corresponde al derecho procesal laboral y a través de las mediaciones tecnológicas, se puede desarrollar la ejecución de la audiencia laboral conforme a la ley 1149 de 2007, máxime si ya en las páginas electrónicas conseguimos el desarrollo de estas audiencias en sus etapas de primera de trámite (Conciliación, Resolución de excepciones previas, saneamiento, fijación del litigio y decreto de pruebas) y la segunda audiencia que corresponde a la práctica de pruebas, alegatos de conclusión y fallo.

CTPROF3. Las mediaciones tecnológicas son herramientas que permiten que se fortalezca la el desarrollo de la práctica profesoral ya que permite que el conocimiento fluya fuera de clase y en tiempo real.

En la Universidad Simón Bolívar sede Cúcuta las Mediaciones tecnológicas juegan el papel importante en la organización. Desde este componente perteneciente al Departamento de Pedagogía, se traza la oferta educativa tecnológica para los profesores y se realiza seguimientos a la evolución en la apropiación TIC y se realiza el correspondiente acompañamiento a los procesos de producción de contenido digital con sentido pedagógico.

Conclusiones

La universidad Simón Bolívar sede Cúcuta en pro de mejorar las competencias digitales en los profesores ha propiciado espacios de formación continua en las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (NTIC), partiendo de la epistemología, marcos teóricos y todo el basamento pedagógico y didáctico requerido para apropiar el concepto de las TIC y su

incorporación en el currículo. Desde el Departamento de Pedagogía se ha promovido el uso de la plataforma virtual Aula Extendida en la enseñanza de los profesores de Derecho lo que ha generado unos cambios trascendentales en el ejercicio pedagógico y ha permitido la apropiación en ambientes virtuales a fin de extender y complementar su clase presencial, ofreciendo a los docentes nuevas propuestas de aprendizaje que permiten un dinamismo, aprovechamiento de tiempo no presencial y comunicación entre profesor y estudiante extra clase.

Las nuevas formas de aprendizaje están ligadas con la teoría del conectivismo, al resaltar que el usuario puede navegar por los nodos de la red, seleccionando información para construir su propio conocimiento al ritmo que el desee.

Desde la Teoría de Sistemas, el profesor puede organizar su contenido digital bajo una mirada holística de componentes inmersos dentro de un producto e interpretar como estos interactúan para alcanzar los objetivos planeados.

El profesor universitario a medida que apropia las herramientas tecnológicas agiliza su proceso de enseñanza. Estas herramientas facilitan mundos con posibilidades de conjugar la didáctica y cristalizar su planeación en un producto digital.

Las herramientas virtuales aportan a la calidad académica y son un mecanismo para que el profesor donde se puede subir a la nube los recursos antes de clase con el propósito de que el estudiante pueda con más calma detallar el contenido de los temas a desarrollar y llegar con conocimientos para debatir en clase, esto consignado dentro del concepto aula invertida.

La apropiación tecnológica por parte de un profesor universitario garantiza el acercamiento y la calidad de los procesos y la dinámica para acceder a los recursos digitales, experimenta nuevas formas de enseñanza utilizando el potencial que ofrece las herramientas tecnológicas.

La virtualidad es un plano donde se construye escenarios con personajes que intentan imitar la realidad, esto ha conllevado a que los estudiantes se muevan de una manera más cómoda y a que los profesores se adapten para poder contrarrestar los efectos de tiempo y acceso a la información y generar nuevas formas de crear espacios atractivos y dinámicos para encuentros con estudiantes.

Finalmente, un abogado debe utilizar las TIC para su ejercicio de su disciplina, acceso a la información en el sentido que maneje sitios web, aplicaciones, plataformas virtuales, buscadores, correo electrónico y redes sociales entre otros.

Referencias

- Abad F. (2010). La competencia tecnológica de los abogados. Recuperado de <http://www.legaltoday.com/gestion-del-despacho/nuevas-tecnologias/articulos/la-competencia-tecnologica-de-los-abogados>. Consultado el 20 octubre de 2017
- Chiquini, C. M. L., Cortés, R. M. P., & Valle, A. R. C. (2017). Resultado diagnóstico para medir el grado de apropiación tecnológica por parte de los docentes de Universidades Públicas a través del diseño de un instrumento ad hoc. *Revista Electrónica Sobre Cuerpos Académicos y Grupos de Investigación*, 4(8).
- Clarenc, C.; Castro, C., López de Lenz, M. E., Moreno y Tosco, N. B. (Diciembre, 2013). Analizamos 19 plataformas de eLearning: Investigación colaborativa sobre www.congresoelearning.org LMS. Congreso Virtual Mundial de e-Learning. Sitio web: Grupo GEIPITE,
- Cortés, M. O., & Estrada, C. C. P. (2016). Modelo de análisis de apropiación tecnológica en profesores virtuales. *RICSH Revista Iberoamericana de las Ciencias Sociales y Humanísticas*, 5(10).
- González, M. (2016). Formación docente en competencias tic para la mediación de aprendizajes en el proyecto Canaima Rducativo. *Telos: Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 18(3), 492-507.
- Guzmán, A (2014). El papel de la tecnología en la vida del abogado. Recuperado de <https://www.ambitojuridico.com/BancoConocimiento/Educacion-y-Cultura/noti-142407-02-el-papel-de-la-tecnologia-en-la-vida-del-abogado>.
- Ley 1680 de 2013. (2013). Colombia. Recuperado de: http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_1680_2013.html

- Martínez, A. G., Leyva, A. L., & Proenza, R. S. G. (2017, October). La virtualidad como alternativa de formación profesional en la Universidad de La Habana. In Congreso Universidad.
- Men (2010). Deserción Estudiantil En La Educación Superior En Colombia: Metodología De Seguimiento, Diagnóstico Y Elementos Para Su Prevención. Revolución Colombia Aprende. Bogotá: Ministerio De Educación Nacional.
- Mora, R. F., & Valledor Estevill, R. (2015). MEDIACIÓN TECNOLÓGICA EN LA TUTORÍA DE LOS PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN EN FORMACIÓN INICIAL. *Opuntia Brava*, 7(1), 92-98.
- Muñoz H. A. (2016). Mediaciones tecnológicas: nuevos escenarios de la práctica pedagógica. *Praxis & Saber*, 7(13), 199-221.
- Prensky, M. (2011). Enseñar a nativos digitales. Madrid: Ediciones SM, 240.
- Rodríguez, M. I. (2016). Competencias docentes ante la virtualidad de la educación superior. *Revista en Ciencias Sociales y Humanidades Apoyadas por Tecnologías*, 5(2), 13-23.
- Rodríguez, R. (2016). Aproximación Teórica del B-Learning como mediación tecnológica en los escenarios de las Universidades de San José de Cúcuta (Tesis Doctoral), UPEL Rubio, Venezuela
- Rosi, A. (2015). La apropiación tecno-pedagógica en la escuela. Disponible en <https://tdx.cat/handle/10803/376704>
- Siemens, G. (2004). Conectivismo: Una teoría de aprendizaje para la era digital.
- Unesco (2008). Estándares en competencia en TIC para Docentes. Recuperado de <http://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/UNESCOEstandaresDocentes.pdf>
- UNIVERSITIC (2014). Descripción, gestión y gobierno de las ti en el sistema universitario español. CRUE
- Zapata-Ros, M. (2015). Teorías y modelos sobre el aprendizaje en entornos conectados y ubicuos. Bases para un nuevo modelo teórico a partir de una visión crítica del “conectivismo”. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 16(1).

Parte III

Procesos sociales e innovación educativa

POLÍTICAS PÚBLICAS, EL SECTOR EMPRESARIAL Y LAS COMPETENCIAS LABORALES DE LOS EGRESADOS DE LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR: UNA VISIÓN COMPARTIDA DESDE LA INTEGRALIDAD DEL SER

Marilú Tibisay Acurero Luzardo¹, María Carolina Wihiler Villadiego², Edinson José Martínez Pérez³ y Andrea Henao Granada⁴

Resumen

El propósito del estudio fue determinar las competencias laborales de los egresados de la Corporación Universitaria Antonio José de Sucre (CORPOSUCRE) en función de las políticas públicas de educación, la formación y el desempeño de los profesionales en las empresas del sector empleador de Sincelejo, Sucre, Colombia. La revisión bibliográfica indica que las políticas públicas de educación superior en Colombia, enmarcadas en la Constitución de la República y en el Plan Decenal de Educación (PNDE), plantean acciones educativas que brindan

1 Posdoctora en Políticas Públicas y Paz Social. Doctora en Ciencias Gerenciales. Magister Sienciarum en Gerencia Financiera. Ingeniera de Sistemas. Docente Investigadora de la Corporación Universitaria del Caribe – CECAR, Colombia. Categorizada por Colciencias nivel Asociado. Grupo de Investigación: Estudios Socioeconómicos, Administrativos y Contables. Email: marilu.acurero@cecar.edu.co; mariluacurero@hotmail.com. Telf. +573147816883. Código ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3175-6620>

2 Master Executive en Dirección y Administración de Recursos Humanos. Magister en Educación. Psicóloga. Coordinadora Vinculación y Seguimiento y Formación. Gestión Humana. Docente de la Corporación Universitaria del Caribe – CECAR, Colombia. Email: maria.wihilerv@cecar.edu.co. Telf. +573023487464

3 Magister en Educación. Especialización en Planeación Educativa y Planes de Desarrollo. Licenciado en Educación Básica con énfasis en Matemáticas. Docente de la Corporación Universitaria Antonio José de Sucre – CORPOSUCRE. Email: edinson_martinez@corposucre.edu.co. Telf. +573043859667

4 Magister en Ciencias Sociales. Magister en Psicología Forense. Psicóloga Docente de la Corporación Universitaria del Caribe- CECAR, Colombia. . Email: andrea.henaog@cecar.edu.co. Telf. +573217584065

procesos eficientes acordes con la nueva sociedad de la información, al desarrollo económico y social del país, considerando los entornos, cultural, social y geográfico, conviviendo en paz y democracia. Entre los documentos y autores consultados están la Constitución Política de Colombia, (1991); PNDE (2006-2016); (MEN, 2008); Arcila (2008), Peña & Pérez (2007); Aldana, Morales, Aldana, Sabogal & Osoina (2008); Acurero, Rivera, Cáceres, Hernández (2017). La investigación asumió un enfoque cuantitativo, no experimental, descriptivo, transversal de campo. La población quedó conformada por 119 profesionales egresados del programa de psicología de CORPOSUCRE y 21 empresas de la zona donde se encontraban vinculados; se tomó una muestra representativa del estrato de egresados y la totalidad de las empresas. Para la recolección de la información se utilizaron dos encuestas, una aplicada a las empresas y la otra a los egresados. Finalmente, se obtuvo un alto porcentaje de egresados trabajando en el sector privado, mostrando un alto grado de correspondencia con la formación recibida y las competencias profesionales desarrolladas, evidenciándose un desempeño laboral excelente.

Palabras clave: políticas públicas, competencias laborales y sector empleador

Abstract

The public policies of higher education in Colombia framed in the Constitution of the Republic and the Ten-Year Education Plan, propose educational actions that provide efficient processes in accordance with the new information society, the economic and social development of the country, considering the cultural, social and geographical, coexisting in peace and democracy. The study determined the labor competencies of graduates in terms of public education policies, training and the performance of professionals in employers in the employer sector of Sincelejo, Sucre, Colombia. A literature review on public policies in education was carried out (Constitution of Colombia, 1991); PNDE (2006-2016); (MEN, 2008); Arcila (2008), the training and labor competencies of graduates Peña & Pérez (2007); Aldana, Morales, Aldana, Sabogal & Osoina (2008); Acurero, Rivera, Cáceres, Hernández (2017). The research has a quantitative, non-experimental, descriptive, cross-field approach. The studied population was 119 professionals graduated from the psychology program of the Antonio José de Sucre University Corporation and 21 companies from the area where they were linked. The representative sample of graduate was calculated using a statistical formula for finite populations and the corresponding sample of companies was considered equal to the population. For the collection of the information, two surveys were used, one applied to the companies and the other to the graduates.

Finally, there was a high percentage of graduates working in the private sector, showing a high degree of correspondence with the training received and professional skills developed, demonstrating excellent work performance.

Keywords: public policies, labor competencies and employer sector

Introducción

Con la globalización de la información, las exigencias del entorno laboral en cuanto a las competencias de los profesionales egresados son cada vez mayores, aumentando la demanda de oportunidades en el campo laboral y exigiendo un mejor desempeño. Por tanto, las instituciones de educación superior están en el deber de formar profesionales capaces de enfrentar los nuevos retos y perspectivas del entorno empresarial.

Puede apreciarse en el informe del Banco Mundial (2012), que América Latina y el Caribe registró un aumento del 50 por ciento en el número de personas que accedieron a la clase media en la última década, logrando insertarse en el mercado laboral con altos niveles de competencias y conocimientos repercutiendo directamente en demanda de educación superior: En el caso de Colombia el número de estudiantes ha ido en aumento en concordancia a las cifras del Banco Mundial, demostrando que el sector empleador ha ido absorbiendo a los egresados.

Ahora bien, resultados de estudios de egresados así como lo planteado por Aldana et al. (2008), constituyen una fuente de información valiosa para diferentes grupos de interés, donde los directivos de las instituciones pueden analizar, la pertinencia y empleabilidad en el sector empresarial, de los egresados de los programas académicos ofrecidos. De igual forma, afirman la importancia de establecer relaciones con el sector empleador que les permita realizar los ajustes necesarios en el desarrollo de las competencias de los estudiantes. Para afianzar vínculos entre el sector empresarial y las instituciones educativas se programan actividades de interés particular entre ambos sectores, permitiendo a los egresados comparar su situación particular con la del agregado de profesionales que hacen parte del equipo de trabajo de las empresas.

Así mismo, las instituciones educativas hacen un balance de las carreras que ofrecen una mayor claridad en la información sobre las características del programa a elegir y los empresarios empleadores, quienes cuentan con una visión clara del panorama actual sobre las competencias de los aspirantes que deben tener en los puestos de trabajo. Aunado a esto se realiza el seguimiento a egresados evaluándolos en un período determinado y según parámetros preestablecidos, considerando la eficiencia profesional en función de la formación recibida, la aceptación en el mercado laboral y la correspondencia entre las áreas de especialización y las necesidades del país, dando cuenta del cumplimiento de las funciones de la institución educativa. Determinando en qué medida se alcanzan los fines de la educación y los objetivos institucionales y curriculares.

Para el seguimiento a egresados se establece un plan organizado que dinamice el proceso para realizar el mismo (De la Cruz, Macedo & Torres, citados en Aldana et al., 2008), en este sentido la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) propone un esquema de trabajo con egresados, que toda institución puede asumir, mediante la adaptación a sus necesidades e intereses, a saber:

- Conocer el impacto que la oferta educativa universitaria tiene en el mercado laboral
- Establecer la calidad de la docencia en la universidad, tomando como base la opinión de los egresados respecto a su propia formación.
- Conocer la ubicación profesional de los egresados.
- Analizar el impacto social de las escuelas y facultades en el mercado laboral.
- Contar con información que apoye la toma de decisiones para adecuar la oferta educativa universitaria a la demanda existente.
- Determinar la relación formación – prácticas profesionales.

Es evidente la importancia de los estudios sobre egresados, tienen una gran incidencia hacia los procesos educativos llevados a cabo en las instituciones educativas, retroalimentando al sistema mediante la provisión de información, permitiendo establecer correctivos y planes de mejoras

desde los diferentes programas académicos, a fin de fortalecer los procesos formativos de los jóvenes estudiantes.

Las políticas públicas, las instituciones de educación superior y la integralidad del ser

El sector educativo es considerado por Arcila (2008) como un conjunto de entes responsables encargados de garantizar la educación integral de los jóvenes como un derecho fundamental de todas las personas, se constituye en un compromiso del Estado colombiano, lograr el desarrollo humano con equidad, convivencia pacífica, la vida democrática y el reconocimiento de la diversidad y pluralidad de la sociedad.

Esto puede verse reflejado en el marco normativo constitucional (Constitución, 1991), que regula la educación superior en Colombia, haciendo referencia a los artículos, 67 enfocado a la definición de la educación, art. 68 a la creación de los establecimientos educativos e iniciativa particular, art. 69 hacia la autonomía universitaria, art. 70 dirigido al deber del Estado de promover y fomentar el acceso a la cultura y el art. 71 a la libre búsqueda del conocimiento.

Ahora bien, las políticas públicas formuladas por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) y enmarcadas en la Constitución de la República de Colombia, regulan parámetros y criterios a fin de mejorar el acceso, calidad y equidad en todos los niveles de la educación; mediante la preparación de planes de desarrollo de la educación, con la intervención de los entes territoriales e instituciones educativas y una representación de la sociedad civil, de tal manera de atender las necesidades de desarrollo económico y social del país, velando por el cumplimiento de la ley, el reglamento del sector educativo, evaluando el servicio educativo, divulgando resultados de la comunidad educativa y coordinando los programas intersectoriales (MEN, 2014).

Igualmente, se tiene en consideración la segunda gran reforma de la educación realizada con la ley 115 de 1994, en la cual se define la educación como un proceso de formación permanente, personal, cultural y social. Donde se visiona la educación como un proceso de formación integral de los jóvenes, tomando en cuenta el contexto social y cultural.

Así mismo, el Plan Nacional de Desarrollo PNDE (2006-2016), enmarcado en estas políticas públicas es un plan incluyente, enfocado hacia la construcción colectiva y regional que visiona a una Colombia bien educada. Donde se plantean fundamentos integrales del ciudadano en cuanto a la educación recibida, promoviendo acuerdos nacionales y regionales que comprometan al gobierno y los sectores de la sociedad y ciudadanía, con el propósito de avanzar en el proceso de transformación que Colombia requiere desde la educación.

En concordancia a los postulados constitucionales, las políticas públicas del Estado colombiano, al PNDE y quienes presten el servicio de educación, en colaboración con los diferentes entes territoriales y la comunidad educativa, apoyando procesos de autonomía e institucionales, el Ministerio de Educación Nacional dirige el sistema nacional de información educativa, acreditación y evaluación, quien mediante la formulación de lineamientos generales y de indicadores supervisa la gestión administrativa y pedagógica de las instituciones de educación superior.

Son las instituciones de educación superior públicas o privadas, quienes deben obedecer a los postulados constitucionales y a las políticas emanadas del MEN, cumpliendo con los lineamientos e indicadores formulados, la implantación de currículo por competencias, las estrategias pedagógicas, didácticas, entre otros aspectos, que desarrollen en el estudiante competencias que permitan insertarlo en el campo laboral para que pueda integrarse en un ambiente democrático, pluralista y participativo.

Las competencias laborales de los egresados de las instituciones de educación superior

Dentro del campo de la educación, el estudiante competente adquiere el conocimiento apropiado y sabe utilizarlo, lo aplica dependiendo de las situaciones presentadas en circunstancias determinadas, en contextos diferentes, fuera o dentro del aula; desempeñándose de manera eficiente en la vida personal, intelectual, social, ciudadana y laboral. (Peña & Pérez, 2007).

Partiendo de las competencias desarrolladas en los jóvenes, la formación en el campo de la educación superior facilita a los educandos, que puedan aplicar los conocimientos adquiridos en el contexto en el cual se desenvuelve,

permitiendo que luego de la culminación del proceso formativo, logre ser un profesional capaz de realizar aportes significativos a la sociedad, siendo un individuo proactivo, innovador, transformador e integral.

Al respecto, Muñoz, Rodríguez, Hincapié, Agudelo, & Ramírez (2012), hacen alusión a un modo de operar en la gestión de los recursos humanos, permitiendo una mejor articulación entre los conceptos de trabajo, educación formal y capacitación.

Es una combinación integrada de conocimientos, habilidades y actitudes conducentes a un desempeño adecuado y oportuno en diferentes contextos, donde la flexibilidad y la capacidad de adaptación son claves para que los profesionales realicen su práctica social con lo que saben hacer. De modo que la concepción de competencias debe ser asumida con mucha claridad en las instituciones de educación superior, esto para brindar egresados capacitados, con ideas oportunas para subsanar problemáticas de la sociedad, que tengan relación con su área de formación.

Ante esto, el Ministerio de Educación Nacional determina que un enfoque holístico e integrado del concepto de competencia laboral en la relación entre educación y trabajo, concibe la competencia como una compleja estructura de atributos necesarios para el desempeño en situaciones específicas que obviamente, incorpora la idea de juicio. (Muñoz *et al*, 2012). Entendiendo por atributos, los conocimientos, actitudes, valores y habilidades que se ponen en juego para interpretar y actuar según sea el caso. Es decir, la noción de competencia es relacional a una acción emprendida.

Atendiendo a los planteamientos establecidos en estos referentes, es posible plantear que un egresado de un programa de educación es competente teniendo en cuenta dos criterios fundamentales; el primero resumido en que los conocimientos de formación que hayan sido adquiridos apunten a las necesidades de la región en la cual se desenvuelve; y el segundo, hace referencia a su rol como profesional, donde es capaz de expresar la capacidad de aplicar los conocimientos adquiridos de forma oportuna en su desempeño laboral.

Ahora bien para la inserción de los jóvenes en el campo laboral, los programas académicos de las instituciones universitarias deben ser pertinentes a las expectativas de la sociedad o comunidad donde se desenvuelven, representada esta última por las empresas de la región.

No obstante la evaluación de la pertinencia de estos programas debe ser permanente, garantizando una excelente inserción laboral.

Estudios como el de Burgos, López, & Rodríguez (2011), apuntan hacia la revisión de las competencias de los jóvenes en el campo laboral, considerando aspectos sobre su formación integral, así como los mecanismos de producción y distribución del conocimiento, tomando como referencia las prioridades establecidas por los planes de desarrollo, estudios de oferta y demanda educativa, la competitividad y el desarrollo socio – cultural de la región.

Así mismo Garcés (2011) considera que un programa académico es pertinente cuando posee una diversificación de cursos flexibles desde el punto de vista curricular, orientados a dar respuesta a los nuevos retos planteados por la sociedad; se ajustan a los cambios del entorno, promueven las destrezas, competencias y habilidades de los estudiantes, incrementando el análisis crítico, creativo e independiente del profesional; viéndose reflejado en los niveles salariales alcanzados por los egresados insertados en el campo laboral.

Estas condiciones laborales del sector empresarial, donde se encuentran inmersos los profesionales de los programas académicos de las instituciones educativas de la región, evidencian un amplio compromiso con su personal vinculado, donde la formalidad desde el punto de vista del contrato de trabajo y el acceso a la seguridad social prevalece en el sector empleador.

En concordancia con lo expuesto, Burgos *et al.* (2011), manifiestan poner en marcha una política de seguimiento y coordinación de las distintas acciones que se desarrollan en los programas académicos, a fin de mostrar las evidencias claras en cuanto a los resultados obtenidos sobre los egresados. Así como diseñar una adecuada campaña de difusión dirigida hacia los sectores externos e internos de las instituciones, haciéndose necesaria la presencia de la universidad en el medio, por ser el motor impulsor de los cambios producidos en el contexto.

A nivel nacional, tal como lo señala Sandoval (2010) se profundiza en los procesos dinamizados sobre estudios de pertinencia a nivel de educación superior, la evaluación de la pertinencia social de los programas. Tal es el caso, de los diversos beneficios que pueden recibir los programas de pregrado, en

cuanto a la participación de sus egresados en el campo laboral, desde sus experiencias propias.

Las competencias laborales de los profesionales universitarios

Las competencias laborales en la experiencia de diversos países, reflejan distintos métodos para identificarlas. Métodos que van desde concepciones centradas en la ocupación de los egresados de los diferentes programas o la función que desempeñan, enfocados al análisis de los puestos de trabajo para definir un currículo flexible de formación, a métodos de tipo integral, que reflejan la dinámica de las actividades de un trabajo determinado. Siendo los primeros los más utilizados internacionalmente.

Según el direccionamiento del MEN (2018), en cuanto a los lineamientos de formación por competencias, se consideran dos requisitos: la competencia debe ser identificada a partir del mundo del trabajo, no del mundo de la formación; y la identificación debe ser un proceso participativo, que garantice la presencia de al menos dos visiones, la del grupo gerencial y la de quienes desempeñan los trabajos.

En tanto conocer las ocupaciones y las condiciones de trabajo que realmente tienen los egresados de carreras universitarias es un tema particularmente importante, pues por lo general se parte en forma crítica del supuesto de que la simple posesión de un título universitario, le permite a su poseedor trabajar como profesional y ubicarse en un alto cargo en la empresa, donde recibirían las mejores remuneraciones. Posiblemente en el pasado esto pudo haber ocurrido, pero en los últimos años la llamada devaluación de las credenciales educativas ha implicado que muchas personas con estudios superiores deban trabajar sólo parcialmente en ocupaciones relacionadas con lo que estudiaron o incluso trasladarse de lleno a otras actividades, cuyo desempeño no requiere contar con estudios superiores (Aldana, et al., 2008).

A partir de los aspectos mencionados, se toma como referencia que muchas personas con estudios superiores trabajen de forma parcial en ocupaciones relacionadas con su proceso de formación y el hecho de estar laborando en actividades que no se vinculan a su campo de formación. Esta situación es preocupante dado que no existen las suficientes plazas de empleo para cubrir la demanda de los profesionales egresados de las instituciones de educación superior, de allí la importancia de hacer un seguimiento a sus

egresados desde la perspectiva laboral, indagando sobre las acciones en las cuales se encuentra desempeñando en su campo laboral.

Por otro lado, Beneitone et al. (2007) plantean que las sociedades del conocimiento interactúan con una serie de actores, tales como el gobierno, empresas, asociaciones productivas, centros de investigación y universidades. Sin embargo, las Instituciones de Educación Superior y las empresas resultan fundamentales en el sentido de que ambos son dinamizadores de estas sociedades y cobran objetividad en la medida que exista una fuerte vinculación en dos dimensiones: (a) la articulación entre los perfiles de formación profesional y las necesidades presentes y futuras de mercado de trabajo; (b) las coincidencias entre las actividades de investigación científica y tecnológica que desarrollan las IES, con las necesidades de los ámbitos productivos.

En atención a lo expuesto, la elaboración de proyectos vinculados a las comunidades donde conviven los estudiantes es una forma propia de generar competencias emprendedoras que con el tiempo se convierten en laborales, capaces de desarrollar una zona, municipio, departamento y/o país. (Acurero, et al., 2017). El aprendizaje adquirido en la solución de problemas particulares, los motiva a investigar a compartir el conocimiento, identificar problemas de su comunidad y buscar soluciones a través de la generación de proyectos; es para toda la vida, las personas son agentes de su propia educación capaces de desarrollar acciones y pensamientos constantes, mediante la generación de saberes a partir de la aplicación del orden y del análisis personal o grupal de una situación planteada.

Con esta posición se ratifica la relación que debe existir entre gobierno, empresa y universidad, relación que debe vincularse a la sociedad o comunidad. Ahora bien Arcila (2008) considera al sector educativo como un conjunto de entes responsables encargados de garantizar la educación integral de los jóvenes como un derecho fundamental de todas las personas, lo cual se constituye en un compromiso del Estado colombiano. En tanto el seguimiento a los egresados no dista de esta realidad, es el vivo enlace entre el sector educativo y la sociedad, es el factor integrador que busca determinar o conocer sus condiciones laborales y desempeño, con el propósito de determinar el impacto que tienen en el medio, en su área de formación o contexto donde se desenvuelven.

Metodología del estudio

Seguidamente se expone la perspectiva metodológica del estudio y el procedimiento llevado a cabo para la recolección y procesamiento de la información

El estudio se realizó siguiendo un enfoque cuantitativo, no experimental, de tipo transversal descriptivo, el diseño fue de campo, se efectuó en el período de 2015. La población estuvo conformada por 119 profesionales egresados del Programa de Psicología de la Corporación Universitaria Antonio José de Sucre, quienes desempeñaban funciones en el campo empresarial, tomando en cuenta además 21 empresas donde se encontraban laborando. La muestra de los egresados fue seleccionada con un nivel de confianza del 95% y un error del 5%, quedando representada por 65 profesionales; en el caso de la muestra sobre las empresas se consideró el total de la población.

Se analizó la percepción de los egresados y empleadores, en torno a la pertinencia del perfil de los profesionales del programa de psicología de la Corporación Universitaria Antonio José de Sucre, institución ubicada en el municipio Sincelejo, departamento Sucre de Colombia. En el estudio se caracterizó la situación laboral de los egresados por parte de los profesionales del programa educativo en la práctica laboral, considerando las opiniones de egresados y empleadores. Así mismo se diagnóstica la satisfacción de los egresados de la institución universitaria

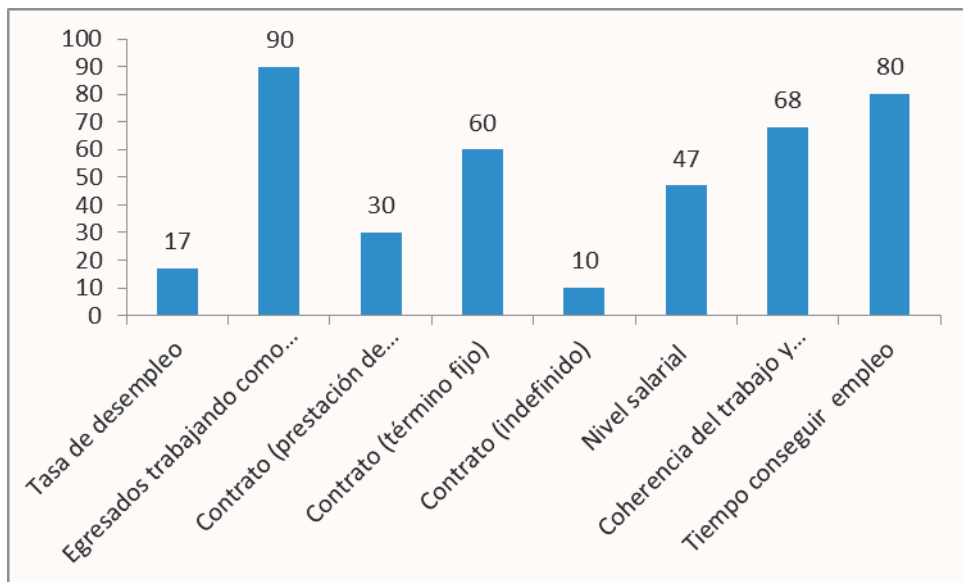
La recolección de la información se hizo mediante la aplicación de dos encuestas; una dirigida a los egresados de psicología y la segunda al sector empresarial, caracterizado por tener presencia de egresados dentro de su estructura laboral. Posteriormente se analizaron los resultados obtenidos a la luz de los aspectos teóricos que fundamentan la investigación.

Análisis y discusión de resultados de la investigación

Una vez aplicados los cuestionarios elaborados se llevó a cabo el procesamiento de la información, utilizando métodos estadísticos porcentuales. Se tabularon y graficaron los resultados obtenidos de las encuestas. A continuación se muestran dos gráficas ilustrativas con las

características respectivas en cuanto a la situación laboral de los egresados y la satisfacción laboral dada la pertinencia académica

Tabla 1. Situación laboral de los egresados

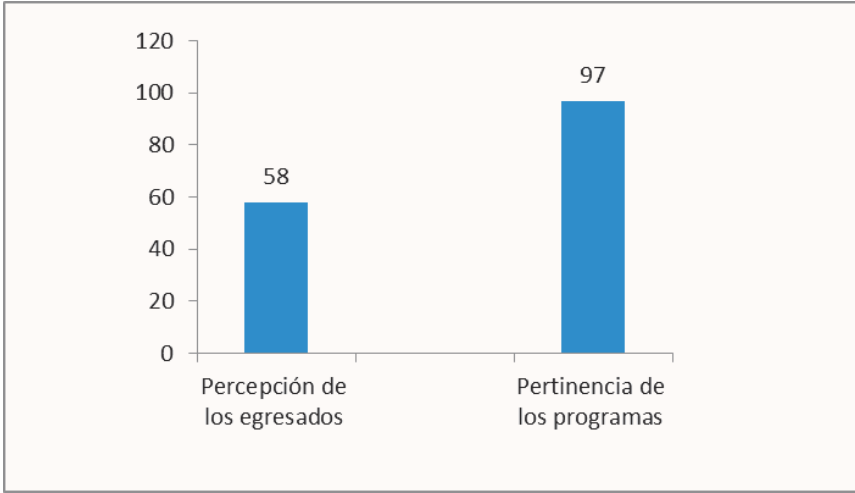


Fuente: encuesta aplicada en la recolección de la información (2015)

En la tabla 1 se aprecia el comportamiento que ha tenido la caracterización realizada en cuanto a la situación laboral de la muestra de egresados, la cual arrojó los siguientes resultados, la tasa de desempleo se ubicó en un 17% indicando esto que 20 de los egresados se encuentran sin vinculación laboral, el 90% trabaja como asalariados, el 30% tiene un tipo de contrato de prestación de servicio, el 60% tiene un contrato a término fijo, solo un 10% de los encuestados manifestó tener un contrato indefinido, el 47% tiene un nivel salarial de más de dos salarios mínimos, el 68% manifestó que el trabajo que realizan es coherente con la formación recibida y el 80% de los encuestados que se encuentran laborando tardó más de 7 meses en conseguir un empleo.

El sector educativo, considerado por Arcila (2008) como un conjunto de entes responsables encargados de garantizar la educación integral de los jóvenes como un derecho fundamental de todas las personas, se constituye en un compromiso del Estado colombiano, para lograr el desarrollo humano con equidad, convivencia pacífica, la vida democrática y el reconocimiento de la diversidad y pluralidad de la sociedad

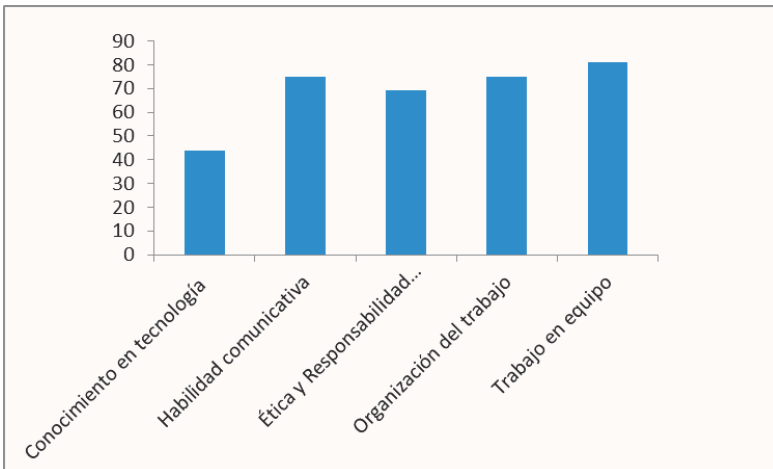
Tabla 2. Satisfacción de los egresados de la institución universitaria



Fuente: encuesta aplicada en la recolección de la información (2015)

En cuanto a la satisfacción de los egresados de la institución universitaria se evidencia que el 58% de los encuestados manifestó tener la formación académica respectiva para desempeñarse en el campo laboral, y el 97% considera que la carrera estudiada tiene relación directa con los problemas de la región para lograr el desarrollo humano con equidad, convivencia pacífica, la vida democrática y el reconocimiento de la diversidad y pluralidad de la sociedad

Tabla 3. Competencias laborales de los egresados



Fuente: información de la encuesta aplicada a los empresarios (2015)

Según el direccionamiento del MEN (2018), en cuanto a los lineamientos de formación por competencias, se consideran dos requisitos: la competencia debe ser identificada a partir del mundo del trabajo, no del mundo de la formación; y la identificación debe ser un proceso participativo, que garantice la presencia de al menos dos visiones, la del grupo gerencial y la de quienes desempeñan los trabajos

Conclusiones del estudio

Se evidencia que el Estado colombiano dirige sus políticas públicas hacia la formación del ciudadano de su país, a una educación integral, con una mirada hacia la integralidad del ser, donde es fundamental el respeto a los derechos humanos, la paz, la democracia, la práctica del trabajo, la recreación, para el mejoramiento social, cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente.

Por otra parte, los resultados obtenidos muestran que el problema no es el desempleo de profesionales, sino las condiciones en las que se insertan en el mercado de trabajo, donde una proporción importante de egresados no obtienen las remuneraciones adecuadas, dado que laboran en cargos de carácter no profesional. Además es evidenciado por parte de los empleadores que los puestos ocupados por los profesionales no requieren de estudios de nivel superior, implicando que el trabajo desarrollado generalmente no es coherente con los conocimientos y habilidades adquiridos en la Universidad.

De igual manera al comparar las estadísticas del estudio en cuanto a ese sector de egresados vinculados al sector empleador, las opiniones recolectadas en ambos sectores (egresados y empleadores), en relación con el perfil del egresado, la pertinencia del programa educativo, el grado de utilización de los conocimientos y habilidades que los egresados adquirieron en sus estudios de nivel superior, así como el interés por contratar a los profesionales del Programa de Psicología; dan evidencias del amplio compromiso que poseen los egresados relacionados por su condición laboral a esa institución, empresa u organización donde se encuentran trabajando, cumpliendo a cabalidad con las tareas asignadas.

Finalmente el rediseño curricular, las estrategias de enseñanza – aprendizaje y el emprender acciones de mercadeo, deben estar en constante

actualización con el propósito de lograr una excelente vinculación de los egresados con el sector empleador; una vez que el Estado Colombiano mediante la formulación e implementación de políticas coherentes impulse el desarrollo del departamento de Sucre.

Referencias

- Acurero, M., Rivera, T., Cáceres, A. & Hernández, J. (2017). “Competencias emprendedoras a partir de las herramientas tecnológicas aplicadas en los jóvenes de las instituciones educativas rurales del Municipio Sincelajo Sucre”. *Las Competencias y la Gestión del Conocimiento*. ISBN: 57-2500-60-30, vol., págs.: 120-141, Editorial Corporación CIMTED.
- Aldana, Morales, Aldana, Sabogal & Osolina (2008). Seguimiento a egresados. Su importancia para las instituciones de educación superior. *Revista Teoría y Praxis investigativa*, Volumen 3 - No. 2. Centro de Investigación y Desarrollo. CID / Fundación Universitaria del Área Andina
- Arcila, O (2008). *Políticas Públicas sobre la Educación Superior en Colombia*. Facultad de Educación y Psicología. Universidad de Manizales. Colombia.
- Banco Mundial (2012). Informe Anual Banco Mundial. Worldbank.org/annualreport/2012
- Beneitone, P., Esquetini, C., González, J., Maletá, M. M., Siufi, G., & Wageenaar, R.(2007). Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Informe Final – Proyecto Tuning – América Latina 2004-2007 (also published in English and Portuguese). Bilbao / Groningen: Universidad de Deusto / Universidad de Groningen.
- Burgos, B., López, K., & Rodríguez, A. (2011). Estudio de pertinencia de la oferta educativa de la universidad de Sonora. Hermosillo: s.n.
- Constitución Política de Colombia (1991). Recuperado de <http://es.presidencia.gov.co/normativa/constitucion-politica>
- Garcés, J. D. (2011). Análisis de la pertinencia del Programa Académico - Ingeniería Civil. Medellín: s.n.

Políticas públicas, el sector empresarial y las competencias laborales de los egresados de las instituciones de educación superior: una visión compartida desde la integralidad del ser

- Ministerio de Educación Nacional (2018). Lineamientos para la formación por competencias en educación superior. Recuperado de <http://mineducacion.gov.co/1621/article-299637.html>
- Ministerio de Educación Nacional (2008). Competencias generales Recuperado de <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-79387.html>
- Muñoz, M., Rodríguez, P., Hincapié, J., Agudelo, A., & Ramírez, R. (Diciembre de 2012). Percepción de empleadores sobre las competencias de graduados del Programa de Enfermería de la Fundación Universitaria del Área Andina de Pereira (Colombia). *Revista cultura del cuidado*, 9(2), 22-38.
- Sandoval, C. (2010). Evaluación de la pertinencia Social de los programas académicos de pregrado de la Universidad Pontificia Bolivariana seccional Bucaramanga. Bucaramanga: s.n.
- Peña, M, & Pérez, L. (2007). Articulación de la educación con el mundo productivo, Competencias laborales generales. Bogotá: Imprenta nacional de Colombia.
- PNDE (2006-2016). Plan Nacional Decenal de Educación 2006-2016. <http://www.plandecenal.edu.co/cms/>. Recuperado de <http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/article-264156.html>

CONFIGURACIÓN DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA A PARTIR DEL ENFOQUE CRÍTICO DE LA SUVIDAGOGÍA

Samuel González-Arizmendi¹ y Alberto Jesús Iriarte Pupo²

“La intencionalidad y el sentido de toda investigación educativa, es la transformación y el perfeccionamiento de la práctica”.

José Jimeno Sacristán

Resumen

Los objetivos de la investigación promovieron acciones que le permitieron a los sujetos en estudio configurar la práctica pedagógica con la pretensión de enriquecer el saber pedagógico que los envuelve, empoderándolos como sujetos renovadores del campo conceptual e intelectual de la educación y la pedagogía. La investigación metodológicamente se ubicó en el diseño de la teoría fundamentada, la cual permitió encontrar y extraer ideas, significados, conceptos y proposiciones desde el seno de los datos obtenidos de los entrevistados. La suvidagogía como enfoque determinó a partir de la percepción, aceptación y apropiación el quehacer pedagógico del docente, afectando las visiones de esencia, lo cual recae sobre el artefacto neurobiológico del docente de percibir, pensar, sentir, observar, hablar, ser y actuar. Con esta investigación se logró encontrar la relación sujeto-vida-pedagogía con la cual se le da origen al constructo de la suvidagogía, enfoque que le facilitó a los docentes configurar su práctica pedagógica.

Palabras clave: epistemología, enfoque crítico, inclusividad, pedagogía, pedagogo, suvidagogía, suvidagogo

1 Doctor en Ciencias de la Educación. Universidad de Córdoba - Colombia. Departamento de Psicopedagogía. Programa de Educación Infantil. Grupo de Investigación: Sociedad-Imaginario-Comunicación. Semillero de Investigación: Pedagogías Inclusivas Emergentes. sarismendiarache@yahoo.es

2 Doctor en Ciencias de la Educación. Rector de la institución educativa San Antonio Club de Leones Sincelejo. Docente catedrático de la Universidad de Sucre - Colombia. Licenciado en Matemáticas y Física. Magister en Educación. Perteneciente al grupo de investigación Tecnocrítico. albertoirarte4@yahoo.es

Abstract

The objectives of the research promoted actions that allowed the subjects under study to configure the pedagogical practice with the aim of enriching the pedagogical knowledge that surrounds them, empowering them as renovating subjects of the conceptual and intellectual field of education and pedagogy. The methodological research was located in the design of the grounded theory, which allowed finding and extracting ideas, meanings, concepts and propositions from within the data obtained from the interviewees. The suvidagogy as approach determined from the perception, acceptance and appropriation the pedagogical task of the teacher affecting the visions of essence, which falls on the neurobiological artifact of the teacher to perceive, think, feel, observe, speak, be and act. With this research, we were able to find the subject-life relationship-`pedagogy with which the construct of suvidagogy is originated, an approach that made it easier for teachers to configure their pedagogical practice.

Key word: epistemology, critical approach, inclusiveness, pedagogy, pedagogue, suvidagogy, suvidagogue

Introducción: Supuestos teóricos de la suvidagogía

La suvidagogía es un enfoque educativo crítico según el cual la práctica pedagógica es una construcción que emerge de la relación del docente con la vida, la pedagogía, el Otro, las relaciones y la institucionalidad, en la cual debe hacerla realidad y visibilizarla por medio de la escritura, lo cual permite generar transformación académica y cultural en los sujetos que intervienen en el acto educativo. Esto significa una transformación que se gesta desde el proceso de subjetivación como respuesta a la productividad, la cual se hace extensiva a los que intervienen en el acto de dialogicidad del aprendizaje.

Además, también puede relacionarse y potenciar la enseñabilidad del sistema de conocimientos³ que establece la normatividad, dependiendo para el nivel educativo en que se ofrece, pues la suvidagogía metodológicamente se aborda con el Texto Abierto Conceptual-TAC, la cual sirve como una denuncia a la pasividad y exclusión histórica que ha tenido la pedagogía tradicional, así también como de múltiples tendencias pedagógicas contemporáneas, en

3 Algunos lo asumen también como contenidos pragmáticos y/o ejes temáticos.

relación con la reflexividad en la construcción y transformación del sujeto en sus múltiples funciones.

La suvidagogía desde la perspectiva del auto reconocimiento revitaliza la vida pedagógica del profesor, pero necesita aceptar una condición: desaprender a través de la deconstrucción⁴ de lo que sabe, es decir, desacomodar las estructuras del pensamiento para oxigenar la matriz esencia del saber.⁵ En consecuencia, el profesor debe realizar lecturas de vida diferentes a las de un sujeto que no hace comprensión de su contexto o del mundo de tensiones donde se desenvuelve, en donde su mirada vaya en busca de lo que no es visible, tratando de ver lo que otros no ven, pues los que no están en esta dinámica, no hacen ningún tipo de esfuerzo, de tal modo que debe estarse pendiente de la intencionalidad oculta que siempre subyace en el fenómeno de la enseñanza y el aprendizaje mediado por la práctica pedagógica, para quienes tienen visiones de esencias.

Desde este enfoque, el docente se inmiscuye en su esencia pedagógica desde la subjetividad, luego la exterioriza a través de la escrituralidad, con el objetivo de nutrir los procesos formativos y educativos de las instituciones educativas en todos sus niveles y de la sociedad, permitiéndole convertirse en suvidagogo⁶, quien termina cambiando las dinámicas crítico-reflexivas del saber, de la práctica pedagógica y de las instituciones señaladas, las cuales se refieren a todas aquellas actividades que contribuyen a formar el concepto global de práctica profesional docente, práctica educativa, práctica de enseñanza y práctica pedagógica, en donde el profesor se mueve, pero no sólo deambula en una de estas, sino que su actuar en la clase y desde su práctica las utiliza en cualquier orden.

4 Según Derrida (2004) es el método para acentuar el carácter no representativo del lenguaje, el cual se desenvuelve y fragmenta para dar lugar a la escritura, de tal manera, que termina removiendo el concepto o la estructura intelectual de una teoría como posibilidad de reconstruirla.

5 Desde la postura del autor se entiende como la condensación y profundidad del saber que maneja el docente vital, producto de su formación y educación.

6 Docente que revitaliza su saber y hacer a través de la práctica pedagógica cómo manera de ser un ser-sociedad (es decir modelo), para contribuir en la estructuración de una institución que funja como verdadera formadora y educadora para un ideal de hombres y mujeres que luego por roce social y cultural consoliden la estructura de una seria sociedad.

En consecuencia, lo cierto es, en tales prácticas se da la retroalimentación del saber pedagógico frente a lo que se va a decir, orientar y/o enseñar en la clase, pues éste acto educativo bien podría hacerse desde el enfoque con que es visto el mundo de tensiones y los submundos que lo integran, en donde existe un deber-ser que debe asumirse en la práctica pedagógica, como aquel interés y/o acción que se refiere al saber.

Ahora bien, si estas acciones relacionadas con las intrincidades del ser humano no son miradas desde las visiones de esencias, entonces, no tiene sentido el quehacer docente, por lo tanto, emerge una pedagogía sin esencia, que no tiene olor, mucho menos hace sentir, por lo tanto, no tiene sensibilidad que le permita a uno por roce social y cultural orientarla, lo que conduce a que no se genera el tacto pedagógico⁷, por lo tanto, no se visibiliza el rastro pedagógico⁸, y si éste no es visible, no podría ser gustoso, mucho menos significativo el proceso, lo cual significa, que el receptor primario⁹ no acepta recibir el mensaje como proceso, como acople y/o algo natural, como sucede con el animal hembra: es receptiva porque está en calor, pero cuando no lo está, es imposible que acepte, así es la enseñanza y el aprendizaje.

La suvidagogía determina las dinámicas crítico-reflexivas, tanto en el docente como en los estudiantes y la institucionalidad. Éste enfoque educativo y pedagógico sirve de compuerta regulativa en la enseñanza y el aprendizaje, de tal manera, cuando estos no son conexos y predeterminados, sucede el caos pedagógico relacionado con la pérdida de juicios de valor y académicos, tanto interna como externamente.

Si lo planteado no es posible, entonces emergen las apatías, siendo los procesos lentos, lo cual significa, que no aparece nadie como responsable, originándose lo que (Morín, 2001, p. 21) denomina: “*las cegueras mentales*,

7 Desde la investigación se asume como la sensibilidad que se adquiere del roce social, cultural y académico que se produce en la práctica pedagógica, producto de la suvidagogía del enseñante. Cuando el profesor no se encuentra en estas dinámicas crítico-reflexivas se torna insensible en relación con lo que sucede en su vida pedagógica.

8 De igual manera se asume como la señal u orientación que genera y deja un docente de acuerdo con lo que hace en su práctica pedagógica. Ahora, una de las formas de dejar rastro pedagógico es construyendo desde la perspectiva suvidagógica el hacer y el saber.

9 Es el sujeto que no estando estructurado en un saber o que por alguna circunstancia no lo ha alcanzado a tocar, cumplirá la norma primicia de entrar en acción dialogal con un nuevo saber.

las cegueras del conocimiento". Esto ocasiona pérdida o alejamiento de las curiosidades, situación a la que (Freire, 1997, p. 31) le sale al paso, manifestándolo de la siguiente manera: "la curiosidad ingenua, de la que resulta indiscutiblemente un cierto saber, no importa que sea metódicamente no rigurosa, es la que caracteriza al sentido común. El saber hecho de pura experiencia".

En consecuencia con lo anterior, si no es realizable lo expresado, se darían resultados internos y externos a nivel de impactos sociales muy bajos, relacionados con Pruebas de Estados Nacionales e Internacionales, que terminan cobrándole el deterioro de la imagen a la institución. Si es privada, los ajustes se dan en los profesores, produciéndose cambios anualmente de nómina, o inclusive, frecuentemente, lo que conduce a no constituir un proyecto de vida institucional.

En este sentido, la misión y visión no logran decantarse en los docentes que pasan por las aulas como tampoco estudian el PEI (Proyecto Educativo Institucional), el modelo pedagógico y el currículo. De aquí que las didácticas las cambian permanentemente, lo cual da a entender que no son didácticas acopladas a procesos institucionales, sino de tipo emergencial, lo que hace que no deriven en procesos de investigación.

Cuando el docente, desde lo socio pedagógico empieza a anotar las primicias que lo conmueven, producto de su curiosidad como enseñante, y lo asume como posibilidad que puede ser más real que la propia realidad, estaría dando lugar, si persiste, a nuevos procesos teóricos de su esencia como enseñante u orientador de un saber.

Esta sistematización del nuevo escudriñador de saberes está generando desde su mismidad¹⁰ procesos de autoreconocimiento, que otros por no estar ubicado en lo que les gusta, no lo hace, no realiza visiones de esencia, porque para este no significa nada, siendo difícil generar un hábito de comprender y analizar lo que haces, vives, observas, sientes, disientes, compartes, pues,

10 Es todo aquello que le permite al individuo actuar por propia fuerza o con la ayuda de otros, una serie de operaciones sobre su cuerpo, su alma, su pensamiento, su comportamiento o su modo de existencia, con el propósito de cambiarse, de tal forma que consiga un cierto estado de felicidad, de pureza, de sabiduría, de perfección o de inmortalidad.

desde aquí es imposible para un docente construir su diario de campo, porque de alguna manera, esto también requiere de quitarle horas a la ociosidad.¹¹

Por el contrario, si el docente logra recoger su práctica pedagógica producto de los conexos de su obra psicopedagógica, inclusive, que lo conduzca a elaborar el Texto Abierto Conceptual en cualquiera disciplina, podrá darse la satisfacción de estar cumpliendo con uno de los mandatos de la profesión docente: formar y educar con sentido crítico por y para la vida.

Desde esta connotación, la suvidagogía como enfoque crítico, inclusivo y emergente genera liberación del profesor como sujeto de saber, promoviendo desde su matriz esencia la des-contextualización y re-contextualización del quehacer docente, lo cual conduce a que el sustento teórico del enfoque en mención sea el argumento para sentar las bases para que el docente formador de profesores pueda configurar la práctica pedagógica y convertirla en un proceso investigativo de tipo histórico, social, y educativo-pedagógico. De aquí que la suvidagogía para presentarse como perspectiva teórica educativa se fundamentó en los siguientes supuestos teóricos:

- Existe un sujeto que a partir de la relación con la vida y la actividad a la que se dedica percibe las múltiples realidades que construye socialmente y que se dinamizan en la cotidianidad del mundo de tensiones y los submundos que lo integran.
- Tales realidades percibidas son autogestadas, co-gestadas y retroalimentadas por el sujeto desde donde se desenvuelve, intersubjetivandolas en relación directa con el Otro y la institucionalidad.
- Las relaciones del sujeto con la vida, la disciplina a la que se dedica, el Otro, las realidades que vive y sus acciones en la institucionalidad son potenciadas si se identifican, registran, sistematizan, resignifican, comprenden y aplican en el mundo de tensiones y los submundos que lo integran.

11 No me refiero a la ociosidad que hace parte de la calidad del buen vivir, sino de la ociosidad que denigra de su propio ser.

Presupuestos epistémicos de la suvidagogía

El enfoque de la suvidagogía tiene como referentes teóricos y epistémicos a diez autores, que así como se distancian en muchos de sus planteamientos, también tienen diversos puntos de encuentro: de uno de estos emergieron los supuestos teóricos del enfoque. A continuación se presentan los postulados que generaron el conflicto cognitivo en el autor del enfoque, (González-Arizmendi, 2016):

1. Nietzsche (1977): “Lee el libro de tu propia vida y comprende así los jeroglíficos de la vida general”. “Las teorías que estos desarrollan son de alguna manera autobiográficas”.
2. Berger y Luckmann (1979): “La realidad se construye socialmente”.
3. Habermas (1987): “la sociedad se construye integrando dos niveles: los sistemas y el mundo de la vida”.
4. Blumer (1992): “El ser humano orienta sus actos hacia las cosas en función de lo que significan para él”.
5. Freire (1994) “El hombre es hombre, y el mundo es mundo. En la medida en que ambos se encuentran en una relación permanente, el hombre transformando al mundo sufre los efectos de su propia transformación”.
6. Foucault (1994): “La transmisión de una verdad no tiene por función dotar a un sujeto de actitudes, de capacidades y de saberes, sino más bien de modificar el modo de ser de ese sujeto.”.
7. Ricoeur (1995): “el yo que se piensa biográficamente”.
8. Lévinas (1996): “El yo, no es un ser que permanece siempre el mismo, sino el ser cuyo existir consiste en identificarse, en recobrar su identidad a través de todo lo que le acontece”.
9. Gergen (1996): “El lugar del conocimiento, ya no es la mente del individuo, sino más bien las pautas de relación social”.
10. Morín (2001): “Nada de lo que está en el universo está suelto, todo está conectado”.

Ante lo planteado, se puede manifestar que la suvidagogía como enfoque crítico emergente e inclusivo, y amparada teórica y epistémicamente en los principios y autores antes señalados, ha permitido que se le presente a los docentes formadores de profesores de la Facultad de Educación y Ciencias Humanas de la Universidad de Córdoba, otra posibilidad para renovar y/o mejorar conceptual y procedimentalmente las acciones que ellos adelantan de manera conductista. Ante esta realidad, tal enfoque ofrece la posibilidad de configurar la práctica pedagógica desde la relación del sujeto, con la vida, la pedagogía, el Otro, las realidades, y la institucionalidad.

Desde esta línea de argumentación, la suvidagogía fortalece y revaloriza las situaciones-fenómenos-eventos que se gestan en una relación social entre sujetos académicos. Esta es la razón por la cual el docente suvidagogo está en permanente acción transformadora de los bajos niveles de lectura, de la consecución de un discurso pedagógico y didáctico, de resignificar su saber pedagógico, de recuperar las prácticas y saberes institucionales, de renovar su práctica pedagógica, de sistematizar su saber y llevarlo a la escrituralidad, de estar involucrado en permanentes procesos de investigación y actividades teóricas, técnicas e innovadoras de la educación.

En concordancia con lo anterior, se presenta la suvidagogía como configuradora de la práctica pedagógica arrojando una identidad social crítica, un sentido hermenéutico discursivo y un significado fenomenológico-suvidagógico, así como el establecimiento de límites y conceptos. Con esta propuesta que conduce a la transformación del docente, a su práctica pedagógica y su praxis, se ofrece la posibilidad que los docentes pasen de ser tradicionales para convertirse en docentes vitales y suvidagogos¹².

Hacia la construcción epistémica del constructo de suvidagogía: su conversión a enfoque crítico e inclusivo para la práctica pedagógica, la praxis y la transformación del docente.

La configuración de la práctica pedagógica a través del enfoque crítico de la suvidagogía, así como la construcción de sujeto y saber, no

12 Existen múltiples docentes que alegan que ellos no investigan porque en la escuela, en el colegio, inclusive, en algunas universidades no ven nada que investigar, sin tener en cuenta, que las instituciones en comento, son laboratorios de información, ideas, discusiones, disensos, opiniones, son fuentes de información con la cual pueden hacerse grandes cosas a través de las visiones de esencias.

sólo es producto del comodato pedagógico-didáctico de la clase sino que las discusiones, disensiones, sugerencias, tertulias, grupos de estudios académicos, producciones en todas sus dimensiones, relaciones académicas con las comunidades y en relación con la enseñanza, así como los aportes realizados dentro y fuera del aula de clase a través de las historias de vida y del Texto Abierto Conceptual también son componentes de la práctica pedagógica, lo cual significa, que ésta no sólo está circunscrita a los procesos taxonómicos que orienta el docente en una clase, o el mostrar la preparación y/o planeación de la misma a los formadores de profesores en las normales¹³ y facultades de educación.

Este proceso de configuración de la práctica pedagógica, así como la construcción de sujeto y saber, suceden cotidianamente, tanto fuera como dentro de la institucionalidad, desde el preescolar a los postgrados, generando una gama de saberes tanto conocidos (saberes específicos-científicos) como saberes ignorados (saberes que el currículo ignora, los saberes cotidianos), con el objetivo de integrarse al sistema de conocimientos que circulan legalmente en todas las instituciones de enseñanza, pero que no es dado, por lo tanto, no se tienen en cuenta en la enseñanza.

Cabe señalar, que para realizar el anterior proceso de organización, es necesario darlo a través de la suvidagogía con la intencionalidad de aplicar la relación sujeto-vida-pedagogía en la reflexión de la práctica pedagógica, así como la construcción que se deriva de ésta, la de sujeto y saber, para lo cual se necesita que el currículo y la planeación educativa opten por la posibilidad de involucrarlos, donde al docente lo cualifiquen, no sólo con las metodologías que se utilizan en el conocimiento disciplinar, sino con metodologías que cumplan el mismo proceso, como la propuesta por el enfoque crítico de la suvidagogía, el Texto Abierto Conceptual, la cual revive los múltiples saberes de la cultura que se dan en el mundo de tensiones y los submundos que lo integran.

13 El nombre de normal obedece a situaciones socio-históricas de la educación relacionadas con el hecho de formar, normalizar, vigilar, y/o encasillar para el fenómeno de la enseñanza. Sin embargo, hay que reconocer que su historicidad obedece a un propósito de normalizar los procesos de enseñanza, siendo éste tipo de circunstancias las que le dan la visión de esencia a Juan Bautista de La Salle, para que en 1685 en Reims (Francia) fundara una escuela normal, razón suficiente para considerarla como la primera.

Esta es una de las razones fundamentales por la cual la práctica pedagógica tuvo que ser configurada, con la pretensión de generar a través del enfoque propuesto, una identidad social-crítica, un sentido hermenéutico-discursivo y un significado fenomenológico-suvidagógico, triada que le cambia a la práctica pedagógica su orden normativo y rígido, por la accesibilidad al cambio, al diálogo, a la concertación, donde su poder y organización ya no es reflejado como normas coactivas, sino como acciones de tipo que son construidas a partir de las relaciones con el Otro, o como lo plantea (López-Noreña, 2017) desde la Nos-Otredad: el nosotros.

Diseño de la investigación

El diseño de investigación que se utilizó en el presente estudio trazó los procedimientos que terminaron orientando el cumplimiento de los objetivos propuestos. De igual manera, los propósitos que establece la investigación se convirtieron en ejes de interés. Es por ello que el análisis cualitativo permitió encontrar y extraer ideas, significados, conceptos y proposiciones desde el seno de los datos obtenidos de los entrevistados, situación que permitió elaborar lo que (Corbin y Strauss, 2002, p. 12) denominan “un esquema explicativo teórico”. Este principio condujo a explorar las explicaciones teóricas específicas en relación con los conceptos, apreciaciones, significados y discursos de los participantes e investigadores.

Fundamentación teórica que sustenta el diseño de la investigación

Los argumentos planteados hasta aquí se soportaron en la Teoría Fundamentada, en la cual se explicita que la investigación es no experimental¹⁴, pues, su abordaje se centró en la recopilación de datos a partir de la experiencia de los docentes que orientan los procesos de formación y educación en los

14 Los estudios no experimentales son transeccionales o longitudinales. De igual manera hay que manifestar, que tal característica permite utilizar grabaciones, con la idea de pasar escrituralmente las apreciaciones de los sujetos en estudio para luego realizar el análisis de los datos recogidos. Esto le informa al investigador de la manera como la muestra refleja la realidad percibida individualmente y colectivamente.

jóvenes que adelantan estudios de Licenciaturas en Educación. Tales hechos de vida permitieron conocer la manera como los profesores de la Facultad de Educación y Ciencias Humanas de la Universidad de Córdoba comprenden y desarrollan la práctica pedagógica en la formación de nuevos licenciados (Carrero, 1998; Carvalho, 2001).

Ahora bien, de acuerdo con la estructura del diseño de investigación de la teoría fundada, el cual brindó múltiples posibilidades entre las que se sugieren la flexibilidad y la apertura, ya que durante el recorrido que se hizo con la información pudo modificarse, dándose la posibilidad de agregar nuevos datos, situaciones, fenómenos, eventos relevantes de los sujetos en estudio que ayudaron a mejorar los resultados, situación que se consideró un factor de apoyo como fundamento de la circularidad con que se desarrollan las investigaciones cualitativas, aspecto que distancian a ésta de la linealidad de los enfoques cuantitativos (Dávila, 1994; Mendizábal, 2006).

Es necesario señalar que los datos y discursos de los sujetos en estudio se constituyeron en los referentes teóricos que le dieron origen a la configuración de la práctica pedagógica, y que tuvo como función, asignarle a ésta una nueva estructura conceptual y procedimental, con lo cual se pudo demostrar que la práctica pedagógica es una relación social cognitiva que se construye en las múltiples realidades en que se desenvuelve el sujeto docente. De aquí que para demostrar tal pretensión se recurrió:

1. A la importancia y significado que los sujetos en estudio le dieron al quehacer docente y a sus diferentes dinámicas de sostenimiento académico.
2. A la captación de los datos, apreciaciones, conceptos, significados y discursos que los sujetos en estudio e investigadores aportaron sobre la práctica pedagógica.
3. A las diferentes comprensiones que se generaron del análisis de los datos, apreciaciones, conceptos, significados y discursos de los sujetos en estudio y de los investigadores.
4. A encontrar a través de la negociación, el diálogo, el disenso y el consenso de los datos, conceptos, apreciaciones, significados y/o discursos que los sujetos en estudio e investigadores lograron identificar, registrar, sistematizar, resignificar, comprender y actuar desde la profundidad, densidad y extensión de los resultados que

los interesados decantaron a partir de la relación del sujeto con la vida y la pedagogía que se da en la práctica pedagógica.

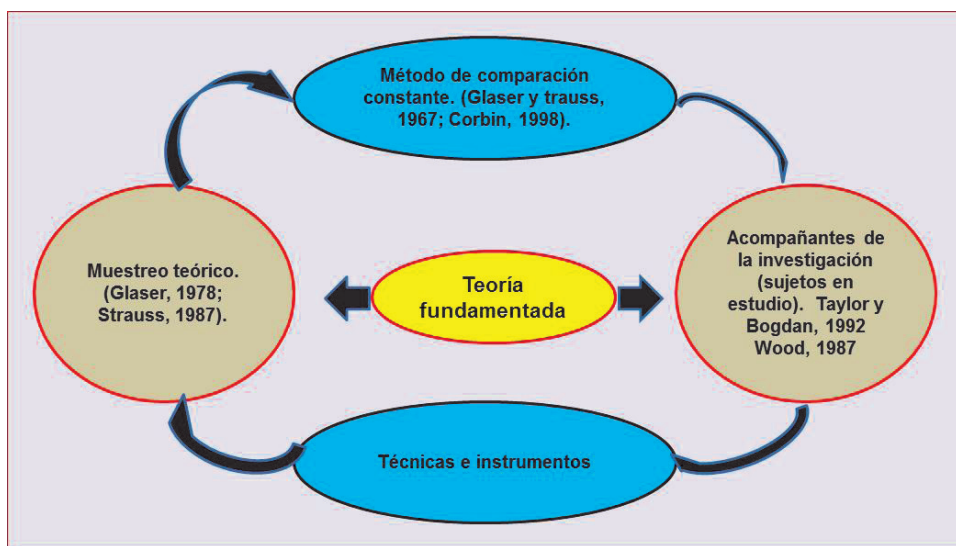


Figura 1. Diseño metodológico de la investigación. Fuente: González-Arizmendi, S, e Iriarte, A. (2016).

Muestreo teórico

El carácter cualitativo de la investigación permitió que a la población participante se les denomine sujetos en estudio, dado que la investigación los asumió como acompañantes de los investigadores (Valles, 1997; Mella, 2003).

En consecuencia, el muestreo teórico fue asumido como el proceso de recogida de datos que generó teoría desde el instante en que se obtuvo la información, codificándola y analizándola, con lo cual se tomó la decisión sobre el tipo de datos que se requerían, y qué otro lugar servía para las siguientes observaciones, entrevistas individuales y grupos focales, procedimiento que permitió desarrollar la teoría de manera natural como iba emergiendo (Glaser, 1995; Strauss, 1987; Strauss y Corbin; 1990).

De aquí que el muestreo teórico ayudó a seleccionar y a estudiar nuevos casos según su potencial, lo cual permitió mejorar y ampliar los

conceptos y teorías ya desarrollados. En este proceso, el investigador al comenzar la investigación no conocía el tamaño final de la muestra, cuya ampliación se produjo cuando se requirió de más información para la investigación, supeditándose a la recogida de datos y análisis, situación que fue configurando el tamaño de la muestra final, la cual devino por el desarrollo de las categorías identificadas y la teoría emergente (Glasser, 1992; Charmaz, 2000).

En conveniencia a que la muestra en la investigación es cualitativa progresiva, y de estar sujeta a la dinámica que se derivaron de los propios hallazgos de la investigación, desde una óptica complementaria y tomando como punto de partida el carácter teórico e intencional de la muestra cualitativa, se utilizó para la presente investigación un muestreo discriminativo, el cual está asociado con la codificación selectiva, siendo su principio maximizar oportunidades para verificar la argumentación que terminó construyéndose, al igual que el tipo de relaciones que emergieron de las categorías, con lo cual se alcanzó la saturación teórica¹⁵ de las categorías que presentaron un avance insuficiente (Strauss y Corbin, 1990; Hammsley y Atknsn, 1994).

De aquí que tales similitudes o semejanzas condujeron a identificar la categoría, el desarrollo de sus particularidades y los procedimientos de las condiciones emergenciales de aparición. Igualmente, las diferencias entre los casos seleccionados generaron atributos a las categorías, al origen de subcategorías y la identificación de los límites alcanzados. Así las cosas, el desarrollo se inició seleccionando y analizando una muestra homogénea de sujetos en estudio, luego, cuando la teoría comenzó a emerger, los investigadores se trasladaron a una muestra heterogénea, con lo cual se pudo comprobar las condiciones que fueron utilizadas para generar las proposiciones iniciales (Glaser y Strauss, 1967, Mella, 2003; Ossez, Sánchez, e Ibáñez, 2006).

15 Para Cuñat (2005) es el criterio a partir del cual el investigador decide no buscar más información relacionada con una determinada categoría, con lo cual se supone que no se ha encontrado ningún tipo de información adicional que permita al analista desarrollar nuevas propiedades de la categoría encontrada.

Método de investigación

Se optó por el método de comparación constante o de la contrastación, el cual consiste en promover la comparación de los datos solicitados de los sujetos en estudio, permitiendo la conceptualización y clasificación, en la cual se encontraron patrones que determinaron sus comportamientos, con los cuales se identificaron situaciones-fenómenos-eventos, es decir, se colocaron dos o más acciones, con las que se determinaron sus similitudes o búsqueda analógica, diferencias o búsquedas diferenciadoras y/o antagónicas en la que se involucraron los diferentes tipos de realidades sociales, de la cual emergieron conclusiones que le dieron solución al problema planteado. La comparación permitió explorar las diferencias y similitudes en la trayectoria de los incidentes que fueron identificados a partir de la información que se obtuvo, de la cual emergió una guía para recolectar información adicional (Glaser y Strauss, 1967; Corbin, 1998).

Desde lo planteado hasta el momento, el método utilizado fue empleado para generar teoría a partir del análisis comparativo y sistemático de los datos, lo cual requirió la saturación de estos y no la verificación de hipótesis. Este procedimiento permitió identificar los conceptos, los cuales se constituyeron en una progresión o rasgo de la codificación abierta, dando explicación sobre lo que fue generado a partir de los datos obtenidos, así como la explicación de los incidentes producidos. Estos últimos se revisaron uno frente al otro para poder validar la interpretación (Glaser y Strauss, 1967; Glaser, 1978; 1998, Corbin, 1998).

Para la recolección de la información se utilizó la observación participante, debido a que los autores se involucraron en los relatos de los sujetos participantes, los cuales se constituyeron en fuentes informativas del estudio. De igual manera, se utilizó la entrevista en profundidad, siendo la fuente primaria, constituyéndose en la información que recogieron los investigadores directamente a través de su contacto inmediato con el objeto de estudio y sujetos participantes (Quesada y Frattini, 1994; Orti, 1996; Bericat, 1998).

Como técnicas de análisis de la información análisis de contenido la presente técnica se utilizó para analizar las ideas, conceptos, discursos, apreciaciones y proposiciones de los participantes de la investigación, debido a que prestó y facilitó utilidad en esta investigación educativa y pedagógica.

En este sentido, fue evidente la ubicación del análisis de contenido en la tradición cualitativa, lo que permitió desde aquí presentar las posibilidades que la rodearon en su constitución de ser utilizada, no como método, sino como una técnica pluriconceptual, con criterios de validez y confiabilidad.

Esta es la razón por la cual, Duverger (1971), Bardin (2002) y Ruiz-Olabuenaga (2007) plantearon que el análisis de contenido ayuda desde los datos de tipo verbal, simbólicos y comunicativos a realizar conjeturas, situación que posibilitó que los campos de acciones se ampliaran, independiente de los textos escritos y/o documentos, lo cual patentó la utilización en entrevistas, juicios valorativos y conversaciones magnetofónicas.

Para Bardin (2002) es necesario tener en cuenta dos (2) funciones fundamentales que se tornaron diferenciables en el análisis de contenido como son:

- a. La función de tipo heurístico: la cual dio herramientas y posibilidades al investigador para encontrar situaciones, elementos y juicios que se constituyeron en descubrimientos importantes para la investigación que se adelantó.
- b. La función probatoria: fue la que brindó elementos al sujeto investigador en la cual le permitió seleccionar o eliminar ideas, apreciaciones, conceptos, juicios y/o proposiciones de tipo provisional en el proceso investigativo.

Resultados

La presente investigación para poder darle solución tanto al objetivo general como a los específicos, abordó el proceso en cuatro fases:

Primera Fase: origen de la relación sujeto-vida-pedagogía.

Esta logró resolverse de la información que suministraron los sujetos en estudio a partir de la entrevista en profundidad, sobre la cual emergieron conceptos y proposiciones. Con estos resultados se procedió a codificarlos, para realizar análisis y comprensión de los mismos, de los cuales se generaron derivaciones conceptuales y emergencias relacionadas con tendencias y categorías.

Segunda Fase: derivaciones conceptuales de la relación sujeto-vida-pedagogía para la construcción de la perspectiva en educación.

Ya originada la relación mencionada, nuevamente se acudió a la población en estudio para consultarlos sobre la posibilidad de encontrar una vía expedita para configurar la práctica pedagógica, a lo que los acompañantes de la investigación dieron luces sobre la necesidad de generar un nuevo enfoque en relación a la necesidad del docente de encontrar nuevos caminos para generar teoría educativa. Ante esta aseveración, emergió la suvidagogía como perspectiva teórica que ayudaría a los sujetos en estudio a configurar la práctica pedagógica.

Tercera Fase: emergencia de la perspectiva teórica educativa de la suvidagogía.

Los sujetos en estudio a partir de la emergencia de esta perspectiva, lograron identificar y diferenciar constructos y acciones sobre la práctica pedagógica conductista, aislándola del pragmatismo con que visionaban el ejercicio de su práctica pedagógica que venían desarrollando históricamente, dándole así cumplimiento al primer objetivo específico de la investigación.

Cuarta Fase: Configuración de la práctica pedagógica por parte de los docentes a partir de la perspectiva teórica de la suvidagogía.

Con esta cuarta fase, se le da cumplimiento al segundo objetivo específico de la investigación referida a describir cómo los docentes de la Facultad de Educación y Ciencias Humanas de la Universidad de Córdoba, a partir de la perspectiva teórico-educativa pueden generar sustentos teóricos conceptuales sobre la práctica pedagógica y el saber fundante como sujetos del pensamiento educativo y pedagógico.

Para esto se logró comprender la información suministrada por los sujetos en estudio a través del análisis de contenido, en las que se dieron las diferentes situaciones relacionadas con lo antes señalado, siendo vital para continuar tanto en la comprensión de la emergencia, como en la relación que ésta mantiene con la configuración de la práctica pedagógica.

De igual manera, el diseño de teoría fundamentada como perspectiva cualitativa elegida para abordar el estudio, permitió que el investigador se concentrara en los discursos y conceptos manifestados por los sujetos en

estudio sobre el problema de investigación, a través de los instrumentos aplicados. El trabajo de campo, se mantuvo en un tiempo de quince meses en el que, para poder saturar la información, se realizaron 163 entrevistas a docentes de la Facultad de Educación y Ciencias Humanas, considerados estos en el estudio como acompañantes claves de la investigación.

Así como se esbozó lo concerniente al “Diseño del trayecto metodológico de construcción de la perspectiva teórica educativa para configurar la práctica pedagógica”, en este cuarto capítulo se presentan los resultados que se obtuvieron en el trabajo de campo, en el cual se dará a conocer inicialmente la distribución de las observaciones participantes y entrevistas en profundidad con los docentes que participaron.

Finalmente, en este capítulo, se describen los discursos, conceptos y proposiciones de mayor relevancia que manifestaron los acompañantes de la investigación en relación con el objeto de investigación, lo que condujo a generar la teoría sustantiva, tanto de la perspectiva teórica de la suvidagogía construida por el investigador, como la configuración de la práctica pedagógica por parte de los docentes, con direccionamientos de la teoría fundamentada descrita en el capítulo tres del diseño del trayecto metodológico. Por motivos de espacio, solo se presenta la primera fase. En el resto se utilizó el mismo tratamiento y proceso metodológico.

Primera Fase: Origen de la relación sujeto-vida-pedagogía.

La pretensión inicial del investigador que los acompañantes de la investigación configuraran su práctica pedagógica pragmática que venían adelantando, lo condujo a entablar relaciones de entendimiento académico a través de temáticas que se hacen parte del quehacer pedagógico de los sujetos en estudio, entre las cuales se pueden señalar : conceptualización y comprensión de la prácticas pedagógica, estructura y componentes de la práctica pedagógica, el saber pedagógico del docente, el docente como sujeto de pensamiento educativo y pedagógico, la pedagogía como campo conceptual e intelectual de la educación, la pedagogía como modelo de vida sociopedagógica.

Esta relación de entendimiento conceptual entre los sujetos en estudio y los investigadores fue abordada a través de la identificación, registro,

sistematización, resignificación, comprensión y actuación sobre los diferentes juicios, conceptos y proposiciones que los acompañantes de la investigación manifestaron.

El filtro realizado por los investigadores a través de las respuestas de los docentes permitió darles indicios que estos no relacionaban desde ninguna posibilidad su quehacer pedagógico con lo que son ellos, con lo que viven en la cotidianidad de sus acciones académicas, reflejando en sus escrituras acciones pragmáticas frente a la enseñanza.

Ante el análisis realizado, se deja claramente evidenciado que la información adquirida de los profesores no fue suficiente para generar una relación que permitiera en ellos más adelante, configurar el pragmatismo de la práctica pedagógica que abordaban, lo que condujo a los investigadores a pensar que se necesitaba abordar otras posibilidades. Para esto elaboran una segunda entrevista a los mismos 85 profesores de diferentes departamentos de la Facultad de Educación y Ciencias Humanas de la Universidad de Córdoba, frente al interés de encontrar una relación que les permitiera pensar posteriormente en una perspectiva teórica educativa y crítica para que los docentes de dicha facultad logran configurar su práctica pedagógica de tipo pragmático a una práctica pedagógica socio cognitiva. La pregunta fue la siguiente:

¿Qué tipo de relación pedagógica necesita un profesor durante su práctica docente para involucrarse significativamente con el contexto que lo envuelve y en la que su saber hacer también afecte de la misma manera al estudiante en la Facultad de Educación y Ciencias Humanas de la Universidad de Córdoba?

A las respuestas que dieron los profesores sobre este interrogante, se le aplicó el proceso metodológico de la codificación abierta, teórica, axial y selectiva, con la pretensión de extraer los códigos teóricos e in vivo, siendo fructífero el proceso, pues en tales aseveraciones si se reflejó la pretensión de los investigadores, los cuales contenían los incidentes que permitían dar con las tendencias y las categorías de análisis para identificar cual era la relación pedagógica que orientaría la investigación. Para una mejor comprensión del proceso, las respuestas de los sujetos en estudios se agruparon para darle cumplimiento al objetivo de los diferentes códigos utilizados en el procesamiento de la información, cuya esencia fue proporcionar directrices

que ayudaran a construir una idea, postura y/o visión acerca de los datos que se distancian conceptualmente.

A continuación, se muestra la forma como a partir del procesamiento de los códigos mencionados se generó la condensación teórica que dio origen a varias tendencias y por supuesto a sus respectivas categorías emergentes.

Condensación de códigos teóricos por aproximación conceptual sobre la pregunta formulada. 85 Entrevistados.

De los 85 entrevistados, solo 30 confluyeron en conceptos similares que se pudieron agrupar, con los cuales se generaron los códigos teóricos. Los números de los entrevistados que coincidieron con la síntesis fueron los siguientes:

1. Entrevistas a Sujetos en Estudio: de 85/30: N°: 1, 2, 4, 5, 6, 7, 26, 27, 30, 31, 33, 38, 39, 42, 45, 47, 50, 51, 52, 56, 59, 65, 67, 71, 73, 75, 77, 79, 81, 85.

2. Condensación de los Códigos: *“El docente debe establecer una relación con el estudiante a través de lo que éste le ofrece en clase, lo que significa que el docente debe ponerse al servicio del estudiante para poderlo comprender. De esta manera, la práctica del profesor está cumpliendo una labor, no solo académica sino social, pues, el estudiante también es sociedad. El docente debe mantener siempre una relación armónica en la que su participación debe estar al servicio del estudiante, pero teniendo en cuenta lo que le ofrece desde sí mismo para formar al Otro”.*

3. Tendencia Emergente: fue generada de la condensación de los 30 códigos teóricos, de lo cual resultó la siguiente tendencia:

“El docente como sujeto de provocación de sí mismo y del Otro en el proceso de enseñanza y aprendizaje”.

De igual manera, como categoría emergente se consolidó “El sujeto docente”.

Ahora, de los mismos 85 entrevistados, solo 28 docentes tendieron hacia lo mismo:

1. Entrevistas a Sujetos en Estudio: 85/28 N°: 3, 8, 10, 12, 15, 16, 18, 19, 20, 21, 23, 24, 28, 32, 34, 35, 55, 57, 60, 61, 62, 63, 66, 70, 74, 78, 82, 84.

2. Condensación de los Códigos: *“Debe ser una relación de vida indisoluble en el acto pedagógico, lo cual debe expresarse de acuerdo al contexto que vive tanto el docente como el estudiante. Esto significa que también el estudiante se involucre consigo mismo y con la comunidad. Tal relación, entonces, termina siendo la asimilación que se trae de un contexto, el cual se termina fortaleciendo desde los procesos curriculares y extracurriculares que se desarrollan en el contexto educativo. Es una relación de retroalimentación y enriquecimiento continuo y de vida que permite la construcción de la personalidad del profesor y del estudiante donde ambos comprometen su modo de existencia y el ethos. En esta relación debe alcanzarse reconocimiento de ambos como sujetos que tienen vocación para la enseñanza y el aprendizaje. El profesor para poder involucrarse con el estudiante necesita durante el proceso docente relacionar su ser, su hacer con lo que él y el estudiante viven en el contexto. Ambos al comprender la relación pedagógica que mantienen personifican lo que hacen con el contexto donde lo envuelven”.*

3. Tendencia Emergente: fue generada de la condensación de los 28 códigos teóricos:

“La vida y el contexto siempre van ligados al docente y al estudiante de lo que se es, se enseña y se aprende”. Como categoría emergente resultó “Vida en el mundo de tensiones”.

De igual forma se dio una tercera tendencia frente a la pregunta formulada. Es este caso de los 85 entrevistados, las respuestas de 27 docentes se asociaron en códigos teóricos de la siguiente manera:

1. Entrevista a Sujetos en Estudio: 85/27 N°: 9, 11, 13, 14, 17, 22, 25, 29, 36, 37, 40, 41, 43, 44, 46, 48, 49, 53, 54, 58, 64, 68, 69, 72, 76, 80, 83.

2. Condensación de los Códigos: *“Es una relación interna de los partícipes de la enseñanza y el aprendizaje desde las influencias que reciben de la formación que se ha obtenido desde el preescolar hasta profesionalizarse. Visto así esta relación, se torna dinámica e innovadora, pues lo más importante de ella es el contacto que mantiene el docente y el estudiante con lo que aprenden, lo que termina construyendo formas de pensar y de comportamientos frente*

a las otras personas que los rodean, la cual es tanta la carga que terminan sugiriendo resolver problemas desde donde se han estructurado, todo a raíz de la enseñabilidad y aprendibilidad, lo que significa que todo lo que se hace está directamente relacionada con lo que se ha aprendido en todas las dimensiones”.

3. Tendencia Emergente: emergió de la condensación de los 27 códigos teóricos:

“El saber que se aprende determina el comportamiento del sujeto frente a las acciones de vida”. Como categoría emergente “Pedagogía como campo de saber”.

Ante los procesos de codificación abierta, teórica, axial y selectiva emergieron tres tendencias y sus respectivas categorías de análisis, que se muestran en la tabla y que serán desglosadas y analizadas a su vez.

Tabla 1. Tendencias resultantes de la pregunta ¿Qué tipo de relación pedagógica necesita un profesor durante su práctica docente para involucrarse significativamente con el contexto que lo envuelve y en la que su saber hacer también afecte de la misma manera al estudiante en la Facultad de Educación y Ciencias Humanas de la Universidad de Córdoba?

TENDENCIAS	CATEGORÍAS EMERGENTES	Nº DE DOCENTES	FRECUENCIA %
El docente como sujeto de provocación de sí mismo y del Otro en el proceso de enseñanza y aprendizaje.	Sujeto docente	85/30	35.29 %
La vida y el contexto siempre van ligados al docente y al estudiante de lo que se es, se enseña y se aprende.	Vida en el mundo de tensiones.	85/28	32.94%
El saber que se aprende determina el comportamiento del sujeto frente a las acciones de vida.	Pedagogía como campo de saber	85/27	31.76 %
Total		85	100%

Nota. Fuente: González-Arizmendi, S; e Iriarte, A. (2017).

En este cuadro se condensa el origen de la relación sujeto-vida-pedagogía, la cual fue construida como producto de los cotejos que los investigadores realizaron sobre lo recolectado con los instrumentos aplicados.

Conclusiones

a. La perspectiva teórica educativa de la suvidagogía creada a partir de la relación sujeto-vida-pedagogía permitió a los docentes acompañantes de la investigación configurar el pragmatismo histórico con que venían desarrollando la práctica pedagógica, aportándole una identidad social-crítica, un sentido comprensivo-discursivo y un significado fenomenológico-suvidagógico, inclusive, permitiéndoles diferenciar constructos y acciones, como el hecho de diferenciarla de los otros tipos de prácticas.

b. Los docentes acompañantes de la investigación lograron generar a partir de la perspectiva teórica educativa de la suvidagogía sustentos teóricos conceptuales que le permitieron configurar su práctica pedagógica, así como el hecho de poder describir de una manera diferente lo que venían haciendo pragmáticamente sobre la misma práctica. De igual manera, generaron saber pedagógico a partir de la descripción realizada de sus actos pedagógicos, convirtiéndolos en sujetos de pensamiento educativo y pedagógico en la Facultad de Educación y Ciencias Humanas de la Universidad de Córdoba y de las instituciones de básica donde también laboran algunos, proceso que se puede corroborar con las diferentes formas en que presentaron sus escritos en el capítulo de los resultados.

Referencias

- Bardín, L. (2002). *Análisis de contenido*. Madrid: akal.
- Berger, P. y Luckman, T. (1979). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bericat, E. (1998). *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social*, Barcelona: Ariel.
- Blumer, H. (1982). *El interaccionismo simbólico: perspectiva y método*. Barcelona: Hora

- Carrero, V. (1998). Análisis cualitativo de datos: Aplicación de la teoría fundamentada de datos Grounded Theory) en el ámbito de la innovación organizacional. Tesis doctoral. Universidad Jaume I (Castellón).
- Carvalho, J. (2001). La socialización del profesor: Las influencias en el proceso de aprender a enseñar. Tesis doctoral. Universidad de Santiago de Compostela.
- Corbin, J. (1998). Alternative interpretation: Valid or not. *Theory and psychology*. Vol. 8. pp 1221-128
- Corbin, C. & Strauss, A. (2002). Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Cuñat, R. (2005). El proceso de creación de empresas desde la perspectiva estratégica: diseño de un modelo de actuación para la creación de empresas cooperativas de trabajo asociado en el país de Valencia. Valencia: Universidad de Valencia-Tesis doctoral.
- Charmaz, K. (2000). Grounded Theory. Objectivist and constructivist methods, pp.509-535. En Denzin, Norman & Lincoln, Yvonna (Eds.) *Handbook of qualitative research*, second edition, California: SAGE.
- Dávila, A. (1994). Las perspectivas metodológicas cualitativa y cuantitativa en las Ciencias Sociales: debate teórico e implicaciones praxeológicas, pp.69-83. En Delgado, Juan Manuel & Gutiérrez, Juan (Coord.) *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales*, Madrid: Síntesis.
- Derrida, J. (2004). *La escritura y la diferencia*. Barcelona: Anthropos.
- Duverger, M. (1971). *Métodos de las Ciencias Sociales*, Barcelona: Ariel.
- Foucault, M. (1994). *La hermenéutica del sujeto*. Madrid: La piqueta.
- Freire, P. (1994). *Pedagogía de la autonomía*. Undécima reimpresión en español. Barcelona: siglo XXI.
- Freire, P. (1997). *La educación como práctica de la libertad*. Quincuagésimo tercera reimpresión en español. Barcelona: Siglo XXI.
- Gergen, K. (1996). *Realidades y relaciones. Aproximaciones a la construcción social*. Barcelona: Paidós.
- Glaser, B. (1978). *Theoretical sensitivity*. Mill Valley. CA. California: Sociology press

- Glaser, B. (1998). *Basics of grounded theory analysis: Emerge vs Forcing*. Mill Valley. CA. California: Sociology Press
- Glaser, B. (1995). *Grounded theory 1984-1985*. Mill Valley. CA: California: Sociology press.
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*, New York: Aldine de Gruyter.
- González-Arizmendi, S. (2016). “La relación sujeto-vida-pedagogía en la práctica pedagógica de los formadores de profesores”. Tercer Simposio Internacional de Investigación Educativa y Pedagógica. Montería: Universidad de Córdoba-Maestría en Educación SUE-Caribe.
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa*. Vol. 2. Madrid: Taurus.
- Hammersley, M. y Atkinson, P. (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona: Ed. Paidós.
- Lévinas, E. (1996). *Entre nosotros: ensayos para pensar en otro*. Barcelona: Editorial Pre-Textos.
- López-Noreña, G. (2017). Alteridad y Pedagogía Crítica en tiempos del Paradigma de la Economía Global y la Pedagogía de la Nos-Otredad en América Latina. REEA, Vol. 1, No. 1. Pp. 63-74 <http://www.eumed.net/rev/reea>
- Mellas, O. (2003). *Metodología cualitativa en ciencias sociales y educación. Orientaciones teórico-metodológicas y técnicas de investigación*. Santiago de Chile: Primus.
- Mendizábal, N. (2006). Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa, pp.65-105. En Vasilachis de Gialdino, Irene (Coord.) *Estrategias de investigación cualitativa*, Barcelona: Gedisa.
- Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Traducción al castellano Mercedes Vallejo Gómez. Bogotá: Mesa Redonda Magisterio-Unesco.
- Nietzsche, F. (1977). *Sobre el porvenir de nuestras escuelas*. Barcelona: Bussquets.
- Orti, A. (1996). “La apertura y el enfoque cualitativo o estructural: la entrevista abierta y la discusión de grupos”. En García, M y otros (comp). *El análisis de la realidad social, métodos y técnicas de investigación social*. Pp. 153-185. Madrid: Alianza.

- Quesada, M. y Frattini, E. (1994). *La entrevista: el arte y la ciencia*. Madrid: Eudema.
- Ricoeur, P. (1995). *Tiempo y narración. Configuración del tiempo en el relato histórico*. Vol. I. México: Siglo XXI.
- Ruíz-Olabuénaga, J. (2007). *Metodología de la investigación cualitativa* (4ª ed.). Bilbao: Universidad de Deusto.
- Strauss, A. (1987). *Qualitative analysis for social scientists*, Cambridge and New York: Cambridge University Press.
- Strauss, A. y Corbin, J. (1990). Descubriendo nuevas teorías de teorías previas. En: tshibutani (comp): *naturaleza humana y comportamiento colectivo*. Ensayos en honor a helbert blumer, Nueva Jersey: Prentice-Hall.
- Valles, M. (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis S.A.

SEMINARIO DE LA RACIONALIDAD - ENTENDIMIENTO COMO TÉCNICA DE FORMACIÓN INTEGRAL PARA LA INVESTIGACIÓN Y SOCIALIZACIÓN¹

*Aminta De La Hoz Suárez², Héctor Urzola Berrío³ y
Nadin Madera Arias⁴*

Resumen

La educación es la mejor riqueza que se aporta a las personas, por eso las legislaciones hacen referencia a ella defendiéndola como un derecho de exigibilidad plena, por ejemplo, con respecto a la educación superior en Colombia, la Ley 30 (1992) la traduce como un proceso permanente que posibilita el desarrollo integral de las potencialidades del ser humano, lo cual implica que el docente debe reinventar constantemente sus prácticas en aula para lograr que sus educandos racionalicen y entiendan lo discutido en sus cátedras. Sin embargo, esta modalidad es antiquísima, identificada a finales del siglo XVII, dando origen a la técnica del seminario alemán, ideándolo como proyecto demostrativo de realización de actividades de docencia e investigación en aras a complementarse. Esta concepción sirvió de fundamento para estudiar el seminario de la racionalidad - entendimiento como técnica de formación integral para la investigación y socialización, haciendo la práctica vivencial en 19 estudiantes del Programa de Contaduría Pública, de la asignatura Seminario de Investigación Contable ofertado por una universidad colombiana. Se encontró lo viable de su aplicación, fluidez de interacción entre los participantes, formándolos

1 Corresponde a resultados de investigación del Proyecto titulado: “Evaluación del desempeño docente en el uso del aula virtual”.

2 Contador Público. Magíster en Gerencia de Empresas, Mención Operaciones. Docente-Investigadora adscrita a la Corporación Universitaria Antonio José de Sucre (COR-POSUCRE). Correo: aminta_delahoz@corposucre.edu.co., amihoz@hotmail.com. ORCID 0000-0001-6230-8869.

3 Especialista en investigación, Magíster en Educación. Docente Asociado – COR-POSUCRE. Correo: hector_urzola@corposucre.edu.co

4 Abogado. Candidato a Magíster en Derecho del Estado, con énfasis en Derecho Público. Docente - Investigador adscrito a la Corporación Universitaria Antonio José de Sucre (CORPOSUCRE). Correo: nadinmadera@hotmai.com.

integralmente para la investigación y socialización. Se concluye que esta técnica valora el aprendizaje del individuo empoderándolo con herramientas para el desarrollo de sus actividades desde el punto de vista académico, personal, vivencial en función de lo apreciado en su entorno.

Palabras clave: Educación, seminario alemán, formación integral, investigación, socialización

Abstract

Education is the best wealth that is provided to people, so the legislation refers to it defending it as a right of full enforceability, for example, with respect to higher education in Colombia, Law 30 (1992) translates it as a permanent process that makes possible the integral development of the potentialities of the human being. According to this, the teacher must constantly reinvent his practices in the classroom to ensure that his students rationalize and understand what is discussed in their chairs. However, this need is very old, identified at the end of the XXVII century, for which the technique of the German seminary was created, designing it as a demonstration project of carrying out teaching and research activities in order to complement each other. The above proposed to study the seminar on rationality - understanding as a technique of comprehensive training for research and socialization, doing the experiential practice in 19 students of the Public Accounting Program, of the subject Accounting Research Seminar offered by a Colombian university. The feasibility of its application was found, fluidity of interaction among the participants, integrating them for research and socialization. It is concluded that this technique values the learning of the individual empowering it with tools for the development of their activities from the academic, personal, experiential point of view based on what is appreciated in their environment.

Keywords: education, German seminar, integral education, research, socialization

Introducción

Las necesidades de formación integral de los estudiantes, se ajustan a la contemporaneidad de las tendencias educativas practicadas para educar holísticamente a los participantes que hacen vida en las aulas de clases. En este particular, la formación integral es un proceso fundamental en la vida de las personas y las culturas de todos los tiempos, sin embargo, la

pregunta repetitiva sobre lo qué más convenía y conviene a la sociedad en materia de educación – aprendizaje, sigue siendo relevante por ser objeto de circunstancias o problemas que se viven en diferentes aspectos de la vida demandando propuestas y soluciones.

En el siglo pasado y en lo que va de es este siglo XXI se han destacado los estudios pedagógicos generando reflexiones importantes en materia de formación educativa, dando esto una idea de orientación y dirección del proceso de instrucción educativa, según lo han señalado Díaz y Quiroz (2005). La formación basada solo en aprendizajes particulares o habilidades, no conduce a la formación holística del individuo, la cual ha de ser integral, y para alcanzarla, se debe considerar en los currículos y la didáctica centrada en procesos educativos el procedimiento pedagógico a aplicar para generar un individuo más que capacitado intelectualmente, que refleje crecimiento corporal, comunicativo, espiritual, cognitivo.

Además, se deben considerar las exigencias de carácter legal en materia de educación, referenciados en este caso por la Constitución Política de Colombia (1991) y las leyes particulares que rigen en esta materia como la Ley 30 de Servicio Público de la Educación Superior (1992) y Ley General de Educación 115 (1994). Estas dos leyes indican los principios constitucionales sobre el derecho a la educación que tienen todas personas que habitan en el territorio colombiano, pero a su vez el Decreto 2566 (2003) y la Ley 1188 (2008) es claro con respecto a las condiciones de calidad que debe tener la educación ofertada por las instituciones educativas y las Instituciones de Educación Superior (IES)

Haciendo énfasis en la educación universitaria, el artículo número 1 de la Ley 30 (1992) establece que “la educación superior es un proceso permanente que posibilita el desarrollo de las potencialidades del ser humano de una manera integral, teniendo por objeto el pleno desarrollo de los alumnos y su formación académica o profesional”. Bajo este enfoque, se exige que los participantes desarrollen sus potencialidades particulares y en equipos de trabajo para generar conocimiento. Justamente sobre este aspecto nos hemos centrado en el presente trabajo, tomando como base el seminario de la racionalidad - entendimiento como técnica de formación integral para la investigación y socialización, llevándolo a la práctica vivencial en 19 estudiantes del Programa de Contaduría Pública, de la asignatura Seminario

de Investigación Contable ofertado por una universidad colombiana, para estudiar viabilidad, y efectividad de su aplicación.

Reflexiones Teóricas

Los aspectos teóricos señalados en esta investigación se enuncian desde la perspectiva de la pedagogía como la ciencia que estudia la educación para satisfacer las necesidades de las personas en materia educativa, es decir; lo deseable para una sociedad según las características de los ciudadanos a formar y los entornos donde se desenvuelven. En términos generales, la educación lleva implícita la intencionalidad del mejoramiento social de los individuos para que desarrolle todas sus potencialidades en beneficio propio y por extensión de sus familiares.

Es importante hacer mención de las estrategias pedagógicas a aplicar en aula en función de la formación integral de los estudiantes. Por ejemplo, se reconocen los seminarios como técnica de grupo de formación para la investigación y socialización que les permite vincular sus propuestas individuales con los aprendizajes colaborativos de significancia en función del grupo participante.

Con base a lo anterior, a los futuros integrantes del contexto se les debe preparar social e individualmente para que se enfrenten la realidad y las asuman con intenciones de generar propuestas y soluciones de ser posible, razón por la cual, la pedagogía como ciencia de formación general del hombre pretende dotarlo de herramientas necesarias a aplicar para su desenvolvimiento. Con respecto a esto, Orozco (2002) manifiesta que el proceso de formación integral procura en los estudiantes, desde las diferentes disciplinas, ligar los contenidos de la enseñanza con su significación cultural, ética y estética, buscando fortalecer las capacidades humanas, en particular las cognitivas y comunicativas.

Seguidamente, dando apoyo a los planteamientos anteriores, se expone una práctica seminarista antiquísima, cuyos orígenes son alemanes referenciados a finales del siglo XVIII, éste es el seminario alemán que se ideó como proyecto demostrativo de realizar a la vez las actividades de docencia e investigación a fin de complementarse. En este particular, la intención siempre se ha centrado en enseñar a aprender y no limitarse a enseñar cosas,

por lo cual se siembran ideas, todos participan en la siembra y todos son segadores de frutos investigativos, de esta manera se debatía la práctica tradicionalista centrada en la clase magistral donde el profesor siembra y los estudiantes sólo recogen o siegan lo sembrado por su instructor académico, esta relación se plantea en el figura 1.



Figura 1. Enseñar a aprender Vs. enseñar cosas. Fuente: De La Hoz, Urzola y Madera (2018)

Como se aprecia en la figura 1, se pasa de la siembra de ideas a la generación de conocimiento o siega en materia de la consolidación de ideas y procesamiento de las mismas en conocimiento científico por parte de cada uno de los participantes del proceso educativo llevado en práctica en aulas físicas y aulas virtuales al aplicar estrategias para la estimulación al trabajo y rendición de aportes de manera individual y a la vez de forma colaborativa.

En este sentido, el docente es sólo un facilitador, mediador, que siembra ideas junto con el grupo de participantes con intensiones que ellos sean

segadores de sus propios frutos investigativos rompiendo así con el esquema tradicionalistas centrado en la clase magistral del docente quien siembra ideas y a la vez conocimiento que imparte para que los estudiantes como buenos receptores lo capten y de lograrse eso se convertía en satisfacción personal para el docente, pero que hay de los estudiantes? La tendencia era que fuesen receptores nada más, la generación propia de conocimiento era casi nula y sintiendo que su papel único era recibir información y aplicarla puesto que el docente era el dueño de la verdad transmitida.

Ante esto, surge la necesidad de vincular las actividades de docencia e investigación a fin de complementarse para darle sentido lógico a la relación enseñanza – aprendizaje entre los actores principales del proceso, siendo el estudiante el eje motor en todo el proceso y el docente un facilitador o guiador que con acciones motivantes estimularía a sus estudiantes a descubrirse desde varios aspectos, captar necesidades, crearlas y generar respuestas para responder a las mismas.

Es en este argumento donde se da el fundamento al seminario de la racionalidad – entendimiento o reconocido como seminario alemán, convirtiéndose Alemania como epicentro de formación con la práctica de este seminario en la Universidad de Gotinga a finales del siglo XVIII, donde los universitarios empezaron a cursar las cátedras en tipo seminario para unir las actividades de docencia con investigación, revelándose cambios en los métodos de enseñanza para propiciar la generación de conocimiento por parte de cada uno de los estudiantes.

Las prácticas iniciales se realizaron en la fundación Universidad de Gotinga aplicando métodos y prácticas educativas formativas de los seminarios mediante las prácticas pedagógicas para renovar las estrategias de estudio y formación de los investigadores. En atención a esto, Bravo (s/f) menciona que con el seminario investigativo se postula la superación de los sistemas de estudio basados en los procedimientos didácticos de la lección de clases mediante transferencia de criterios teológicos del campo del estudio, con prácticas pedagógicas de hegemonía de autoridad suprema del maestro con respecto al alumno.

Sin embargo, el famoso giro coperniano, generó condiciones para una nueva racionalidad fundamentada en hechos demostrables y evidenciables que dan sustento a la lógica demostrativa al alcance de todos los que estaban

dispuestos a aplicar técnicas o estrategias para generar soluciones concebido en conocimiento práctico, reconociendo así que estos posibles logros no eran sólo de eruditos o especialistas reconocidos por tener alcance para ello.

Se evidencia la necesidad de producción mediante la generación de conocimiento, por eso, los docente deben identificar todas las estrategias educativas posibles y disponibles para motivar a sus educandos y garantizar la producción científica de sus discípulos, desde el punto de vista que en primer orden, el profesor es el primero que debe aportar a la sociedad productos de investigación que difunda desde los diferentes medios o canales de comunicación. Razón por la cual, se reconoce el seminario alemán como una técnica de formación integral para la investigación y socialización debido a que su aplicación induce a la racionalidad y el entendimiento.

En atención a lo antes expuesto, se considera que desde el punto de vista pedagógico, el seminario es un encuentro de iguales, tal como se expuso en la figura 1, donde cada participante tiene la elección de asumir la participación en actividades propuestas para el docente, las cuales lo inmiscuirán en el proceso formativo integral, considerando que el grupo en pleno participa según los roles designados para el desarrollo de lo planteado en el seminario alemán, siendo necesaria la identificación de funciones delineadas para cada uno de los roles designados. La figura 2, muestra desde el punto de vista de ubicación física, el por qué es necesario que el seminario de investigación se haga en tipo herradura (U).



Figura 2. Ubicación de las personas en el aula. Fuente: De La Hoz, Urzola y Madera (2018)

Tal como se muestra en la figura 2, la ubicación ideal de los participantes en el aula es en forma de herradura, para permitir la visibilidad de todos y no entorpecer la participación de ninguno, por otra parte, la visualización directa de cada uno de los participantes hace que la actividad del seminario se haga fluida con participaciones de respeto y valoración a las opiniones y propuestas.

Ahora bien, es interesante mencionar desde el punto de vista jerárquico los roles de los que participan en la dirección y desarrollo del mismo. Los roles jerarquizados⁵ son: director, coordinador, relator, co-relator, protocolante y participantes. A continuación se abordan las funciones principales de cada uno de ellos, expuestos en las tablas 1 y 2.

Tabla 1. Funciones de los que dirigen el seminario alemán

ROLES	F U N C I O N E S
Director	<ul style="list-style-type: none">• Docente-investigador que tiene dominio y conocimiento en la temática a abordar, dirigiéndolos desde el punto de vista de contenido y metodológico.• Elige la temática y convoca a todos a la siguiente sesión de trabajo.• Elige durante la semana al relator para que se prepare con respecto a la temática a abordar.• Evalúa y presenta la síntesis del seminario.• Es elegido entre los seminaristas o participantes para coordinar la sesión.• Realiza una breve introducción• Decreta las reglas de participación
Coordinador	<ul style="list-style-type: none">• Otorga la palabra a quien la pida• Sintetiza, no deja que la libre asociación de ideas disperse el tema de discusión, por lo cual retoma el tema.• Expone las conclusiones de la discusión generada en la jornada.• Controla el tiempo del relator y el co-relator.

5 La jerarquía es totalmente flexible en el sentido que las intenciones son de involucrar a todos en el desarrollo del seminario investigativo, aprendiendo a asumir funciones y tareas que implican niveles de alternación, complementación, coordinación y orientación, en este sentido, no se espera rigidez en la jerarquización ni tampoco actos hegemónicos.

- | | |
|-------------------|---|
| Relator | <ul style="list-style-type: none"> • Elegido por el director del seminario días antes de la sesión • Prepara con anticipación la relatoría, consultando documentos, y el mapa conceptual realizado por los participantes antes de la sesión. • Expone el tema preparado con anticipación • Apegarse al tiempo de relatoría, señalado en veinte minutos • Elegido por el director del seminario el día de la sesión de trabajo. • Juzga metodológica y conceptualmente la exposición del relator |
| Co-relator | <ul style="list-style-type: none"> • Enriquece la exposición del relator con referentes teóricos consultados, a manera de complementar la información. • Es evaluador, porque complementa, analiza, sintetiza e interpreta. • Apegarse al tiempo de relatoría, señalado en diez minutos |

Fuente: De La Hoz, Urzola y Madera (2018)

Tabla 2. Funciones de los que generan documentos en la práctica del seminario alemán

- | | |
|----------------------|--|
| Protocolante | <ul style="list-style-type: none"> • Persona designada que tiene capacidad creativa, de síntesis, comprensión, discriminación, lenguaje, entre otras. • Dar fiel cuenta de lo ocurrido en la sesión de trabajo para servir de constancia o evidencia soporte a los participantes. • Plasma los aportes, críticos, propuestas, interrogantes que inducen a discusiones a desarrollar en próximas sesiones. |
| Participantes | <ul style="list-style-type: none"> • Conforman el grupo activo central de la sesión de trabajo. • Elabora un mapa conceptual previo a la sesión. • Elabora sus propias conclusiones de manera escrita. • Participa en la discusión general. |

Fuente: De La Hoz, Urzola y Madera (2018)

A manera de figura representativa se muestra en la figura 3 la relación de los participantes en la herradura activa de la práctica del seminario alemán o investigativo.

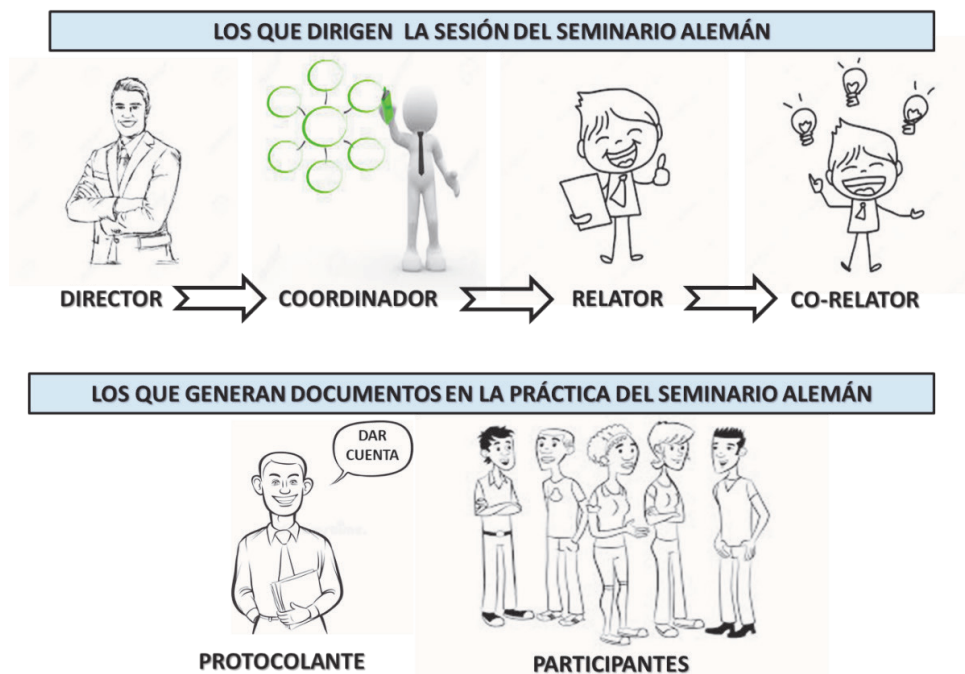


Figura 3. Relación de los participantes en el seminario alemán.

Fuente: De La Hoz, Urzola y Madera (2018)

Según lo discutido anteriormente, se coincide con lo enunciado por Pérez (2010), quien menciona que el seminario alemán es una herramienta formativa de importancia a aplicar en cualquier programa formativo que ofertan las universidades, para la capacitación de sus estudiantes en el arte de buscar por sus propios medios el saber, y así descubrir la ansiada verdad de las cosas. Sin embargo, en atención a lo que menciona el autor, es necesario puntualizar que la verdad es de carácter absoluto por lo que esta técnica ayuda a aplicar herramientas para la búsqueda de esa esquivada verdad en términos relativos.

El desarrollo de la sesión se esquematiza a continuación, ver figura 4.

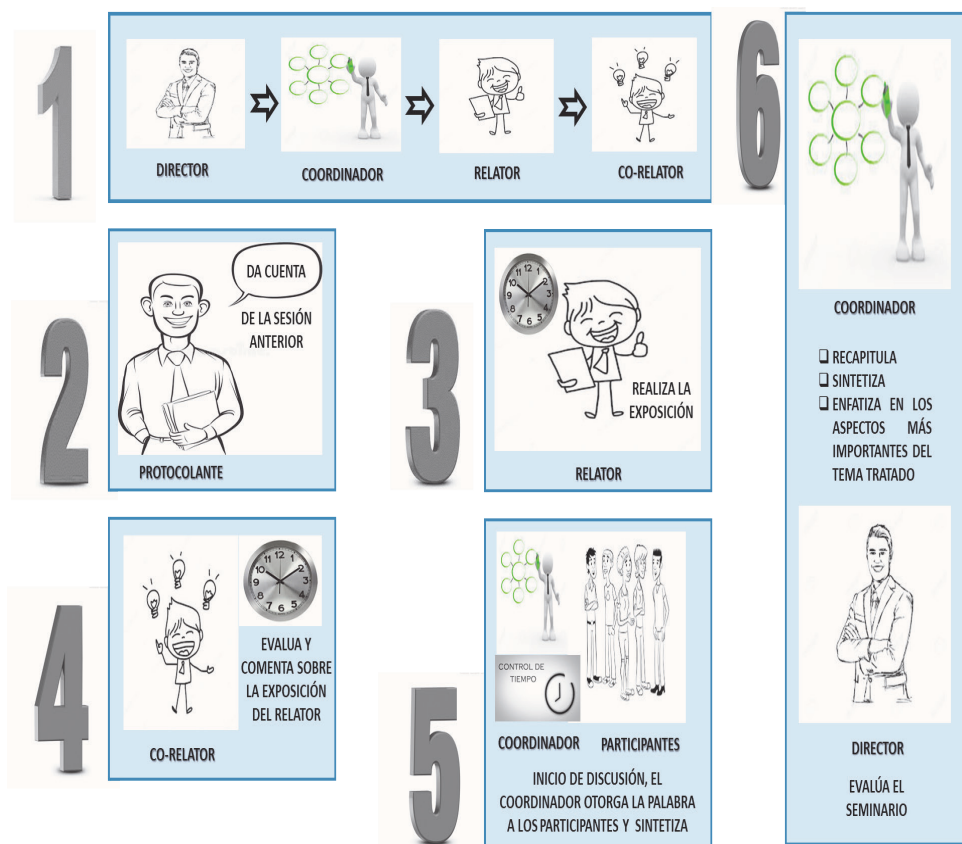


Figura 4. Desarrollo de la sesión de trabajo en el seminario alemán

El objetivo del seminario alemán es contribuir a la formación integral del individuo libre de pensamiento y de no serlo ir hacia esa libertad, lográndose por el desempeño permanente y continuo de los diferentes actores participantes en el seminario investigativo o comúnmente conocido como alemán, además, contribuir al desarrollo del saber en cualquiera de los campos al aplicar las técnicas investigativas enmarcadas en un proceso integrado donde la formación del ser y el desarrollo del saber van de la mano, es decir en corresponsalía.

Por lo cual desde el punto de vista futurista, el seminario se enmarca en la capacitación a los participantes para realizar investigaciones de manera individual y de forma colaborativa o en equipo, lo que induce a involucrarse a un conjunto de actividades prácticas para percibir, entender y actuar en conformidad para aplicar los métodos del trabajo o las herramientas

investigativas en función de generar respuesta a situaciones y por ende productos de investigación.

Método

El diseño metodológico empleado en esta investigación es descriptivo con un trabajo de campo en un curso de clases de pregrado compuesto por 19 estudiantes del Programa de Contaduría Pública, correspondiente a la asignatura Seminario de Investigación Contable ofertado por una institución educativa superior colombiana,. Por otra parte, el paradigma de investigación es cualitativo, asistido por la observación directa registrada en una lista de cotejo que evidencia la relación entre lo que propone el seminario alemán y la práctica en aula en su momento vivencial. Finalmente, lo apreciado se redacta a manera de experiencias vividas por la aplicación en aula de este tipo de técnica de formación integral para los estudiantes del curso seleccionado.

Resultados: Experiencias vividas por la aplicación del Seminario Alemán

Se eligió a 19 estudiantes del Programa de Contaduría Pública, correspondiente a la asignatura Seminario de Investigación Contable ofertado por una universidad colombiana. La vivencia se centró en la aplicación de los pasos propuestos para el desarrollo de la sesión de trabajo aplicando esta técnica de formación integral para la investigación y socialización, con intenciones de captar potencialidades en cada uno de los participantes y su desarrollo personal y a la vez colaborativo mediante sus reacciones al trabajo en equipo.

A continuación, se relata la organización para el desarrollo de la técnica, destacándose que el docente responsable de la asignatura fungió como director, por tener dominio y conocimiento en la temática a abordar, dirigiendo a sus estudiantes desde el punto de vista de contenido y metodológico. A pesar que el énfasis de la asignatura es metodológico, el docente por ser Contador Público e Investigador, combina muy bien el área académica-profesional con las prácticas metodológicas. En el cuadro número 3 se detallan las actividades previas que desarrolló el docente.

Tabla 3. Actividades previas realizadas por el Director-Docente

Director- Docente	<ul style="list-style-type: none"> • Eligió en la sesión de clases anterior al relator, siendo el monitor de grupo, quien se le asignó prepararse con respecto a la temática a abordar. • Señala la temática a abordar centrada en EL CONTADOR PÚBLICO MODERNO, para lo cual se asigna la lectura del artículo “El contador público en la actualidad” por Jael Araceli Ramos Lugo, egresada de la Carrera de Licenciado en Contaduría Pública del Instituto Tecnológico de Sonora (ITSON)
------------------------------	---

Fuente: De La Hoz, Urzola y Madera (2018), a partir de lo observado.

Seguidamente, entra en funciones el coordinador de la sesión de trabajo, siendo elegido entre los seminaristas o participantes. Se nombra a uno de los estudiantes destacados reconocido por sus compañeros, el cual de manera voluntaria acepta ejercer las funciones de coordinación de la técnica a aplicar.

Tabla 4. Actividades realizadas por el Coordinador-Seminarista

Coordinador- Seminarista	<ul style="list-style-type: none"> • Realiza una breve introducción en la apertura del seminario • Decreta las reglas de participación indicando que todos están invitados a expresarse libremente pero deben pedir la palabra con la señal de costumbre, levantando la mano, además recuerda las normas del buen hablante y oyente, por lo cual se decide abandonar el uso del teléfono móvil mientras se desarrolle la actividad. Se regula el tiempo de participación entre 3 a 5 minutos. • Otorga la palabra a quien la pida, apuntando el orden de petición observado por él. • Sintetiza, no deja que la libre asociación de ideas disperse el tema de discusión, por lo cual retoma el tema cuantas veces lo considera necesario. Por ejemplo, uno de los comentarios se enfocó en las prácticas contables fraudulentas y en realidad la temática no referenciaba eso, por lo cual redirigió la discusión. • Controla el tiempo de participación.
-------------------------------------	--

Fuente: De La Hoz, Urzola y Madera (2018), a partir de lo observado.

Ahora le toca el turno al relator, elegido por el docente director que lidera el desarrollo de la técnica que se está aplicando. Particularmente

se designa días antes de la sesión de clases a un estudiante – seminarista, eligiéndolo al azar, dejándose guiar por la cantidad de estudiantes que cursan la asignatura, de los 19 participantes toma un número al azar, referenciado con el número 7, y el asignado en lista con ese número se le dio el rol de relator.

Tabla 5. Actividades realizadas por el Relator-Seminarista

Relator-Seminarista	<ul style="list-style-type: none">• Prepara con anticipación la relatoría, consulta el material de estudio y otros, así como los mapas conceptuales que realizan los participantes, previo a la sesión de trabajo.• Expone el tema preparado con anticipación con un tiempo máximo de veinte minutos.
----------------------------	--

Fuente: De La Hoz, Urzola y Madera (2018), a partir de lo observado.

Según lo anterior, se da paso al Co-relator elegido por el docente director del seminario el día de la sesión de trabajo. Su criterio de elección es tomar un docente invitado del área contable de la facultad con fortalezas en aspectos metodológicos adquiridos por la dirección de varios trabajos de grado de sus estudiantes de Contaduría Pública.

Tabla 6. Actividades realizadas por el Co-relator-Docente Invitado

Co-relator Docente Invitado	<ul style="list-style-type: none">• Emite una apreciación metodológica y conceptual de la exposición del relator – seminarista, en un tiempo señalado de diez minutos.• Utiliza referentes teóricos consultados propiamente para enriquecer la exposición del relator, en este particular complementa, analiza, sintetiza e interpreta.
--	--

Fuente: De La Hoz, Urzola y Madera (2018), a partir de lo observado.

Seguidamente, el director docente designada a una persona que tenga capacidad creativa, de síntesis, comprensión, discriminación, lenguaje, entre otras, por lo cual decide tomar a uno de los estudiantes que forma parte del grupo de investigación de la facultad, se apoya en él para la labor de protocolante de lo acontecido en aula en el espacio vivencial.

Tabla 7. Actividades realizadas por el Protocolante-Estudiante Investigador

Protocolante- Estudiante Investigador	<ul style="list-style-type: none">• Da fiel cuenta de lo ocurrido en la sesión de trabajo al preparar un documento evidencial que sirve de soporte a todos los participantes.• Plasma los aportes, críticos, propuestas, interrogantes que inducen a discusiones a desarrollar en próximas sesiones.
--	---

Fuente: De La Hoz, Urzola y Madera (2018), a partir de lo observado.

Para el desarrollo general de la técnica seminarista, se referencia a los participantes, compuestos por los 19 estudiantes del Programa de Contaduría Pública, correspondiente a la asignatura SEMINARIO DE INVESTIGACIÓN CONTABLE ofertado por una universidad colombiana de la región caribe.

Tabla 8. Actividades realizadas por los Participantes-seminaristas

Participantes- Seminaristas	<ul style="list-style-type: none">• Prepara un mapa conceptual sobre el Contador Público moderno, siendo éste su documento guiador.• Elabora sus propias conclusiones de manera escrita.• Participa en la discusión, respetando el tiempo entre 3 a 5 minutos de espacio.
--	---

Fuente: De La Hoz, Urzola y Madera (2018), a partir de lo observado.

Finalmente, con respecto al cierre de la sesión de trabajo aplicando la técnica de seminario alemán, se aprecia en la figura 5 que el coordinador del seminario realiza una recapitulación de la temática abordada y mediante análisis enfatiza los aspectos relevantes, por ejemplo, la discusión generó necesidad de involucrar al Contador Público en las actividades de investigación científica puesto que desde el punto de vista académico, se forman y empiezan a ejercer su profesión bajo relación de dependencia o por servicios ofrecidos de manera independiente generándose honorarios profesionales en función de los servicios prestados.

Según la lectura del material propuesto por el director docente, el Contador Público moderno debe adaptarse a las necesidades imperantes de la sociedad y el sistema empresarial al cual asiste, razón por la cual la investigación científica es un arma valiosa para dar aportes a la sociedad y los negocios representados en la operatividad de las comunidades.



Figura 5. Cierre de la sesión de trabajo en el seminario alemán. Fuente: De La Hoz, Urzola y Madera (2018)

Finalmente, se generaron papeles de trabajo interesantes a abordar en otras sesiones puesto que de manera natural, surgieron temáticas y títulos de investigación propuestos por los mismos participantes con intenciones de abordar en trabajos de investigación a futuro. Ante esta situación, el director docente del seminario evalúa la práctica vivencial y felicita a los participantes, motivándolos a rescatar la actividad investigativa para ellos como futuros contadores públicos de la nación. En atención a ello, les propone un formato (ver figura 6). Este debe diligenciarse en la próxima sesión de clases donde se espera definir temáticas por áreas de investigación y posibles títulos investigativos a abordar, consumado en el problema de investigación.

No	Interrogantes de Investigación	Respuestas
1	¿Qué se quiere investigar?	
2	¿Cuál es el objeto de estudio?	
3	¿Cuál es la ubicación en un campo problemático?	
4	¿Qué elementos integran el fenómeno determinado?	
5	¿De qué tipo son esos elementos?	
6	¿Qué clasificaciones, especificaciones, componentes, relaciones, fenómenos se presentan?	
7	¿Qué estructuras y explicaciones se dan?	
8	¿Qué parámetros de medición se proponen?	
9	Con relación al punto de interés, ¿cuándo y con qué enfoque se ha investigado?	
10	¿Qué conocimientos se tienen al respecto?	
11	¿Qué relaciones existen entre los puntos de interés? (redes de problemas)	
12	¿Cuál es el campo problemático?	
13	¿Qué hechos empíricamente comprobados conoce?	
14	¿Qué explicaciones empíricamente verificables conoce?	
15	¿Qué hechos basados en conjeturas conoce, que no sean probadas?	
16	¿Qué explicaciones basadas en conjeturas, pero no verificadas conoce?	

Figura 6. Formato para captar el Problema de Investigación

Conclusiones

Luego de exponer teóricamente la técnica de formación integral para la investigación y socialización, y a su vez la vivencia particular al aplicar la misma en un curso de pregrado del programa de contaduría pública, se concluye lo siguiente:

El seminario alemán a partir de las prácticas pedagógicas, es una excelente técnica de formación integral para los estudiantes, puesto que se requiere capacitarlos para que realicen funciones de investigadores desde sus capacitaciones académicas y vivencias.

Por otra parte, es lógico el sentido fundamental del seminario alemán, centrado en enseñar a aprender y no limitarse a enseñar cosas, porque si el docente siembra ideas bajo el sistema tradicionalista se espera que sus estudiantes sean seguidores de esas ideas y en realidad las tendencias actuales evolucionistas apuntan a la libertad de pensamiento que genera conocimiento propio por cada ser.

Este tipo de técnica valora el aprendizaje del individuo empoderándolo con herramientas para el desarrollo de sus actividades desde el punto de vista académico, personal, vivencial en función de lo detallado y presente en la sociedad y no hacerse ciego a eso sino aportar soluciones, propuestas viables que genera por la libertad de pensamiento dirigida inicialmente por su maestro – profesor que lo ayuda a descubrirse como persona y lo empodera.

Finalmente, la práctica del seminario alemán en la sesión de clase seleccionada demostró principalmente la viabilidad de su aplicación, así como la fluidez de la interacción entre los participantes y cada uno de los responsables en organizar y desarrollar la sesión de trabajo mediante este tipo de seminario antiquísimo que no está para nada desfasado, más bien ayuda a la racionalidad - entendimiento de las personas, formándolos integralmente para la investigación y socialización.

Referencias

- Bravo Salinas, N. H. (S/F) El Seminario Investigativo en pedagogía problémica: acerca de los nuevos paradigmas en educación. - Capítulo VIII. El Seminario Investigativo. El seminario como práctica pedagógica para la Formación Integral.
- Congreso de la República de Colombia. (1991). La Constitución Política de Colombia. Gaceta constitucional No. 114 del 04 de julio de 1991.
- Congreso de la República de Colombia. (1992). Ley 30 sobre el Servicio Público de la Educación Superior. Diario Oficial No. 40.700 del 29 de diciembre de 1992.
- Congreso de la República de Colombia. (1994). Ley 115 o Ley General de Educación, de fecha febrero 8 de 1994.
- De La Hoz, Urzola y Madera (2018). Enseñar a aprender Vs. enseñar cosas.
- Díaz, A., & Quiroz, R. (2005). Educación, instrucción y desarrollo. Medellín, Colombia: Imprenta Universidad de Antioquia.
- Orozco, L. (2002). La formación integral como base para definir estrategias de un pensamiento lúcido y pertinente. Revista Debates, Volumen 32, Páginas 26–38.

Pérez, R. (2010). El Seminario Alemán: una estrategia pedagógica para el estudiante. *Revista Cultura, Educación, Sociedad – CES*, Barranquilla, Número 1, Volumen 1.

DE PERCEPCIONES A REPRESENTACIONES SOCIALES DE AGUA; UNA OPORTUNIDAD PARA LA EDUCACIÓN AMBIENTAL EN CECAR

*Oswaldo Joaquín Cuadro-Franco, Mario Alfonso Gándara-Molino y
Laura Manuela Paternina-Hernández*

Resumen

Durante junio de 2018 y con la intencionalidad de conmemorar el día mundial del agua, Carsucre y CECAR llevaron a cabo un ejercicio exploratorio de la representación social del recurso hídrico en la comunidad universitaria, en el marco de una privación intencionada del servicio durante 6 horas, y como una forma de provocar reflexión acerca de la problemática de abastecimiento. Los resultados indican escaso conocimiento de la realidad del recurso, particularmente de las fuentes locales y del carácter cíclico de dicho recurso; así mismo, mostraron poco interés por las causas del desabastecimiento, y alternativas poco realistas para afrontar un factible desabastecimiento genuino y más prolongado.

Palabras Clave: representación social, educación ambiental, ciclo del agua, ética ambiental

Abstract

During June 2018 and with the intention of commemorating World Water Day, Carsucre and CECAR carried out an exploratory exercise of the social representation of the water resource in the university community, within the framework of an intentional deprivation of the service for 6 years hours, and as a way to provoke reflection about the problem of supply. The results indicate little knowledge of the reality of the resource, particularly from local sources and the cyclical nature of this resource; likewise, they showed little interest in the causes of shortages, and unrealistic alternatives to face a feasible genuine and longer depletion.

Keyword: social representation, environmental education, water cycle, environmental ethics

Introducción

En el marco de la problemática ambiental, los conflictos del agua emergen autónomamente por su trascendencia, Su importancia se la imprimen la innegable dependencia del recurso hídrico que tiene el estilo de vida que hemos construido, y la fragilidad evidente de nuestros sistemas de abastecimiento, ya en 1936, se reportaban serias dificultades de abastecimiento del líquido en Sincelejo, lo que lleva en ese momento, a la construcción del imaginario social del “problema del agua” (Martínez, 2017); no obstante, dicha situación es vigente por motivos técnicos, de ordenamiento territorial y manejo ambiental.

Paradójicamente, en ejercicios de selección de los problemas ambientales que abordan los Proyectos Ambientales Escolares- PRAE en la ciudad, la problemática es priorizada solo en el tercer lugar de importancia (Bustamante, Cruz y Vergara, 2016). Afrontar decididamente esta conjunción entre políticas públicas débiles y la presión que ejerce el paradigma de desarrollo dominante, requiere contar con una ciudadanía ética, educada y participativa en cuanto al uso y manejo del recurso; sin embargo, como eventualmente sentencian algunos autores como Sauvé y Villemagne (2015): “La ética ambiental, está por construirse” (p. 190).

A pesar de la necesidad de edificar una nueva axiología ambiental y de la importancia que tiene la educación ambiental en la educación básica, sus propósitos como campo emergente, aún están por concretarse, la lucha de docentes comprometidos con el tema, continúa librándose en el marco de un sistema educativo rígido, poco flexible y lineal, así como en medio de la apatía mayoritaria de los miembros de las comunidades educativas (Flórez, Velásquez y Arroyave, 2017). En el ámbito extraescolar y comunitario, la educación ambiental supondría incluir una dinámica reflexiva constante en la acción colectiva, para esto, y en una perspectiva de rigor educativo, se esperaría trascender a las dimensiones críticas y políticas de las problemáticas (Sauvé, 2014); en contraste con lo anterior, en el departamento de Sucre particularmente, es común el desperfilamiento de estas iniciativas hacia proyectos productivos sin promoción de competencias ciudadanas, ausencia de metodologías de indagación y de desinformación de las representaciones sociales instaladas en las comunidades, así como la inexistencia de mecanismos de sostenibilidad de dichas iniciativas (CIDEA Sucre, 2017).

En cuanto a la educación ambiental en la universidad, se afirma que a pesar de todos los esfuerzos realizados, la ambientalización de los currículos aún está por concretarse y requiere de mayor fundamentación teórica; es decir, los programas adolecen de falta de incorporación del tema ambiental en sus contenidos, como un ejercicio interdisciplinario real; en cambio de ello, se relega a externalidades como un anexo, o como un adjetivo más (Eschenhagen, 2018).

En ese sentido, es claro que una política ambiental universitaria, debe estar fundamentada en la investigación, para ello, se requiere de la definición de un paradigma ambiental que oriente la búsqueda de conocimiento (Páramo, 1995); dicho esfuerzo, debe incluir la promoción de la educación ambiental con carácter sensibilizador, que fortalezca la conciencia por la supervivencia, y un juicio ético de las posiciones de cada uno de los seres, en relación con los elementos que están en el planeta Tierra (Martín y Velásquez 2014).

En síntesis, la educación ambiental, como constitutiva de la corriente de la Educación para la Ciudadanía Global-EDCG, “no se reduce al igual que esta, al ámbito educativo, sino que abarca el denominado continuo de sensibilización, educación, movilización social/incidencia e investigación” (Boni, 2014, p. 105), elementos que deben ser tenidos en cuenta en los escenarios de la educación superior, si lo que se quiere es una educación resignificadora de cultura. En ese contexto, acorde con la necesidad de propiciar reflexión y movilizar la acción alrededor de la problemática de desabastecimiento de agua, así como de construir conocimiento significativo educativo ambiental desde la universidad, es que se adelantó este ejercicio exploratorio, tras la búsqueda de pistas y rutas de investigación a través de los cuales se podría ser más asertivos educativamente y coherentes en la formación ambiental de los nuevos profesionales.

La percepción y los problemas ambientales

Los procesos mentales son una colección de objetos mentales descriptibles como: las sensaciones, las percepciones, los conceptos, los recuerdos, las emociones, las imágenes, las voliciones, y las representaciones mentales (Martínez-Freire, 2017). La percepción se define como el proceso

cognitivo de la conciencia que consiste en el reconocimiento, interpretación y significación para la elaboración de juicios en torno a las sensaciones obtenidas del ambiente físico y social, en el que intervienen otros procesos psíquicos entre los que se encuentran el aprendizaje, la memoria y la simbolización (Vargas-Melgarejo, 1994, p. 48). En cuanto a la educación ambiental, eventualmente se ha expresado la necesidad de conocer la percepción de las comunidades acerca del estado ambiental de su entorno, reconociendo las principales problemáticas, las causas y consecuencias que estas conllevan; así como el proceso para plantear alternativas de solución frente a estas (Plata e Ibarra, 2015).

No obstante, la bondad declarada de esos ejercicios exploratorios, se reconoce aquí que tal vez en realidad son solamente puntos de partida hacia iniciativas más complejas de indagación y comprensión de las representaciones sociales de la problemática ambiental, puesto que si se asumen las percepciones como informaciones identificadoras que tienen en su base sensaciones frecuentemente inconscientes (Martínez-Freire, 2017), no es muy convincente su utilidad como insumo para los diseños educativo-ambientales, a menos que en realidad, la acepción de percepción empleada, estuviera enmascarando nociones de representación social. Lo anterior, porque mas allá de estudiar la respuesta a estímulos sensoriales, un proceso educativo requiere conocer a profundidad las creencias, opiniones y valores que orientan de manera positiva o negativa las actitudes, al operar como códigos normativos y ordenadores (González-Gaudio, 2015, p. 84).

En este punto de la reflexión, algunas de las preguntas válidas a propósito del planteamiento de una indagación teniendo como eje las percepciones serían: ¿Es propósito de la educación ambiental cambiar la percepción de los problemas ambientales, o debe ir más allá?; ¿es suficiente un cambio de percepción para cambiar comportamientos?; ¿los estudios sobre percepciones de recurso hídrico, en realidad resultan ser estudios sobre representaciones sociales? En todo caso, e indistintamente de las divergencias conceptuales o semánticas, en lo que parece haber consenso es que en las propuestas de educación ambiental, son necesarias las estrategias para que las comunidades se apropien de la importancia y tomen conciencia del uso que están dando, en este caso, al agua que se consume (Delgado, Trujillo y Torres, 2013, p. 71).

Las representaciones sociales y los problemas ambientales

En la construcción social de la crisis ambiental, se reconoce el campo ambiental como un sistema de relaciones sociales, definido por la posesión y producción de una forma específica de capital simbólico (Porras, 2016, p. 433), en consecuencia, salir de la crisis ambiental requiere superar aquella escisión hombre-naturaleza, que otorga preponderancia a la fragmentación del mundo, a la realidad causal, lineal, determinista y a las miradas sesgadas que llenan de parcelas y retículas el universo discursivo (Pérez, Porras y Guzmán, 2013, p. 53). Pese a que las universidades suelen promover dicha fragmentación como escenarios de producción de conocimiento disciplinar, estas no deben permanecer ajenas a la atención integradora que requieren los problemas ambientales, pudiendo contribuir desde sus funciones principales: docencia, investigación y vinculación -extensión- (Olaguez, Peña, y Espino, 2017, p. 145); por lo tanto, uno de los campos válidos y valiosos para la acción educativo ambiental, resulta ser la indagación y movilización de las representaciones sociales asociadas al ambiente, que circulan entre los sujetos con los que se espera construir un nuevo paradigma de ciudadanía ambiental.

Las representaciones sociales pueden considerarse como formas de pensamiento social que incluyen informaciones, creencias, actitudes, prácticas y experiencias (Maldonado y González 2013, p. 16); son construidas y negociadas permanentemente a través de procesos de socialización; inicialmente fueron descritas por Serge Moscovici en 1979¹ como un corpus organizado de conocimientos, y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales, los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, y liberan los poderes de su imaginación (Rico, 2016, p. 1004). El constructo social de las representaciones sociales, se consideran un proceso de aprendizaje social e individual, permeado por el pensamiento social, la experiencia propia de las comunidades, en sus diferentes jerarquías, fundadas en creencias, actitudes, opiniones y por diferentes aprendizajes (Muñoz, y Maldonado, 2016, p. 9).

1 Serge Moscovici (1925-2014): uno de los grandes pensadores de las ciencias sociales y humanidades en el siglo pasado, cuya influencia se dejó sentir en el amplio abanico de las disciplinas que estudian al ser humano y la sociedad, especialmente dentro de los campos de la psicología social y la epistemología. Se le debe su contribución sobre las teorías de las representaciones sociales, entre otros temas.

Al contrario de lo que ocurre en las percepciones, dos tipos de procesos inciden en la conformación de representaciones sociales: por un lado, los procesos cognitivos o mentales, de carácter individual, y por el otro, los procesos de interacción y contextuales de carácter social... (Banchs, 2000, p. 3.3). Las representaciones sociales son conjuntos dinámicos, su característica es la producción de comportamientos y de relaciones con el medio, es una acción que modifica a ambos y no una reproducción de estos comportamientos o de estas relaciones, ni una reacción a un estímulo exterior dado (Moscovici, 1979, p. 32).

El agua y la problemática asociada a su abastecimiento, también son susceptibles de ser objetos representacionales. En un estudio adelantado en diferentes contextos sociales, Mosser, Ratiu y De Vanssay, (2005, p. 89) identificaban como común denominador, que la ideología y los valores societales funcionaban como condiciones, directrices, y referenciales, que contribuyen a las representaciones sociales del objeto “agua”. Esta preponderancia de la ideología y axiología societaria sobre las nociones del recurso, no debe perderse de vista al momento de interpretar las representaciones sociales que sobre el agua que se construyen, puesto que de hecho, se ha encontrado en análisis de percepción también, que los habitantes de un territorio, con frecuencia pueden llegar a desconocer, el verdadero valor del agua potable y su importancia para la subsistencia (Reales, Marriaga y Viana, 2014, p. 79).

Algunos estudios de representaciones sociales del agua, se han decidido a categorizar resultados, hallando: en los de corte etnográficos de contextos rurales, representaciones tipo “elemento puro”; “vital para la recreación -consumo”; y “ecologistas” (Muñoz y Maldonado, 2016). Otros, desde el enfoque Investigación Acción Participación (IAP), en contextos urbanos, han encontrado las de tipo “privatizadora de lo natural”; “comunitaria” e “híbridas” (Vargas -Lamprea, 2012).

Finalmente y con la intencionalidad de reafirmar la validez de las representaciones sociales como objeto de investigación en la educación ambiental, vale la pena mencionar que es casi seguro que a través de su estudio en el ámbito universitario, sería posible definir mejores estrategias de comunicación y de educación ambiental hacia este segmento de la población, buscando que los jóvenes no solamente contribuyan a detener la magnitud de los problemas sino que a su vez puedan fungir como agentes de cambio

y de influencia en otros sectores de la población (González-Gaudio, 2015, p. 84).

La realidad científica del uso y manejo del recurso

Actualmente existen desequilibrios entre oferta y demanda del agua y/o entre sus diversos usos, generados por el aumento de la población, lo cual prende las alarmas de instituciones preocupadas por la gestión del agua, dado que gran parte de la población no tiene conciencia del uso que se le está dando al recurso (Delgado et al., 2013, p. 71).

Hace más de una década se viene instalando en Latinoamérica “la nueva cultura del agua”: Particularmente, Arrojo (2006, p. 4), señalaba el crecimiento de los usos productivos del agua sobre bases ilegítimas, cuando no explícitamente ilegales: la sobreexplotación de acuíferos, las extracciones abusivas o los vertimientos contaminantes, son cada vez más frecuentes. Según World Resources Institute, para el año 2040, los países con stress hídrico a nivel mundial serán aquellos localizados en la zona ecuatorial del planeta y en sectores con escasas precipitaciones (Luo, Young y Reig, 2015, p. 4), por lo tanto, no solo se requieren cambios de comportamiento de tipo individual, sino competencias políticas que le permitan a los individuos incidir en la toma de decisiones y en la definición de políticas públicas afines al manejo del recurso.

Debido a la escasez de fuentes superficiales de importancia en Sucre, 91.7% de las áreas urbanas se abastece de fuentes subterráneas, captadas a través de pozos profundos, de los que en promedio se extraen 217.7 l/habitante/día. Las pérdidas de agua en la región son del orden del 60%. La extracción de agua se hace siguiendo el criterio de demanda, sin tener en cuenta las características de la fuente (Donado, Buitrago, Vargas y Granado, 2002, p. 2).

En Sincelejo, los estudios sobre el agua suelen estar enfocados en sus aspectos físicos, desde una perspectiva más como servicio y producto, tales como los de Vidal, Caro, Marrugo y Ávila (2007); Vidal, Consuegra, Gomezcaseres, y Marrugo (2009); Hernández y Marrugo (2016); Martínez (2017); otros, atienden su realidad natural y situacional de sus fuentes, entre ellos: Herrera, Vargas y Taupin (2006); Ballut, y Monroy (2015); así como Corporación Autónoma Regional de Sucre –Carsucre- (2016).

Son esporádicas las oportunidades para inferir y descifrar el mundo simbólico que se ha construido alrededor del recurso como se alcanza a sugerir en Carsucre (2005), en el cual, la sola mención de esos imaginarios, provoca a la reflexión que los racionalismos de la lógica del mercado, es finalmente lo que determina su suerte a largo plazo.

La fuente de agua subterránea de la cual se abastece Sincelejo, es el Acuífero Morroa, el cual tiene una extensión de 9000 Km² entre las poblaciones de Ovejas, Sucre, al norte, y Sahagún, Córdoba, al sur (Municipio de Sincelejo, 2016, p. 123). Se trata de un sistema hidrogeológico complejo, con grandes variaciones faciales laterales y verticales, su origen es de abanicos y cauces aluviales, de tal forma que los niveles más permeables proceden de los canales principales y de las zonas proximales del abanico (Donado et al., 2002, p. 1). Se encuentra conformado por capas de areniscas y conglomerados poco consolidados, intercalados con capas de arcillolitas y cauces aluviales con recarga a partir de las precipitaciones (Castro y Meza, 2015, p. 23). Adicionalmente a Sincelejo, este acuífero también abastece a los municipios de Corozal, Morroa, Los Palmitos, Ovejas y Sampués, quienes le demandan en conjunto unos, 52,6 millones de m³ al año (Carsucre, 2016, p. 52).

Son múltiples y variados los estudios que intentan establecer el estado del acuífero (Carsucre, 2005; Herrera et al., 2006; Vergara, Gutiérrez, y Flórez, 2009; Vergara, 2009), que incluyen la recolección de gran cantidad de información relacionada con niveles piezométricos, información estratigráfica, y pruebas de bombeo, sin embargo, esta información es difusa, heterogénea y fraccionada. La incertidumbre asociada a esta información, afecta cualquier intento de cuantificar la respuesta del acuífero (Pérez, García y Obregón, 2014, p. 20).

Las presiones que viene sufriendo del acuífero de Morroa, a través de los volúmenes de extracción del recurso, son sustancialmente superiores a la tasa de recarga natural, comprometiendo su viabilidad de la oferta hídrica. Dichas extracciones alcanzan valores de 44.321.000 m³/año, en contraposición con su recarga que es de solo 4.734.000 m³/año, aproximadamente el 11% (ver figura 1). Uno de los indicadores del deterioro de la fuente por causa de este desbalance, es que ha sido necesario aumentar las profundidades de captación, desde 100 mt, en 1956 a casi 900 metros en 2016 (Carsucre 2016).

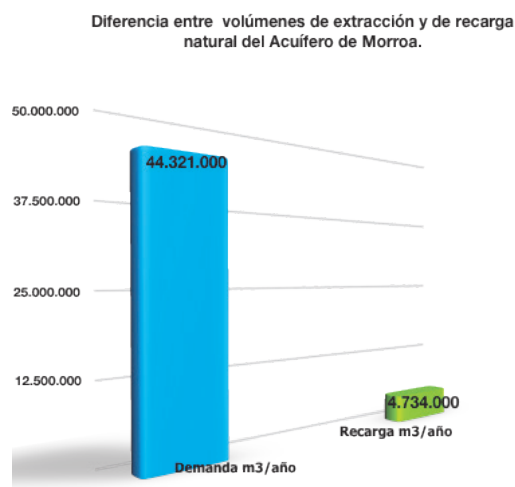


Figura 1. Diferencias entre los volúmenes de extracción y los de recarga natural del acuífero de Morroa. Elaboración propia a partir de Carsucre (2016).

En síntesis, es posible afirmar que la situación del acuífero conduce a considerar escenarios altamente factibles de desabastecimiento en el servicio de agua en la ciudad de Sincelejo en un futuro por determinar, situación que debe trascender del ámbito técnico y científico, y ubicarse no solo entre las preocupaciones curriculares de la educación formal (básica y superior), sino escalar en sus justas dimensiones éticas, cognitivas, culturales, como una preocupación genuina en la ciudadanía, ya sean residentes permanentes o visitantes de la ciudad.

Método

En junio de 2108, a propósito del Día Internacional del Agua, CECAR y CARSUCRE, en el marco de la formalización de una alianza para la estructuración de un Proyecto Ambiental Universitario -PRAU² realizaron un evento académico tipo seminario con el objeto de reflexionar con relación a las connotaciones del agua como bien público, como recurso y como servicio. En este escenario se presentaron y debatieron los Objetivos del Desarrollo Sostenible (ODS) asociados al agua, recursos tecnológicos diseñados para informar a la sociedad sobre la disponibilidad de agua y la

² Estrategia consagrada en la Política Nacional de Educación Ambiental del Sistema Nacional Ambiental-SINA, aprobada por el Consejo Nacional Ambiental en 2002

socialización del ejercicio de percepción del agua como recurso, en el cual se centra este documento.

Este ejercicio, desprovisto de intencionalidades más allá de las reflexivas y movilizadoras del tema del agua de manera informal, mostró inesperadamente una serie de pistas sobre las rutas investigativas que se deberán asumir con el debido rigor metodológico en un futuro próximo. No obstante, esta misma condición desprevénida pero iluminadora, le otorgan un carácter significativo por su importancia para trazar una ruta de construcción participativa del PRAU, sino como posibilitadora de un campo de conocimiento en emergencia explorable desde múltiples disciplinas con asiento en la universidad.

CECAR a través del programa de Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental, en alianza con la Corporación Autónoma de Sucre – CARSUCRE, diseñaron dicho ejercicio cuyo instrumento buscó indagar los aspectos siguientes: (a) emociones ante la privación; (b) nociones sobre las fuentes; y (c) nociones sobre su carácter cíclico. Lo anterior, como pistas para inferir las percepciones y/o representaciones del agua en la comunidad universitaria, a través de los relatos resultantes. Dicha encuesta se diligenció una semana antes del mencionado evento, con el objetivo de discutir los resultados durante el mismo.

No obstante, la relevancia global de estos temas y/o problemáticas, y que hacen parte de la realidad local, el abordaje consciente de los mismos, su origen y la forma de intervenirlos, son escasas por razones que se discuten más adelante. El ejercicio (encuesta) se realizó en una jornada en la que se privó del servicio de agua en todo el campus universitario por espacio de 5 horas (de 9:00 am a 2:00 pm), concentrando al equipo encuestador en las unidades sanitarias de los diferentes edificios o bloques que componen el campus universitario (Duarte y Vallejo, 2014). Las personas encuestadas (estudiantes y docentes) no suministraron sus datos personales. Así mismo, la muestra seleccionada se hizo según la metodología de grupos focales. Luego de realizadas las encuestas estas se organizaron en una matriz de datos para su análisis en gráficos elaborados en el programa Numbers versión 5.1 (5683).

Resultados

A partir de la metodología descrita se encuestaron 117 personas, hombres (68%) y mujeres (32%), cuyos roles en la universidad son: 85 estudiantes, 21 administrativos y 11 docentes. Un gran número de ellos oriundos de Sincelejo (55), pero también de otros municipios del área de influencia del acuífero de Morroa, tales como Corozal (14), Sincé (3), Chinú (3), Sampués (3), y el resto de otras ciudades de la región y el país (Ver figura 2).

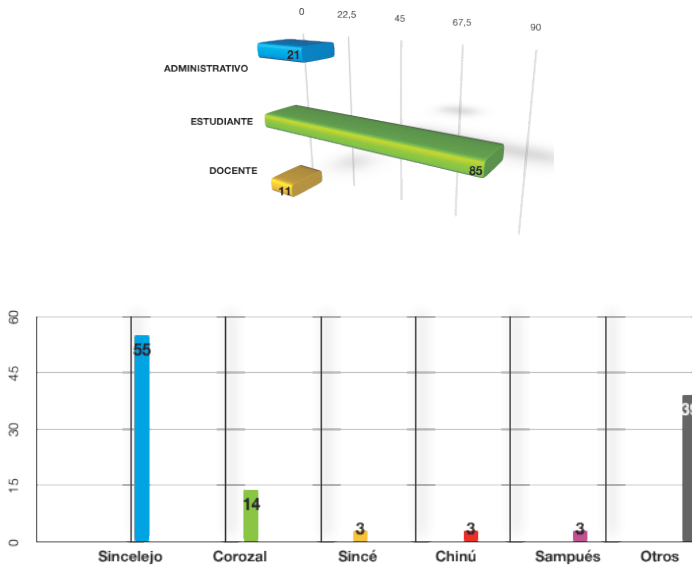


Figura 2. Perfil de los encuestados

En cuanto a las reacciones emotivas ante la privación del servicio de agua, las mayoritarias fueron: enojo (33), impotencia (29), incomodidad (12), desconcierto (11) y frustración (11); así mismo en un siguiente nivel se presentó: sensación negativa indescriptible (5), indiferencia (3), inconformidad (3) y decepción (3); y finalmente, de manera minoritaria: tristeza (2), preocupación (2), desánimo (1), fastidio (1) y desesperación (1). Vale la pena señalar que la categoría “curiosidad”, frecuentemente asociada con la búsqueda de conocimiento (Orellana, Merellano, y Almonacid, 2017) no obtuvo valoraciones (figura 3).

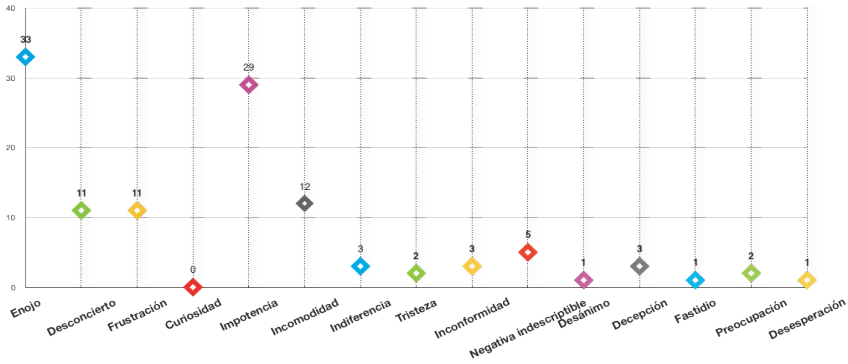


Figura 3. Emociones ante la privación del servicio de agua.

En cuanto a las alternativas para superar un escenario de desabastecimiento, en primer lugar, aparece el almacenamiento (37), luego se encuentran: el ahorro (20), la compra (17), llevar botellas a la universidad (8), y la reutilización (4); es vital para el análisis señalar que al menos veinte (20) de los encuestados manifestaron no saber qué alternativa seleccionar (Ver figura 4).

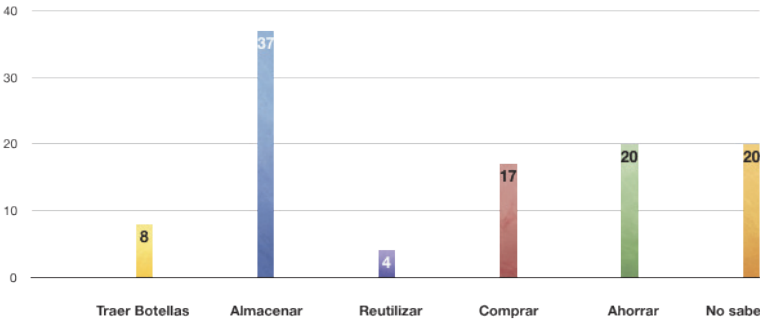


Figura 4. Alternativas ante privaciones de agua más prolongada.

En cuanto a la identificación de las fuentes de las que se abastece la ciudad y la universidad referencian: 50% agua subterránea, 21% acuíferos, 9% los depósitos de lluvia 9%, 9% los ríos 9% y otras fuentes el 3% (Ver figura 4).

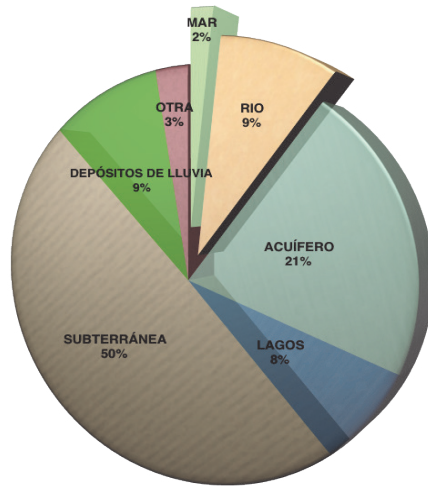
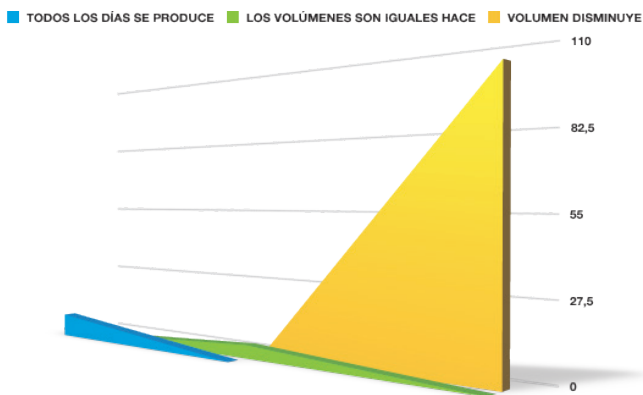


Figura 5. Nociones de fuentes de agua abastecedoras del recurso en Sincelejo

Se indagó por la noción de ciclo del agua, preguntando sobre la percepción de las cantidades de agua dulce sobre el planeta y el volumen total de la misma. De los 117 encuestados 105 manifestaron que el volumen de agua dulce disminuye a medida que pasa el tiempo; adicionalmente 103 personas consideraron que la cantidad de agua, diariamente disminuye (Ver figuras 7 y 6).



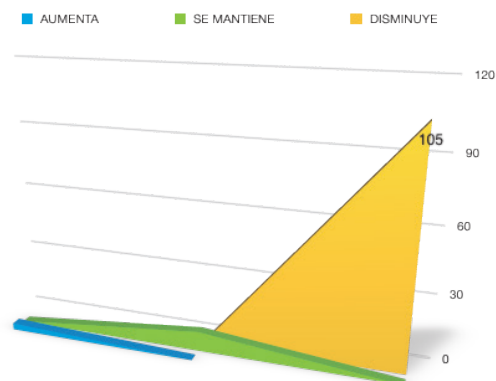


Figura 6. Noción del volumen total de agua Figura 7. Noción volúmenes de agua dulce

Discusión

Las representaciones del agua funcionan como marco normativo de referencia. Mosser et al. (2018, p. 84-85), identificaron dos tipos de representaciones: una visión factual, fragmentada, ampliamente basada sobre la vivencia individual dependiente de la proximidad temporal y espacial y, opuesto a ella, una visión ecológica global, abstracta, basada en la percepción de la interdependencia entre el hombre y su ambiente, ampliamente dependiente del estado actual del recurso y que rebasa el medio ambiente inmediato.

En cuanto a las emociones ante la privación, es pertinente mencionar que el grupo mayoritario compuesto por: enojo (33 individuos), impotencia (29 individuos); frustración (11 individuos); y desconcierto (11 individuos) que componen el 96% de los encuestados, podrían estar asociadas a una visión factual, fragmentada, del recurso, ampliamente basada sobre la vivencia individual dependiente de la proximidad temporal y espacial (Mosser, et al. 2005, p. 85); lo anterior, debido a que pueden sugerir que los individuos dan por sentada la posesión y disponibilidad, a voluntad, del agua. Estas posturas sugieren un bajo nivel de abstracción al pensar en el agua y la ubican en el plano de unas representaciones sociales más antropocéntricas del recurso, como las reportadas por Rico (2016, p. 1007), o “privatizadoras de lo natural” como la hallada por Vargas -Lamprea (2012).

En lo referente a las posibles alternativas ante nuevas privaciones más prolongadas, es importante mencionar que las alternativas almacenamiento (37 individuos), traes botellas (8) y la compra (17); para un total del 52 %, confirman las representaciones fácticas y antropocentristas, debido a que el almacenamiento pueden acentuar la escasez, y llevar botellas así como la compra, se asocia al desconocimiento del carácter finito de los volúmenes de oferta del agua potable. Así mismo, las alternativas: ahorrar (20 individuos) y reutilizar (4 individuos), que representan un minoritario 20,5%, infieren unas representaciones como las ya mencionadas, ecológicas (Mosser et al., 2005, p. 79), o globalizadoras (Rico, 2016, p. 1005), debido a que están enfocadas a la disminución del consumo, lo que si aportaría elementos de corrección al desbalance hídrico actual del acuífero demanda-recarga como el mencionado por Carsucre (2016). Finalmente, el análisis se complementa al cuestionar las razones por las cuales 20 individuos, no idean alternativas para manejar una hipotética privación.

La indagación por la noción de las fuentes hídricas locales muestra que 71% comparten la idea de que el agua en Sincelejo proviene de las aguas subterráneas, de las cuales el 28% precisan explícitamente el acuífero. No obstante, es inquietante el reporte de otras fuentes tales como: lagos (8%), ríos (9%), depósitos de agua lluvia (9%), y mar (2%), y otras (3%) para un total de un 29% de nociones descontextualizadas de la realidad de abastecimiento hídrico de la ciudad y la región cercana.

Finalmente en cuanto a las claridades nocionales del carácter cíclico del agua, es importante mencionar que 103 individuos manifiestan que en la tierra se producen todos los días nuevos volúmenes de agua, desconociendo que a causa del ciclo hidrológico, la cantidad del agua en la tierra permanece constante (Vásquez, 2017, p. 22); así mismo, una cantidad similar de individuos, 105, que representan el 89%, afirman que los volúmenes de agua dulce se ven disminuidos, ignorando la concebida pérdida de accesibilidad progresiva del recurso, debido a que actividades antrópicas que generan contaminación trastornan el ciclo hidrobiológico, es decir: que aunque se dispongan importantes volúmenes de agua dulce, no toda el agua dulce disponible actualmente es accesible para su utilización para actividades humanas. Esta es la diferencia entre “disponibilidad” y “accesibilidad” (Nudelman, 2016, p. 33).

Conclusiones

La indagación de percepciones relacionadas con el ambiente y los recursos naturales como el agua, deben trascender a investigaciones sobre sus representaciones sociales, que aportan información de calidad con miras al mejoramiento de las apuestas educativas ambientales, y concretamente a los diseños curriculares que se suceden en los ámbitos de la educación superior.

Es posible identificar las visiones que se tienen de los objetos de estudio de lo ambiental, a través de un análisis crítico de las sensaciones, las emociones, las nociones, los conocimientos que se negocian socialmente y circulan entre comunidades que comparten un contexto común. Sin esa información, no es posible diseñar estrategias educativas que transformen esas representaciones y generen conocimiento significativo del cual, individuos y colectivos puedan apoyarse para su toma de decisiones, movilización, e incluso cambio de comportamiento en cuenta a los hábitos de uso y consumo.

Para el caso concreto de CECAR, un análisis de las emociones ante la privación del agua, consultas acerca de las nociones de las fuentes y de su carácter cíclico, permiten inferir que predominan las representaciones sociales fácticas-antropocéntricas, fragmentadas, del recurso, ampliamente basadas sobre la vivencia individual dependiente de la proximidad temporal y espacial. Existen muy pocos elementos para aventurarse a identificar representaciones sociales del agua de tipo ecologistas-globales, que desde perspectivas más abstractas del recurso, permitan describir y ser conscientes de las relaciones de interdependencia entre el recurso y la sociedad y el individuo.

Las emociones de enojo, la impotencia, frustración y desconcierto, predominantes ante la privación del servicio de agua, confirman estas representaciones, al explicarse como sentimientos ante la pérdida de un elemento que les pertenece y que lo dan por sentado, accediendo a él a voluntad; cercano esto a una representación “privatizadora de lo natural”. Podría afirmarse que un significativo número de miembros de la comunidad universitaria desconoce el acuífero y por lo tanto, mucho menos el estado de su dinámica hidrogeológica, pero ello tampoco garantiza que la mayoría de los que mencionan el origen subterráneo del recurso, incluyendo que explicitan

la existencia del mismo, sean conocedores de dicha realidad, y menos aún que definan sus prácticas de consumo del recurso en consecuencia.

Ante esta realidad, resulta imperioso pensar en la necesidad llevar a cabo procesos contundentes de reflexión- acción alrededor de las realidades naturales, sociales, económicas, culturales, espaciales, axiológicas y técnicas del agua, para que desde los currículos universitarios sea posible apostarle a su sostenibilidad y por ende a la de la sociedad, Sincelejo y la región.

Referencias

- Arrojo, P. (2006). Los retos éticos de la nueva cultura del agua. Polis 14. Disponible en <http://polis.revues.org/5060>.
- Banchs, M. (2000). Aproximaciones Procesuales y Estructurales al Estudio de las Representaciones Sociales. Recuperado de http://psych1.lse.ac.uk/psr/PSR2000/9_3Banch.pdf
- Ballut, G., Monroy, M. (2015). Los Jagüeyes del municipio de Sincelejo, Sucre, Colombia. Revista Colombiana Ciencia Animal 7(1). 80-83 pp.
- Boni, A. (2014). Un análisis de los discursos institucionales en la cooperación y la educación desde la perspectiva de la educación para la ciudadanía global. Reflexiones a partir del caso español. Sinergias –Diálogos educativos para a transformação social. Recuperado de <http://digital.csic.es/bitstream/10261/132076/1/EDCG.pdf>.
- Bustamante, N., Cruz, M. y Vergara, C (2017). Proyectos ambientales escolares y la cultura ambiental en la comunidad estudiantil de las instituciones educativas de Sincelejo, Colombia. Revista Logos Ciencia & Tecnología. Vol. 9, nº. 1, pp: 215-229.
- Castro, S. y Meza, K. (2015). Evaluación de la calidad del agua del acuífero de Morroa, Sucre, mediante análisis fisicoquímico y microbiológico: plan de seguimiento y monitoreo ambiental. Trabajo de grado para optar por el título de Ingeniero(a) Ambiental Universidad Tecnológica de Bolívar. Cartagena, Bolívar. 75 P.
- CIDEA Sucre (2017). Educación Ambiental, Política Pública Departamental de Sucre. Carsucre, Sincelejo, Colombia. 76 P.

- Corporación Autónoma Regional de Sucre-CARSUCRE. (2016). Plan de Acción Institucional-PAI, Preservamos por Naturaleza. Sincelejo, Colombia. Recuperado de <http://carsucre.gov.co/plan-de-accion-institucional-2016-2019-definitivo/>
- Corporación Autónoma Regional de Sucre-CARSUCRE. (2005). Proyecto de Protección Integral de Aguas Subterráneas “PPIAS”; Acuífero Morroa Sector Sincelejo-Corozal-Morroa. Sincelejo, Colombia.
- Delgado, S., Trujillo, J. y Torres, M. (2013), la huella hídrica como una estrategia de educación ambiental enfocada a la gestión del recurso hídrico: ejercicio con comunidades rurales de Villavicencio. *Revista Lun Azul*. 36, pp. 70-77.
- Donado, L., Buitrago, J., Vargas, M. y Granados, J. (2002). Modelo hidrogeológico conceptual de la zona de recarga del acuífero Morroa (departamentos de Sucre y Córdoba) DOI: 10.13140/2.1.3322.4003.
- Duarte, J. y Vallejo, Y. (2013). Representaciones sociales de ambiente y educación ambiental en el C.E.D. la Concepción (Bogotá-Colombia). En *Revista Bio-grafía*. 104-112 pp.
- Eschenhagen, M.L (2018). Marcos y criterios teóricos para fundamentar la educación ambiental superior. Educación ambiental hacia una cultura sostenible para Colombia; Encuentro Nacional Interuniversitario. Ministerio de Ambiente y Desarrollo Sostenible. Bogotá, Colombia.
- Flórez, G.M., Velásquez, J.A. y Arroyave, M.C (2017). Formación ambiental y reconocimiento de la realidad; dos aspectos esenciales para la inclusión de la educación ambiental en la escuela”. *Revista Luna Azul*, N° 45, pp. 377-399.
- González - Gaudiano, H. (2015). La percepción social del cambio climático. Representaciones sociales y cambio climático, el caso de Veracruz. Universidad de Puebla. Recuperado de <http://repositorio.iberopuebla.mx>.
- Hernández, M. y Marrugo, J. (2016). Trihalometanos y arsénico en el agua de consumo en los municipios de Chinú y Corozal de Colombia: evaluación del riesgo a la salud. En *Revista Ingeniería y Desarrollo*. Vol.34 (1). 88 – 115 pp.
- Herrera, H. y Vargas, Taupín, (2009). Estudio Hidrogeológico con Énfasis en Hidrogeoquímica del Acuífero Morroa. En *Estudios de Hidrología*

- Isotópica en América Latina. Sección de Hidrología Isotópica Organismo Internacional de Energía Atómica. Viena, Austria.
- Luo, T., Young, R. y Reig, P. (2015): Aqueduct projected water stress country rankings. Technical Note. World Resources Institute. Washington, D.C disponible en www.wri.org/publication/aqueduct-projected-water-stresscountry-rankings
- Maldonado, A. y González, E. (2013). De la resiliencia comunitaria a la ciudadanía ambiental; El caso de tres localidades en Veracruz, México. En *Integra Educativa* Vol. VI / No 3, pp. 13-28
- Martín, M. y Velásquez, N. (2014). Educación ambiental en la formación universitaria: caso Universidad Nacional Abierta de Venezuela. *Revista Ciencia UNEMI* No 11, pp. 20 – 30.
- Martínez-Freire, P. (2017). Representación y creación mental. *Revista Mexicana de Investigación en Psicología*. Vol. 9, No. 2, pp. 139-146.
- Martínez, G. E. (2017). El comercio del agua de aljibes como catalizador del imaginario del “problema del agua” en Sincelejo. 1ra mitad del siglo xx: una historia cultural urbana a partir de la prensa. *Memorias: Revista Digital de Arqueología e Historia desde el Caribe* (enero-abril), 151-175.
- Municipio de Sincelejo. (2016). Ciudad con visión; Plan de Desarrollo Municipal 2016-2019. Sincelejo, Colombia. 445 P
- Moscovici, S (1979). La representación social un concepto perdido. En *El Psicoanálisis, su imagen y su público*. Ed. Huemul, Buenos Aires, 2da. edición. Cap. I. 27-44 pp.
- Mosser, G., Ratiu, E. y De Vanssay, B (2005). Representaciones sociales, ideologías y prácticas: Un modelo de las relaciones con el agua en diferentes contextos sociales. En *Revista Trayectorias*, Vol. 7 (18). 79 – 91 pp.
- Muñoz, C. y Maldonado, A. (2016). El agua y su representación social en una población afrocaucana de Colombia; un acercamiento teórico. 1^{er} Congreso Nacional de Educación Ambiental para la Sustentabilidad. Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas. México. 11 P.
- Olaguez, J. y Peña, E. y Espino, P. (2017). La gestión de la educación ambiental en las organizaciones desde la perspectiva de los estudiantes

de la Universidad Politécnica del Valle del Évora, México. Holo, vol. 8, México. 145 – 159 pp.

- Orellana, R., Merellano, E. y Almonacid, A. (2017). Buen o buena docente de universidad: Perspectiva del personal directivo de carrera y de los mismos grupos docentes. *Revista Electrónica Educare*. Vol. 22 (2) mayo-agosto.
- Paramo, Pablo. 1995. Medio Ambiente y política educativa: La educación ambiental en la Universidad Pedagógica Nacional – Definición de un macroproyecto. *Revista Pedagogía y Saberes*, Vol. 7; 21 – 28pp.
- Pérez, A., García, O. y Obregón, N. (2014). Implicaciones de la heterogeneidad en simulaciones de transporte de contaminantes a escala de cuencas: el caso del acuífero Morroa. *Revista Facultad Ingeniería Universidad de Antioquia* N° 73. 19-28 pp.
- Pérez, M., Porras, Y. y Guzmán, H. (2013). Representaciones sociales de la educación ambiental y del campus universitario. Una mirada de los docentes en formación de la Universidad Pedagógica Nacional. *TED*, No 34. 47 – 69 pp.
- Porras, Y. (2016) Representaciones sociales de la crisis ambiental en futuros profesores de química. *Ciênc. Educ.*, Bauru, vol. 22, n° 2, p. 431-449.
- Plata, A. e Ibarra, D. (2015). Percepción local del estado ambiental en la cuenca baja del río Manzanares. En *Revista Luna Azul*, n°. 42. 235-255 pp.
- Reales, R., De Castro, D. y Viana, D. (2014). Percepción del agua como Derecho Fundamental: Los efectos producidos por la prestación del servicio de agua potable en los habitantes del municipio de Santa Lucía, Atlántico. En *Justicia*, 26, 69-80.
- Rico, A. (2016). Representaciones sociales de un grupo de estudiantes universitarios colombianos sobre el ambiente. En *Revista Educ. Pesqui.*, Vol. 42, n. 4, 1001-1014 pp.
- Vargas-Melgarejo, L. (1994) Sobre el concepto de percepción. *Alteridades*, Vol. 4 (8): 47-53 pp.
- Vargas-Lamprea, A (2012). Representaciones del agua en la cuenca del Río Salitre; Derechos Ambientales y Demandas Sociales. Tesis de Maes-

tría, Universidad Nacional de Colombia. Bogotá D.C., Colombia. 123 P.

- Vergara, V., Gutiérrez, G. y Flórez, H. (2009) Evaluación de la vulnerabilidad del acuífero Morroa a contaminación por plaguicidas aplicando la metodología DRASTIC. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0122-34612009000200005&lng=en&nrm=iso.
- Vergara, V. (2009). Evaluación ambiental del acuífero formación Morroa por aplicación de agroquímicos en su área de recarga, Sucre- Colombia. Tesis de Maestría. Universidad de Sucre-Sincelejo, Colombia. 92 P.
- Vidal, J., Caro, P., Marrugo, J. y Ávila, H. (2007) Trihalometanos en el suministro intermitente agua potable en la ciudad de Sincelejo, Colombia”. Facultad de Educación y Ciencias, Universidad de Sucre. Sincelejo, Colombia.
- Vidal, J., Consuegra, A., Gomezcaseres, L. y Marrugo, J. (2009). Evaluación de la calidad microbiológica del agua envasada en bolsas producida en Sincelejo – Colombia. Rev. MVZ Córdoba, 14 (2):1736-1744
- Sauvé, L. (2014). Educación ambiental y ecociudadanía. Dimensiones claves de un proyecto político-pedagógico. Revista científica No. 18
- Sauvé, L. y Villamagne, C. (2015). La ética ambiental como proyecto de vida y “obra” social: Un desafío de formación. Revista de Investigación Educativa 21. julio-diciembre, pp. 189-209.

GESTIÓN GERENCIAL EN EL DESARROLLO DE LA CULTURA ORGANIZACIONAL DEL CEISEP: ESTUDIO SEGÚN LA TEORÍA FUNDAMENTADA

*María Elena Pérez Prieto¹, Ivonne Cristina Acosta Campos² y
Leonardo Beltrán Pinto³*

Resumen

El presente trabajo de campo, tiene como propósito generar una aproximación teórica sobre la praxis de la gestión gerencial en el desarrollo de la cultura organizacional del Centro de Estudio e Investigaciones Sociales, Económicas y Políticas (CEISEP) de la Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt a partir de la percepción de los involucrados. El tipo de investigación está enmarcado en una de las tradiciones cualitativas, específicamente la denominada teoría fundamentada, creada por los sociólogos Barney Glaser y Anselm Strauss. El aporte teórico, se sintetiza en el análisis crítico de posiciones coincidentes y contradictorias interpretadas a través de las entrevistas realizadas a los informantes claves. De acuerdo a los hallazgos, el liderazgo constituye la “pieza angular” en el desarrollo de la cultura de esta organización, pues se está en presencia de una

1 Doctora en Gerencia. Maestría en Gerencia de Recursos Humanos. Lic. en Administración. Mención Gerencia Industrial. Docente Investigadora de la Corporación Universitaria del Caribe - CECAR. Colombia. Grupo de Investigación: Estudios Socioeconómicos, Administrativos y Contables. Email: maria.perepr@cecar.edu.co; perezmariele@hotmail.com.

2 Doctora en Ciencias. Mención Gerencia. Magister en Gerencia de Empresas. Economista. Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt (UNERMB). Venezuela. Adscrita al Centro de Estudios e Investigaciones Sociales, Económicas y Políticas (CEISEP) Línea de Investigación Perspectiva Administrativa, Económica y Gerencial de las Organizaciones. Email: ivonneacostai@hotmail.com.

3 Administrador de Empresas (Universidad de Sucre, Colombia). Magister en Desarrollo Social (Universidad del Norte, Colombia). MBA mención Gerencia Financiera (Universidad Internacional de la Rioja, España). Magister en Proyectos Internacionales (Universidad Paris Est Creteil, Francia).

gerencia con características de liderazgo, que muestra condiciones de influir en la motivación extrínseca e intrínseca de su equipo de trabajo a través de un liderazgo trascendente que los vincula éticamente en el compromiso de servir a la sociedad a través de la investigación. La cultura trasciende a lo interno, se identifica un nuevo razonamiento en las lógicas de poder y de acción, pues “traspasa las paredes” del Centro, al incorporar en el proceso de toma de decisiones y ejecución a los diferentes grupos de interés, manifestado como estrategia en el uso de las redes investigativas y su pertinencia como factor cultural para el desarrollo de nuevas relaciones tanto internas como externas.

Palabras clave: cultura, investigación, liderazgo

Abstract

The present work in the field has the purpose of generating a theoretical approach on the practice of management managerial in the development of organizational culture at the Center for Social, Economic and Political Research and Studies (CEISEP) of the National Experimental University Rafael María Baralt from the perception of those involved. The type of research is framed in one of the qualitative traditions, the fundamental theory has been developed, created by the sociologists Barney Glaser and Anselm Strauss. Theoretical contributions are synthesized in the critical analysis of the coincidental and contradictory positions interpreted through the interviews carried out with the key informants. According to the findings, the leadership is related to the “angular piece” in the development of the culture of this organization, since it is in the presence of an address with the characteristics of leadership, the sample of the conditions of influence in the extrinsic and intrinsic motivation of its Work Team and its followers through a transcendent leadership that links ethically in the commitment to serve society through research. The culture transcends the internal aspects of the organization, since a new reasoning is identified in the logics of power and action, since it “transcends the walls” of the Center, incorporating the decision making, execution and feedback processes into the different interest groups, manifest as a strategy the use of networks and their relevance as cultural factor for the development of new relationships, both internal and external.

Keywords: culture, research, leadership.

Contextualización

Actualmente a la educación se le presenta el desafío de dar respuesta a los cambios y transformaciones que requiere la sociedad, dentro de un marco de relaciones complejas y de antagonismos manifiestos, mediante los cuales la dinámica de acción está permanentemente en evolución. De allí, que la praxis gerencial de las instituciones educativas, en particular las de educación superior, deben estar signadas por la calidad y el desempeño óptimo de sus funciones para lograr espacios creativos con altos niveles de productividad y desarrollo, dentro de un clima organizacional de compromiso, motivación y entrega.

Esto involucra a la gerencia con la cultura organizacional, entendida como la percepción que tiene el personal a partir de un significado compartido o como lo plantea (Schein, 2010) citado por Felcman 2016) es el conjunto de comportamientos, valores y presunciones básicas que un grupo humano consolida, como consecuencia de procesos de toma de decisiones considerados apropiados para la resolución de problemas en un período prolongado de tiempo

La cultura define comportamientos e imaginarios que involucran el desempeño, sin embargo la gestión gerencial requiere que cada persona en la organización tenga claras sus funciones y responsabilidades, al ejercer eficientemente sus labores; implica además, precisar qué debe ser hecho y cuál es la forma más adecuada para alcanzar los resultados.

El concepto de cultura organizacional hace referencia según Mujica y Pérez (2013) a un sistema de significados asumidos por parte de los miembros de una organización y que la distingue de otra institución. El mismo autor señala algunas características primarias que concentran la esencia de la cultura organizacional y estas son:

1. El sentido de pertenencia o identidad de los miembros que la conforma.
2. Las actividades se organizan en torno a grupos o equipos de personas
3. Las decisiones de la administración y como repercuten en los miembros de la organización.

4. El fomento de la coordinación e interdependencia entre las diversas unidades que conforma la organización.
5. El uso de reglamentos, procesos y supervisión directa para controlar a los individuos.
6. La manera como la organización asumirá los cambios del entorno.

Para Mújica y Pérez (2013). La cultura organizacional se transmite de la misma manera que el conocimiento, de forma tácita a través de relatos y rituales, que son secuencias de actividades que se repiten, expresan y refuerzan por parte de los directivos de las organizaciones; además, deben ser impulsadas por todos aquellos mecanismos de difusión que permitan alcanzar un rango más amplio de penetración en los individuos. También puede transmitirse de forma explícita a través de programas de inducción, talleres, grupos vivenciales, conferencias, cursos y demás actividades formales de aprendizaje.

De lo anteriormente referido, se deduce que la cultura organizacional es una metainstancia que organiza y confiere un determinado estilo de vida a las instituciones, y por lo tanto, afecta tanto a sus miembros como a los procesos administrativos y productivos que en ella se generen; entre ellos puede destacarse la forma en que son asumidas y operacionalizadas las decisiones, que bien puede darse de manera autocrática, compartida o participativa según el liderazgo presente.

Por su parte, Felcman (2016) entiende la cultura como un conjunto de cogniciones funcionales y organizadas como sistema de conocimientos que contiene todo lo que es necesario creer o saber, a fin de comportarse de una manera aceptable para los miembros de la sociedad.

En el contexto universitario, la cultura organizacional es parte integral del sistema socioeducativo y se engloba en lo social, de allí que nos interesa ahondar en específico en la cultura universitaria para comprender las estructuras formales y no formales que la integran y cuáles de estos aspectos inciden básicamente en ella, esto para comprender la cultura del Centro de Estudios e Investigaciones Sociales Económicas y Políticas CEISEP, unidad de observación de esta investigación.

Al respecto, Morillo (2014) plantea una serie de debilidades que pudieran estar afectando al sector universitario en Venezuela, entre éstas: la escasa identidad de los miembros con la institución, el énfasis del trabajo en grupo antes que en el de equipos, enfoque centrado en las personas y no en los logros organizacionales, desvinculación de funciones y servicios prestados por la institución, mecanismos correctivos que limitan el seguimiento de los procesos de gestión, escasa tolerancia hacia superar los riesgos y conflictos generados en la institución e insuficiente recompensa.

Tal como se observa, la cultura del sector universitario venezolano está siendo afectada por una serie de aspectos que son propios de su realidad; mas sin embargo, es importante resaltar el rol que la gestión gerencial debe asumir para contrarrestar desde una posición de liderazgo y eficiencia, aquellos aspectos negativos que tiene subsumido en este momento al sector. Se trataría entonces, tal como lo plantea Klisberg (1999), cuando señala que la gerencia debe procurar transformar correlaciones de poder, juegos de intereses, pautas culturales, resistencias al cambio, niveles tecnopolíticos, caudillismo, entre otros.

En relación con esa situación, las universidades tienen como reto superar los nudos críticos que están afectando la praxis gerencial, minimizando el parcelamiento que se ha establecido entre el personal directivo, docente, empleados, obreros y estudiantes. En líneas generales, se busca recuperar la significación social del sistema educativo para el bienestar de quienes se desempeñan en estas instituciones y de los estudiantes a quienes forman.

Sobre la base de esas premisas es que surge la inquietud de este estudio piloto con el propósito de generar una aproximación teórica sobre la praxis de la gestión gerencial en el desarrollo de la cultura organizacional en el Centro de Estudio e Investigaciones Sociales, Económicas y Políticas (CEISEP) de la Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt a partir de la percepción de los involucrados, utilizando para esto los instrumentos que la teoría fundamentada aporta. La investigación se realizó entre los meses de enero y febrero del año 2018, por lo que retrata la realidad del momento en un contexto socio histórico en específico y a unos actores en particular.

Para el logro del objetivo planteado primero se esbozará una contextualización del evento y la unidad de estudio, se formularán las

preguntas iniciales de investigación, para luego explicar la metodología utilizada, y presentar los resultados y conclusiones.

Unidad de Estudio

Dentro del orden de ideas expuestas, se encuentra la realidad del Centro de Estudios e Investigaciones Sociales, Económicas y Políticas, (CEISEP) adscrito al Programa Administración de la Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt, el cual tiene por objetivo abordar la problemática socioeconómica y política del país a fin de presentar soluciones viables en interacción con la comunidad.

La filosofía de gestión está centrada en los siguientes aspectos: visión, misión, factor de originalidad (aquel que lo distingue de otros Centros de Investigación) y los valores, tal como se muestra a continuación:

1. Visión: “Ser un Centro de estudio e investigación con reconocida trayectoria científica, tecnológica y humanística en el desarrollo socioeconómico y político del entorno”.
2. Misión: “Somos un Centro de Estudio e Investigación multidisciplinario que sustentado en los valores de ética, democracia, corresponsabilidad, solidaridad, formación y autonomía, ofrecemos la búsqueda de soluciones particulares a la problemática socio económica y política de la Costa Oriental del Lago de Maracaibo, de la región zuliana, de Venezuela y del ámbito internacional. Asumimos esta misión fortalecidos por un equipo de investigadores experimentados y noveles: creativo, cohesionado, en constante formación, capaz de generar liderazgos transformacionales impulsados por una gerencia proactiva, participativa y afianzados en una estructura organizacional flexible que garantiza la trascendencia del Centro”.

Este Centro de Investigación fue creado en año 2008 por iniciativa de un grupo de docentes e investigadores, interesados en ampliar los espacios investigativos dentro de la Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt, con un criterio de apertura y democracia a través de la participación e interacción de los actores universitarios y los distintos gremios sociales y

la comunidad en general, aspecto marcado por la colaboración mutua y el intercambio permanente de experiencias significativas en provecho de ayudar a resolver las problemáticas económicas, sociales y políticas del entorno.

Las autoridades del Centro, son elegidas a través del voto directo, universal y secreto de sus miembros, lo cual dista del resto de las dependencias de la Universidad, las cuales son colocadas por las autoridades de turno, que a su vez son designadas por el Ministro que esté en ejercicio. En cuanto a los indicadores que señalan el nivel de productividad del Centro: se cuenta con el mayor número de investigadores acreditados por el Programa de Estímulo a la Innovación e Investigación (PEII) de la Universidad, mayor número de proyectos financiados por el CDCHT de la Universidad, exposición de sus investigadores en foros y jornadas científicas, trabajos científicos, publicación de artículos en revistas arbitradas, atención a las comunidades, entre otros logros evidentes.

De allí el interés manifiesto de este trabajo de campo al pretender determinar una teoría sobre la praxis de la gestión gerencial en el Centro de Estudio e Investigaciones Sociales, Económicas y Políticas (CEISEP), que han hecho posible una cultura y interna positiva y totalmente distinta al resto de las dependencias de la Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt. Igualmente se pretende por la vía formal caracterizar la cultura que prevalece en el Centro, todo ello a través de la opinión de informantes clave.

Preguntas de Investigación

Pregunta principal

¿Cómo la gestión gerencial ha contribuido en el desarrollo de la cultura organizacional del CEISEP?

Preguntas secundarias

1. Según su criterio ¿Cuáles son los elementos de la gestión gerencial que han contribuido para el desarrollo de la cultura organizacional del CEISEP?

2. Según su criterio ¿Cómo esos elementos influyen en el desarrollo de la cultura organizacional del CEISEP?
3. A su juicio ¿qué otros elementos han influido en el desarrollo de la cultura organizacional del CEISEP?

Las preguntas de investigación parten de la asunción que tienen los investigadores sobre el fenómeno de estudio, en primer término, por ser miembros activos del Centro por más de cinco años, en segundo lugar por los comentarios obtenidos a través de entrevistas con los informantes clave y en tercer lugar, mediante las teorías expuestas por diferentes autores. En este estudio la asunción es la siguiente: un estudio sobre la gestión gerencial como evento que influye en el desarrollo de la cultura organizacional puede contribuir a desarrollar una teoría fundamentada sobre un modelo de gestión que guíe el comportamiento de los miembros adscritos al Centro de Investigación.

Aspectos metódicos de la investigación

Enfoque epistemológico y ontológico de la investigación

La reflexión ontológica es la visión que tiene el investigador para interpretar la realidad y la epistemológica es la que permite aclarar el paradigma que da respuestas a los interrogantes que se plantea en la investigación.

Ontológicamente la propuesta investigativa se fundamenta en una visión transcompleja de lo que se infiere, es decir, que la realidad social que se pretende abordar es vista como un todo articulado, donde sus componentes (históricos, sociales, económicos, ambientales, políticos, culturales, entre otros) se encuentran interconectados en una espiral donde el conocimiento es producto del pensamiento y la acción construida en el devenir.

La perspectiva epistemológica que orienta y guía el desarrollo de este estudio es el enfoque cualitativo, específicamente se utiliza el método de la Teoría Fundamentada para dar respuesta a la realidad social de interés. El carácter cualitativo de esta investigación tiene como plataforma la generación de teoría sobre la realidad estudiada, a partir del proceso de teorización, el investigador descubre o manipula categorías abstractas y relaciones entre

éstas, para desarrollar o confirmar las explicaciones del cómo y el porqué de los fenómenos. Para Strauss y Corbin (2002) esta tradición deriva de datos recopilados de manera sistemática y se analizan por medio de un proceso de investigación que le permite a la teoría emerger a partir de los mismos y no como una teoría preconcebida.

Para Strauss y Corbin (2002), la teoría fundamentada es una metodología general para desarrollar teoría, a través de una continua interpelación entre el análisis sistemático y la recogida de los datos, usando un acercamiento orientado hacia el constructo o (categoría), donde es conveniente que el investigador deje de lado sus ideas teóricas o nociones para que la teoría analítica pueda emerger.

En la metodología de la teoría fundamentada, el momento analítico se compone de cuatro (4) procesos; los mismos pueden ser usados de manera mecánica y en cualquier sentido, así como omitirse o modificarse de ser necesario, es decir no están sujetos al cuándo, dónde y cómo, no obstante, según Strauss & Corbin (2002) se pueden señalar de la siguiente manera:

1. Codificación abierta: proceso analítico a través del cual se identifican los conceptos y se descubren en los datos sus propiedades y dimensiones. En este momento, los datos se descomponen en partes discretas y se identifican las categorías más notables, saturándolas hasta no obtener más información de las mismas.
2. Codificación axial: proceso de relacionar las categorías a subcategorías, ocurre alrededor de eje de una categoría enlazándolas entre sí según sus propiedades y dimensiones. En este momento se reagrupan los datos obtenidos en la codificación abierta, y se integran de un solo conjunto de información significativa para la totalidad de los datos, en un nivel aún más abstracto.
3. Codificación selectiva: proceso de integrar y refinar la teoría. En este momento las categorías principales se relacionan y dan sentido de conjunto permitiendo que emerja la teoría, para determinar el punto central de la misma.
4. Matriz condicional o consecuencial: es un mecanismo analítico que estimula el pensamiento del investigador sobre las relaciones entre las condiciones, y las consecuencias micro: limitadas en su alcance y posible impacto, o macro: aquellas amplias en su

alcance potencial, tanto entre ellas como para el proceso. En este momento se recurre a las sendas de conectividad como la forma compleja en donde las condiciones y consecuencias micro y macro se entrecruzan para crear un contexto sobre la acción e interacción que especifica la naturaleza general de los acontecimientos y fenómenos significativos.

Esos momentos constituyen el procedimiento de análisis de los datos de esta investigación en su contexto real, para poder generar la teoría, no como un trasfondo material interesante, pues cuando emergen los datos y son pertinentes debe extraerse de ellos los significados y esclarecerlos a través de la matriz condicionada.

En cuanto a los criterios de validez, se utilizaron los descritos por Strauss y Corbin (2002), tal como se especifica a continuación:

La validez descriptiva: se realizó para validar la descripción de la data en forma precisa y concreta, utilizando como técnica la grabación de las entrevistas y posteriormente su transcripción. La validez interpretativa: a través de los registros (memos) para evitar la imposición de prejuicios y valores del mismo sobre la data y la validez teórica permitió revelar las contradicciones para ofrecer explicaciones alternativas y comprender el evento, se analizaron las divergencias que emergieron de la data y se redactaron esclarecimientos alternativos para la comprensión del mismo. De acuerdo a lo planteado la recolección de la data en la Teoría Fundamentada es orientada por el proceso denominado muestreo teórico.

Técnicas y procedimiento para la recolección de la data

Al igual que otros métodos cualitativos en la Teoría Fundamentada, las técnicas de recolección de datos son: las observaciones de campo y la entrevista, así como material impreso de todo tipo y las grabaciones audiovisuales. En este estudio prevalece la entrevista a profundidad a través de la cual se pudo dialogar directamente con las informantes clave, expertos investigadores del Centro de Investigación, descubrir sus concepciones, pensamientos, supuestos y creencias.

Informantes clave

Los informantes clave pasan a ser fuentes primarias de información al complementar los conocimientos sobre el evento seleccionado, identificados previamente a través de los criterios de selección como las personas ideales, afines a la investigación (Vera, 2013). En esta primera fase se consideraron dos (2) informantes

A continuación se hace una breve descripción de su data demográfica. Una (1) es la Coordinadora Central del Centro, que ha sido miembro del mismo desde hace siete (7) años y la otra es una Investigadora activa y Coordinadora de un Eje de Investigación, también desde su constitución. La edad oscila entre 45 y 50 años. Los criterios de selección de esos informantes fueron: experiencia en la gerencia del Centro por más de cinco (5) años. El procedimiento para el análisis de la data resultó interesante, pero no surge en un instante, los datos no emergen solos, es un proceso sistemático; se va logrando con el tiempo y continuidad, a través de leer y releer la data, es una interacción directa entre el investigador y los datos, así como la evolución del pensamiento, el cual ocurre en la medida que emergen los datos y se acumula el cuerpo de hallazgos. Es importante señalar que solo se presentan extractos de los datos suministrados por las informantes clave. A continuación se describe paso a paso las técnicas utilizadas.

Técnicas y procedimientos para el análisis de la data y la generación de categorías.

Triangulación

Cuadro 1. Gestión gerencial. Codificación abierta.

N°	DATA	TEMAS O CATEGORÍAS	PROPIEDADES
1	<p>“Bueno. La gerencia en el CEISEP, ha considerado, desde sus inicios, como factor clave de éxito para desarrollar una cultura organizacional acciones que permitan incorporar al personal en el proceso de toma de decisiones...se realizaron talleres para formular la filosofía de gestión y el Plan de desarrollo estratégico. En estas actividades se incorporó todo el personal, además a otros grupos de interés, como son estudiantes, comunidad, lo que definir la visión, misión y valores compartidos y formular el PDE, de acuerdo a las necesidades y expectativas diagnosticadas.</p>	<p>Filosofía de gestión compartida</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Visión 2. Misión 3. Valores 4. Principios

Nº	DATA	TEMAS O CATEGORÍAS	PROPIEDADES
2	<p>...Contar con una filosofía de gestión y un PDE es fundamental porque el personal adscrito al Centro sabe lo que se quiere hacer y cómo lograrlo, porque ellos mismos lo elaboraron...</p> <p>Entendemos sus valores, creencias, costumbres y principios, los respetamos y los apoyamos en sus ideas para que la desarrollen en pro del Centro...</p> <p>...Los valores del Centro son los que inspiran el comportamiento de los miembros adscritos..."</p> <p>...hacemos una evaluación periódica, a través de talleres de reflexión sobre la filosofía de gestión y ver si se están cumpliendo las metas, para realimentar el proceso con la participación de todos los involucrados.</p>	<p>Plan de Desarrollo Estratégico</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Objetivos 2. Estrategias 3. Metas 4. Responsabilidad 5. Evaluación periódica
3	<p>...implementamos la gerencia participativa, a través de diferentes aspectos, como son comunicación constante, actividades de reflexión como talleres, jornadas, encuentros que lo hemos denominado encuentro de estrategias, con la finalidad de tomar decisiones en pro del centro. Los investigadores tienen mucha autonomía en la ejecución de sus líneas y proyectos, relaciones de cooperación, en fin hay mucha fluidez en los procesos porque la comunicación también fluye..."</p> <p>"...hay que realizar actividades que permitan compartir con las comunidades para oírlos y darle respuestas concretas a sus necesidades..."</p>	<p>Gerencia participativa</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Fluidez en los canales de comunicación 2. Actividades de reflexión. 3. Participación del personal en la toma de decisiones. 4. Respuestas a las necesidades

N°	DATA	TEMAS O CATEGORÍAS	PROPIEDADES
4	<p>“...ok, debe haber un liderazgo con una visión integral del Centro, es decir, que conozca no solo la parte técnica de cómo hacer investigación, sino que tenga sensibilidad humana, sea proactivo, que asuma riesgo, que defienda a su personal, que conozca de todas las disciplinas y pueda desarrollar proyectos interdisciplinarios y transdisciplinarios a través de la integración de los diferentes ejes investigativos, en fin necesitamos seguir aplicando un liderazgo que cumpla y porque no, que trascienda la visión, que nunca la perdemos de vista, un líder que esté a la par de los transformaciones de la sociedad...”.</p>	Liderazgo con visión integral	<p>Conocimiento técnico</p> <p>Sensibilidad humana</p> <p>Proactivo</p> <p>Asuma riesgo</p> <p>Desarrollar proyectos inter y transdisciplinarios</p> <p>Sensibilidad social</p> <p>Compromiso</p> <p>Búsqueda y aporte de soluciones a la sociedad y al personal</p> <p>Transmoderno</p>

Nº	DATA	TEMAS O CATEGORÍAS	PROPIEDADES
5	<p>“ ...Entonces, para mí, es condición sine qua non que la gerencia atienda lo social y hacer que el personal tenga compromiso con las personas ello implica tener una sensibilidad social que lo motive a colaborar en la búsqueda de soluciones de la sociedad donde vive, en general”</p> <p>“Un Centro de investigación debe tener, sin lugar a dudas, una relación bidireccional con su entorno, así como con sus pares, personal adscrito, sector productivo y otros entes. Un Centro que no conozca las necesidades y expectativas de todos los que tienen una relación con él, pierde la brújula, su razón de ser...nosotros les damos cursos de formación, capacitación, desarrollamos proyectos conjuntos, los incorporamos a los círculos y encuentros de reflexión, actividades deportivas también son importantes así como las actividades sociales</p> <p>“...mira y por otra parte, es muy importante la relación que se debe tener con el entorno es decir con los estudiantes, la comunidad organizada, los consejos comunales, los grupos deportivos, sector productivo, Fundaciones...”</p>	<p>Relación bidireccional con grupos de interés</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Cursos de formación y capacitación 2. Proyectos conjuntos 3. Participación de los grupos de interés en actividades de reflexión 4. Realización de eventos deportivos 5. Realización de actividades sociales

N°	DATA	TEMAS O CATEGORÍAS	PROPIEDADES
6	<p>“...es muy importante que el Centro mantenga contento a su personal con buenas condiciones de trabajo, un clima organizacional positivo, en donde ellos se sientan que son importante dentro del Centro, que se les tome en cuenta...”</p> <p>“... Otro aspecto que es determinante también es que se les entrene y prepare para que aumenten su productividad..”</p>	Clima organizacional	<p>1. Condiciones de trabajo dignas</p> <p>2. Respeto al ser</p> <p>3. Incentivos</p> <p>4. Asesoría oportuna</p>

Primer paso. Fase de codificación abierta de la data: se procedió a codificar la data obtenida en las transcripciones de las entrevistas, se seleccionaron los elementos significativos e identificaron las categorías o temas, así como las propiedades. Para ello se utilizó la técnica de triangulación con las opiniones de cada uno de las informantes clave. En la codificación abierta se muestra el extracto de las ideas centrales de los datos, y se interpretan como conceptos solo los extractos. Strauss & Corbin (2002), opinan que los mismos son la base fundamental para desarrollar teoría. A través de la fase de comparación constante se redujo la data a un conjunto de temas y propiedades manejables, a fin de saturarlas hasta no obtener más información

En el Cuadro 1, se muestra las categorías que emergieron, con relación a la gestión gerencial como evento influyente en el desarrollo de la cultura organizacional. En el mismo, se muestra la data recopilada, en la cual emergieron en la codificación abierta, para la gestión gerencial (6) temas o categorías

1. Filosofía de gestión
2. Plan de desarrollo estratégico
3. Gerencia participativa
4. Liderazgo con visión integral
5. Relaciones con el entorno y los grupos de interés

6. Clima organizacional.

En el Gráfico 1, se muestra una representación visual de temas y propiedades que emergieron de la data, a través de un proceso de triangulación de la información de los informantes clave.

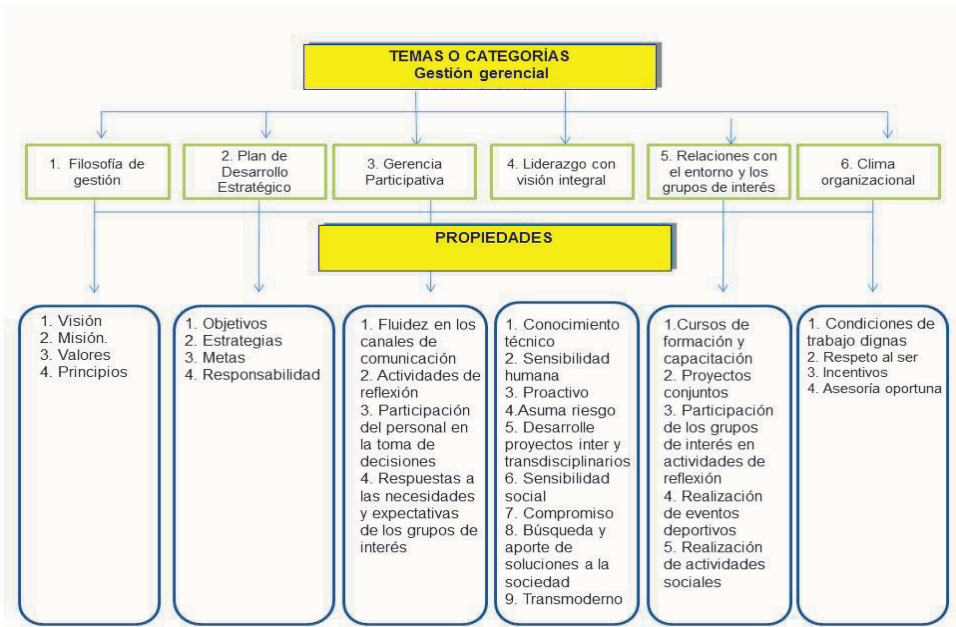


Gráfico 1. Representación visual del proceso de categorización y triangulación de la data. Gestión gerencial. Codificación abierta.

Segundo paso. Fase de codificación axial de la data: permitió visualizar las relaciones entre las propiedades de los temas para integrarlos en categorías más abstractas. La representación se realizó a través de la técnica del flechado, con la finalidad de mostrar la relación de ideas y su reciprocidad. Como se observa, surgieron tres (3) temas: (a) direccionamiento estratégico, (b) estilos de liderazgo, (c) clima organizacional. Estos temas se derivan inductivamente como producto de la teoría existente, de la creatividad y experiencia de la investigadora, de manera que reflejen con mayor precisión los conceptos que éstas representan.

En el Gráfico 2, se refleja la codificación axial.

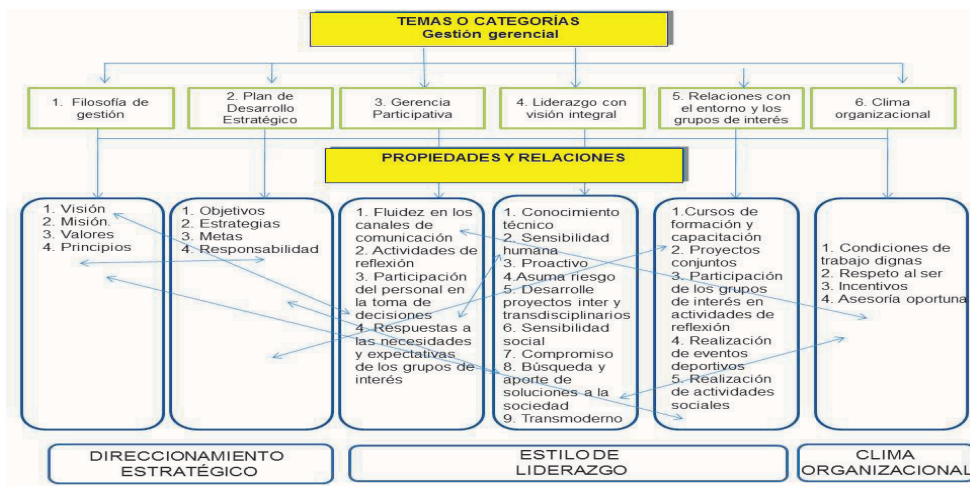


Gráfico 2. Representación visual del proceso de codificación axial. Gestión gerencial y cultura organizacional.

Tercer paso: Fase de codificación selectiva: esta fase contiene las condiciones relevantes que surgen de la investigación y constituye el tercer paso del momento analítico, identificando las líneas maestras de los elementos de la gestión gerencial que influyen en el desarrollo de la cultura organizacional expresadas por los informantes, y se procedió, como lo plantea Vera (2013:158), citado por Acosta, Marval y Perez (2018) “a efectuar una descripción narrativa que integran las categorías narradas en un modelo de codificación axial”. La línea más representativa de los elementos estratégicos como plataforma de sustento de la cultura organizacional del CEISEP de la UNERMB.

A partir de esta paso se construye la matriz condicional Cuarto paso: matriz condicional: constituye una representación gráfica de los datos reintegrados y de los cuales emergen las conceptualizaciones teóricas que explican el objeto de estudio. En el Gráfico 3, se muestra un ejemplo, las condiciones que soportan los elementos de la gestión gerencial que condicionan la cultura organizacional del CEISEP de la UNERMB, según la perspectiva de los informantes claves.



Gráfico 3. Matriz condicional derivada de la codificación selectiva

Hallazgos e interpretaciones teóricas

Del análisis de la data se identificaron diez (10) condiciones presente en el fenómeno de estudio, las cuales se mencionan a continuación:

Hallazgo 1: las informantes clave comparten la creencia que la cultura organizacional del CEISEP de la UNERMB se ha ido construyendo con la incorporación del personal adscrito en el proceso de toma de decisiones, la cual se inició con la elaboración de la filosofía de gestión y el plan de desarrollo estratégico y ha continuado con la evaluación periódica a través de actividades de reflexión que les ha permitido compartir ideas para el cumplimiento de las metas previstas realimentando el proceso con la participación de todos los involucrados.

Hallazgo 2: las informantes comparten que el principio fundamental es la horizontalidad, es decir que se les debe dar el justo valor a las personas, entendiendo sus valores, creencias, costumbres y principios, respetando y apoyándolos en sus ideas para que la desarrollen en pro del Centro.

Hallazgo 3: De igual manera, las informantes asumen que para el desarrollo de la cultura organizacional es importante la implementación de la gerencia participativa, a través de diferentes aspectos como son la comunicación constante, actividades de reflexión como talleres, jornadas, encuentros de estrategias con la finalidad de tomar decisiones en forma conjunta.

Hallazgo 4: las entrevistadas comparten la creencia que los investigadores deban tener autonomía en la ejecución de sus líneas y proyectos, que mantengan relaciones de cooperación para que se dé fluidez en los procesos y la comunicación fluya.

Hallazgo 5: consideran además, la importancia de la presencia de un liderazgo con una visión integral para la gestión del Centro, es decir, que conozca no solo la parte técnica de cómo hacer investigación, sino que tenga sensibilidad humana, sea proactivo, que asuma riesgo, que defienda a su personal, que conozca sobre todas las disciplinas y pueda desarrollar proyectos interdisciplinarios y transdisciplinarios a través de la integración de los diferentes ejes investigativos,

Hallazgo 6: expresan los informantes clave que es condición sine qua non que la gerencia de respuesta a la sociedad, y hacer que el personal tenga compromiso con las personas ello implica tener una sensibilidad social que lo motive a colaborar en la búsqueda de soluciones de la sociedad donde vive, en general.

Hallazgo 7: la mayoría de las entrevistadas también concuerdan que un Centro de Investigación debe tener una relación bidireccional con su entorno, así como con sus pares, personal adscrito, sector productivo y otros entes, es decir con los diferentes grupos de interés. No solo las actividades académicas son importantes, sino también las sociales, deportivas, cooperación mutua, participación en actividades que les permitan compartir ideas en pro de la organización.

Hallazgo 8: las informantes también tienen la creencia de la importancia de mantener un clima organizacional positivo, que estimule las buenas relaciones de trabajo, es decir que mantenga contento a su personal con buenas condiciones de trabajo, en donde ellos se sientan que son importante y se les tome en cuenta en el proceso de toma de decisiones.

Hallazgo 9: los informantes consideran que otro elemento que influye en el desarrollo de la cultura organizacional es la consideración que debe tener la gerencia en darle al personal la posibilidad y facilidades para que el personal se prepare y entrene para mejorar la productividad.

Hallazgo 10: las entrevistadas piensan que un Centro de Investigación debe mantener una red de relaciones interconectadas con la comunidad y

con el entorno, para que responda a las necesidades de los grupos de interés, particularmente de los estudiantes; así como del país en general.

Consideraciones finales

Este estudio piloto, sobre la base de la Teoría Fundamentada, al exponer las complejidades de la gestión gerencial como matriz que condiciona la cultura organizacional. La red de condiciones, relaciones, interconexiones y su influencia en el desarrollo en la cultura revelaron que el direccionamiento, el liderazgo y el clima organizacional son elementos estratégicos para lograr un organización al servicio de la sociedad y de la institución a la cual pertenece, lo que le ha permitido cumplir con su razón de ser, siendo ejemplo en el respeto de sus valores.

De acuerdo a los hallazgos, el liderazgo constituye la “pieza angular”, en el proceso de transformación de esta organización, pues se está en presencia de una gerencia con características participativa, que muestra condiciones de influir en la motivación extrínseca e intrínseca de su equipo de trabajo y sus seguidores a través de un liderazgo trascendente que los vincula éticamente en el compromiso de servir a la sociedad desde el espacio que la organización les ofrece.

La cultura trasciende a lo interno de la organización. Un nuevo razonamiento en las lógicas de poder y de acción se visualizan, pues “traspasa las paredes” del Centro, al incorporar en el proceso de toma de decisiones, ejecución y realimentación a los diferentes grupos de interés, manifestando como estrategia el uso de las redes y su pertinencia como factor cultural para el desarrollo de nuevas relaciones tanto internas como con su entorno.

Referencias

Acosta, I. Marval, E. y Pérez, M. (2018). Aproximación teórica de la concepción educativa de los estudios de postgrado. Un estudio sobre la base de la Teoría Fundamentada. Investigación cualitativa emergente: reflexiones y casos. Editorial CECAR, Sincelejo Colombia.

- Felcman, I. (2016). Nuevos modelos de gestión pública: Tecnologías de gestión, cultura organizacional y liderazgo después del “big bang paradigmático” Aportes para reflexionar sobre el destino de la gestión pública después de la crisis financiera global de 2008. <http://67.192.84.248:8080/bitstream/10469/8862/1/RFLACSO-EPP6-06-Felcman.pdf>
- Kliksberg, B (1999). El rol del capital social y de la cultura. Revista Venezolana de Gerencia. Año 4. No. 9. La Universidad del Zulia. Maracaibo.
- Morillo, E. (2014). Cultura organizacional y calidad de servicio del Instituto de Previsión Social del Personal Docente y de Investigación de La Universidad del Zulia. Trabajo de Grado no publicado, La Universidad del Zulia (LUZ), Maracaibo.
- Mujica de González, M. y Pérez de Maldonado, I. (2013). Cuestionario sobre clima organizacional universitario. Cualidades psicométrica. Revista Educare. Vol. 12. No. 1. Universidad Santa María. Caracas.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la Teoría Fundamentada. Colombia: Editorial de la Universidad de Antioquía.
- Vera, G. (2013). Perspectivas en la formación de orientadores. Un estudio cualitativo según la teoría fundamentada. Tesis Doctoral no publicada, La Universidad del Zulia, Maracaibo.

PATRIMONIO CULTURAL: DESARROLLO HUMANO Y EDUCATIVO EN LA COMUNIDAD COLOSÓ

*Katy Fuentes Orozco¹, Jhon Martínez Benítez² y
David Acosta Meza³*

Resumen

Colosó, es un municipio del departamento de Sucre, ubicado en la subregión Montes de María, es un territorio reconocido a nivel departamental por sus piezas arquitectónicas y el patrimonio inmaterial que ha construido en el tiempo, sus habitantes son herederos de una cultura que hace parte de su identidad y en la cual se encuentran elementos que facilitan el desarrollo humano. El objetivo principal consistió en la elaboración de un inventario del patrimonio cultural e identificar la relación del patrimonio con el desarrollo de las capacidades humanas, dentro del territorio, el cual se respaldó con revisión documental y la aplicación de herramientas como la encuesta, entrevista y *focus group*, así mismo se obtuvo información a partir de instrumentos como la observación participante y no participante, fundamental en la descripción de grupos sociales y escenas culturales. Dentro de los resultados se aborda el inventario del patrimonio cultural, la elaboración de PEMP, planes que deben estar elaborados bajo la base de principios que den cuenta de los acuerdos que benefician el cuidado del patrimonio, se propone la conformación de mesas de discusión en las cuales participen los actores del territorio. Finalmente el documento da cuenta de la relevancia de fomentar las capacidades culturales como elemento para la valoración del patrimonio.

Palabras claves: capacidades, patrimonio cultural, desarrollo humano, identidad

1 Magister en desarrollo y cultura. Docente Corporación Universitaria del Caribe CECAR. e-mail: Katy.fuentes@cecar.edu.co

2 Magister en Administración. Docente Investigador. Universidad de Sucre. e-mail: Jhon.martinez@unisucre.edu.co

3 Estudiante de Doctorado en ciencias de la Educación. Docente Investigador del Grupo IDEAD de la Corporación. Universitaria del Caribe CECAR. e-mail: David.acosta@cecar.edu.co

Abstract

Colosó is a municipality in the department of Sucre, located in the Montes de María sub-region. It is a territory recognized at the departmental level for its architectural pieces and the intangible heritage it has built over time, its inhabitants are heirs of a culture that is part of their identity and in which there are elements that facilitate human development. The main objective consisted in the elaboration of an inventory of the cultural heritage and to identify the relation of the heritage with the development of the human capacities, inside the territory, which was supported with documentary revision and the application of tools like the survey, interview and focus group, likewise information was obtained from instruments like the participant and non participant observation, fundamental in the description of social groups and cultural scenes. The results include an inventory of cultural heritage, the elaboration of MEWPs, plans that must be elaborated on the basis of principles that take into account the agreements that benefit the care of heritage, and the creation of discussion tables in which the actors of the territory participate. Finally, the document gives an account of the relevance of promoting cultural capacities as an element for the valuation of heritage.

Keywords: capacities, cultural heritage, human development, identity

Introducción

Fomentar la valoración del patrimonio en una comunidad, sin duda alguna requiere de la puesta en marcha de elementos que permitan que cada uno de los individuos participe de forma activa por un bien colectivo, de manera que se encuentra en las capacidades culturales la oportunidad de construir estrategias de valoración del patrimonio, a través de los cuales no solo se preserve y conserve, sino se implementen acciones creativas que contribuyan al desarrollo humano de una comunidad establecida, como lo es Colosó, un municipio caracterizado, por pertenecer a una de las subregiones del departamento de Sucre, golpeada por los actos violentos y que se encuentra actualmente como zona de postconflicto, en medio de toda esta situación social, sus habitantes son dueños de construcciones arquitectónicas, que por sus materiales, arquitectura e historia son consideradas patrimonio, sin dejar de lado todas las manifestaciones culturales que han creado en el tiempo y que por lo tanto hacen parte del patrimonio inmaterial.

Se aborda entonces, las capacidades individuales, colectivas e institucionales como herramienta importante de la ruta a seguir para generar desarrollo humano, a través del cual un pueblo puede lograr mejorar su calidad de vida y no solo eso, además constituye acciones para ser sostenible y lograr mantener los bienes materiales e inmateriales que le pertenecen, sin dejar de innovar teniéndolos como insumo. Se pretende que a través de las capacidades, cada individuo sea facultado y formado para impulsar acciones creativas que generen ideas e industrias culturales en beneficio de lo comunitario.

En tal sentido, se constituye el territorio objeto de estudio, como una zona que posee riqueza cultural (patrimonio material e inmaterial), la cual hace parte de la identidad de un pueblo y de la nación, cada pieza patrimonial representa la historia, los conocimientos y el trabajo de ciudadanos, frente a lo cual cada persona debe apropiarse de estos conocimientos para generar no solo identidad, también participar de la vida cultural, defender sus derechos como herederos del patrimonio del municipio y ser conscientes de que pueden participar en la toma de decisiones y en la gestión cultural del territorio.

De las capacidades Humanas a la valoración del Patrimonio

Según Martinell, Abello, Carbó, López y Urgell (2013), las capacidades humanas se conciben como las opciones y posibilidades que desarrolla una persona para ser capaz de seleccionar diferentes acciones sobre su vida, para alcanzar niveles de bienestar y proteger su subsistencia e integridad, demuestran cuales son las habilidades de las personas para poder funcionar y lograr transformar recursos, fortalezas y activos, pero también los grupos, comunidades y sociedades disponen de medios para poder dirigir y decidir con autonomía su desarrollo, por lo tanto, las capacidades cumplen un rol importante en el planteamiento de acciones que están orientadas hacia impulsar el desarrollo en una comunidad.

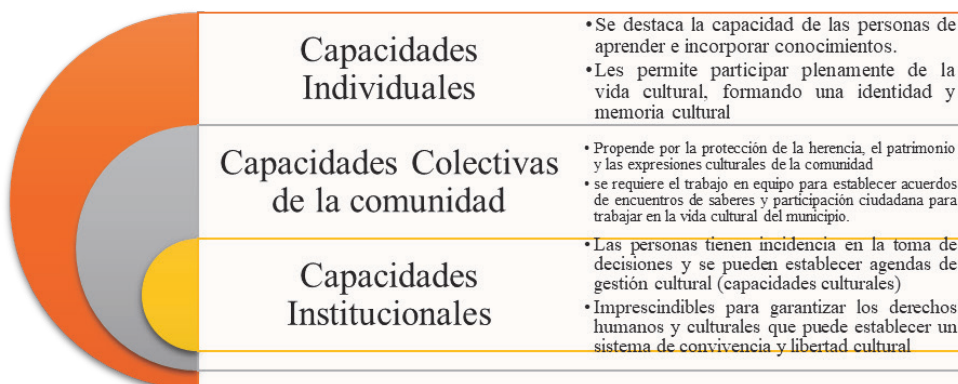


Figura 1. Capacidades Culturales.

Fuente: Martinell et.al. (2013). Adaptado por los autores

Para el caso del presente documento hace parte de la ruta que se debe seguir para generar condiciones de bienestar social en el municipio objeto de estudio. Se escogen capacidades básicas y culturales, planteadas por Martinell et. al. (2013) y adaptadas según el contexto del artículo, en ese sentido, se tiene en cuenta lo individual, comunitario, organizacional e institucional, cada grupo apunta a capacidades diferentes pero no excluyentes, ya que todas se complementan en función de alcanzar un objetivo. Las capacidades mencionadas, están relacionadas con el objetivo general propuesto para el proyecto.

Todas estas capacidades deben propender por un desarrollo sostenible para el municipio, es decir, es una cuestión democrática fundamental, este debe responder a las necesidades del presente sin comprometer la capacidad de las generaciones futuras (Álvarez, 1998), en otras palabras, a partir del patrimonio se busca el desarrollo de un territorio, por lo que es necesario el desarrollo de estas capacidades en el proceso.

Es importante considerar que en la actualidad se concibe que el desarrollo sostenible y el auge de la cultura dependen mutuamente entre sí (Kovacs, 2010), lo que se convierte en un reto para un territorio que busca el equilibrio entre cada uno de los componentes que hacen parte del sistema social que lo sostiene, el desarrollo sostenible está dirigido al planteamiento de estrategias que coincidan en la evolución de procesos que contribuyan a la sostenibilidad desde lo económico, social y ambiental, y la cultura se convierte en el eje transversal que permite crear sinergia entre los valores y el

desarrollo de capacidades que se requiere para que una comunidad alcance el desarrollo.

Kovacs (2010), expone que se debe facultar a cada individuo y comunidad para aprovechar la creatividad y poder así consolidar maneras de vivir con los otros, facilitando un desarrollo humano auténtico y la transición hacia una cultura de paz. Por su parte, Abello, Alean & Berman (2010) plantean que una relación entre cultura y desarrollo es aquella donde se requiere que los modelos, planes, programas y propósitos de desarrollo actúen en un campo cultural, por lo tanto, la cultura funciona como el escenario del desarrollo, donde la creatividad, las capacidades y los elementos patrimoniales contribuyen a la transformación social orientada hacia un verdadero desarrollo humano.

El Patrimonio Cultural, referente histórico de los pueblos

Todo este metabolismo social, debe tener su referente histórico, que le permita concebir una trayectoria, que de sentido a todas sus expresiones culturales, cargado de elementos compositivos, tanto materiales como inmateriales, en otras palabras, se trata de una legitimación simbólica de las ideas (Prats, 1998), por lo que la intervención en patrimonio puede utilizarse como motor de transformación del territorio, no exclusivamente en el aspecto económico, sino en el social (Rausell Abeledo y Martínez, 2007). Entonces, en palabras de García (1998) el patrimonio está constituido por recursos que en principio se heredan y de los que se viven. Siendo este entendido como espacio posible para la construcción de memoria e identidad, se convierte en un ente vivo, que debe su morfología, gramática, narrativa y lógicas, a aquel trasegar temporal que ha demarcado su existencia, que abordada desde el momento actual "...es el resultado frecuente de las discontinuidades, yuxtaposiciones y simultaneidades de la "hibridación" contemporánea" (Weiss, 1992, p. 37).

En este propósito, Greffe (2003), expresa que el patrimonio puede concebirse como el conjunto de servicios de fronteras y calidad cambiantes que son generados por diversos actores territoriales que muestran interés por cada uno de sus elementos no desligado de la normatividad nacional, es de señalar que para la producción, conservación y comunicación del patrimonio se requiere de la toma de decisiones de cada uno de estos agentes que interactúan en el territorio, por lo tanto es posible considerar

que estos deberían apropiarse del patrimonio interiorizando cada una de sus características para finalmente poder tomar decisiones coherentes con las necesidades propias del territorio en cuanto a cultura y desarrollo.

Es de anotar, como el Estado Colombiano a través del Ministerio de Cultura (2010), explican como la noción de patrimonio cultural responde al interés de los estados por identificar un conjunto de bienes y manifestaciones como símbolo de su identidad, en aras de consolidar el proceso de construcción de nación, proceso que debe responder al respeto por la diversidad y la responsabilidad que se debe tener hacia la preservación, cuidado y promoción de los diferentes elementos que hacen parte de la cultura de un pueblo.

En este orden de ideas, es natural que el patrimonio logre llegar a ser historia procesada a través de mitología, ideologías, nacionalismo, romanticismo, orgullo de sus habitantes, planes de marketing (Schouten, 1995). Lo dicho hasta aquí supone que la memoria es necesaria, pero requiere de la identidad para hacer propio, y lo “propio” o en otras palabras para poder apropiarlo, autores como Giménez (2005) afirman que la identidad y la cultura son una pareja conceptual indisociable, exponiendo la importancia de la primera a través de la construcción de materiales culturales. De alguna manera, para pensar en patrimonio cultural, se debe acercar las manifestaciones culturales a la identidad cultural de los ciudadanos, es en este punto en particular, donde el uso de las capacidades es esencial pues para potencializar las manifestaciones culturales.

En concordancia con lo anterior, Romero (2012), establece que hay manifestaciones culturales que expresan con mayor intensidad que otras su sentido de identidad, por la pertinencia de las capacidades, hecho que las diferencias de otras actividades que son parte común de la vida cotidiana. Por ejemplo, manifestaciones como la fiesta, el ritual de las procesiones, la música, la danza; a estas representaciones culturales de gran repercusión pública, la UNESCO las ha registrado bajo el concepto de “patrimonio cultural inmaterial”.

Método

Para la construcción del presente documentó se empleó un estudio de tipo descriptivo, que consistió en la elaboración de un inventario del patrimonio cultural e identificar la relación del patrimonio con el desarrollo de la capacidades humanas, dentro del territorio, el cual se respaldó con revisión documental y la aplicación de herramientas como la encuesta, entrevista y focus group en los cuales se tomó una muestra representativa de diecisiete (17) casas. Posterior a eso, la información obtenida a partir de instrumentos como la observación participante y no participante, fundamental en la descripción de grupos sociales y escenas culturales, las entrevistas a partir de las cuales se conoce la perspectiva interna de los participantes, el análisis de contenido. Así mismo, instrumentos de identificación de cada uno de los bienes patrimoniales del municipio y la revisión documental de archivos que contienen información afín con el objeto de investigación. Como resultado de este documento se dará respuesta al objetivo planteado inicialmente.

Participantes

La población objeto de estudio corresponde de acuerdo a la cifras de censo Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE) proyectadas al 2015 en Colosó, registra que la población es de 5.838 personas, de la cual se tomará una muestra aleatoria para el análisis de la información, de la siguiente manera: veinte (20) familias pertenecientes al municipio, con alrededor cuatro (4) miembros por familia, cincuenta (50) estudiantes de Institución Educativa Victor Zubiria, Sacerdote Casa Cural y dos (2) Grupos indígenas de la región.

Discusión y Resultados

Desde el concepto de capacidades, Sen (Sen, 1982) busca analizar la problemática social y como este afecta cada una de las esferas del bienestar humano, identificadas estas desde la calidad de vida hasta la justicia social; lo que permite realizar una nueva mirada de estos problemas y evaluar los alcances y límites de una sociedad verdaderamente libre (Urquijo, 2014)

Aunque desarrollar estas capacidades bastante compleja, pues se requiere identificar que conceptos son esenciales e importantes para el municipio, de manera que al interior de la comunidad se puedan establecer formas para hacer *Propio lo propio*, es decir, para poder pensar en apropiarse del patrimonio cultural.

En este propósito, Urquijo (2014) establece que Sen no se pregunta por el grado de satisfacción de las personas o por la cantidad de recursos con que cuentan para llevar un tipo de vida u otra, sino por lo que estas personas son capaces de hacer o ser realmente, sin embargo, para evaluar el bienestar se necesita identificar que elementos pueden resultar fundamentales, y más en territorios que han sido marcados significativamente por la violencia (Fuentes, Acosta y Martínez, 2018).

Patrimonio Arquitectónico: El Legado de las Construcciones Hechas en Madera

El municipio de Colosó se destaca por su diversidad cultural, natural y belleza arquitectónica, sus construcciones en su gran mayoría, tienen una infraestructura de madera debido a cierta inestabilidad de sus suelos, factor este que produce fuerte agrietamiento en sus pisos y paredes cuando han sido fabricadas a base de cemento, arena y demás materiales propios de estos menesteres, por lo cual sus habitantes priorizan las construcciones en madera considerando que así garantizan la durabilidad de sus viviendas. Sumado a ello, es un municipio que desde sus inicios tuvo influencia de personas provenientes de otros países como; Francia e Inglaterra, lo que de alguna manera contribuyó a que las viviendas presentaran características arquitectónicas diferentes a las del resto del departamento de Sucre, por lo que en la actualidad se le asigna valor y se busca que sean preservadas en el tiempo.

Por lo tanto, se consideran estas construcciones como patrimonio arquitectónico, que si bien es cierto no está declarado oficialmente se encuentra en el proceso a través del trabajo realizado por el comité ciudadano de patrimonio cultural, como órgano encargado de gestionar acciones dirigidas hacia la patrimonialización de los bienes con valor patrimonial, organizado por ciudadanos interesados en el tema, entre los que se destacan docentes, abogados, arquitectos, psicólogos, teniendo en cuenta esto se han identificado 16 edificaciones que según el inventario realizado tienen incluso

más de 100 años de haber sido construidas, por lo que se caracterizan por haber soportado un periodo de guerra y dolor marcado por un conflicto aterrador que tuvo lugar en el territorio objeto de estudio, los bienes fueron construidos en años diferentes aun así tienen similitudes en los materiales que fueron utilizados para su construcción, de igual manera guardan correspondencia con las características arquitectónicas que poseen, como se especifica la tabla 1:

Tabla 1. Inventario Viviendas en Madera

	NOMBRE DEL BIEN	UBICACIÓN	AÑOS DE ANTIGÜEDAD	CARACTERÍSTICAS
1	Casa de Rafael Alvarez	Plaza Principal	57 años	Paderes de madera, teco de zinc, piso de tierra y cemento.
2	Casa de Jaqueline Carrascal	Plaza Principal	60 años	Paredes de madera-techo de zinc -pisos de madera y cemento -cielo razo de madera
3	Casa de Miguelina Febles	cr 4 a 13-6	50 años	Paredes de madera, techo de zinc , 5 cuartos, 2 baños , 1 sala, 1 comedor,1 cocina.
4	Casa Armando Verbel	cr 5 13 a-70	40 años	Paredes de madera-techo de zinc -pisos de madera y cemento -cielo razo de madera
5	Casa de Anuar Puche	Plaza Principal	30 años	Paredes de madera, techo de zinc, pisos de cemento, cuatro cuartos, 1 sala, sala comedor
6	Casa de Alvaro Robles	calle 13 a 4 a-2a	7 años	4 cuartos, 1 local comercial y una bodega, sala, sal comedor, 1 baño.
7	Casa Eleida Pérez Carrascal	Plaza Principal	no se conoce la fecha de construcción	1 sala, 4 cuartos, 1 comedor, 1 cocina,1 baño.

	NOMBRE DEL BIEN	UBICACIÓN	AÑOS DE ANTIGÜEDAD	CARACTERÍSTICAS
8	Casa de Salomón Viloría	Plaza Principal	70 años	Techo de zinc, paredes de madera, piso de madera. Cuatro cuartos, sal, comedor, 1 baño.
9	Casa de los Lagunas	Calle Real	110 años	Fusión de bahareque, madera con balcón, 4 cuartos, una sala, comedor, baño.
10	Casa de Efigenia Díaz	Calle Real	135 años	Estilo arquitectónico de 2 pisos republicano, balcón, tambo, cielo razo.6 cuartos, cocina, comedor y baño.
11	Casa Victor Zubiria "biblioteca"	Calle Real	40 años	Techo de zinc, paredes de madera, piso de madera
12	Casa Diaz Callejas	Calle Real		Elaborada en forma de escuadra, con ventanas chismosas, 6 cuartos, 1 sala, comedor, cocina, baño, patio.
13	Casa Jorge Borja	Calle Real	100	Casa de paredes y pisos de madera. Tiene un área aproximada de 47 metros cuadrados.
14	Casa Rareque	Calle Real	85	Elaborada en madera, dividida en dos plantas, con un balcon adornado en madera.25 metros cuadrados de area aproximadamente.
15	Casa (compañía Juancho)	Calle Real		Hecha en madera de aproximadamente 25 metros cuadrados.

	NOMBRE DEL BIEN	UBICACIÓN	AÑOS DE ANTIGÜEDAD	CARACTERÍSTICAS
16	Casa de la cultura Mauricia Wanger	Calle Real		Hecha en madera, de un sola planta con un salón y tarima preparado para eventos culturales
17	Iglesia	Plaza Principal		Elaborada en madera

Fuente: Elaboración del Autores

Cada una de las edificaciones son de trascendental importancia para la comunidad, pues han pertenecido a familias y personajes destacados en el pueblo por su trabajo a nivel social, político y económico, es decir, que no solo son significativas por su belleza arquitectónica sino también por quienes un día las habitaron, un ejemplo de ello es la Casa Díaz Callejas, la cual fue habitada por Apolinar Díaz Callejas (1921-2010), abogado, historiador, escritor, periodista y político colombiano, nació en Palmito, aun así creció en Colosó, durante la presidencia de Carlos Lleras Restrepo (1966-1970) fue nombrado gobernador del recién creado Departamento de Sucre, fue elegido senador de la República de Colombia en 1970, además fue vicepresidente de la Asociación Internacional de Juristas Demócrata, por sus méritos, Díaz Callejas fue condecorado con la Orden del Congreso de Colombia en el grado de Gran Cruz con Placa de Oro; con la Orden Bernardo O'Higgins de la República de Chile, en el grado de Comendador, y con la Medalla del Sesquicentenario de la Universidad de Cartagena, tal como lo manifiesta, Escritores y Poetas Montemarianos (s/f).



Figura 2. Foto Sala Casa Díaz Callejas. Fuente: Trabajo de campo realizado en el marco del proceso de investigación

Así mismo, escribió sobre Colosó con ímpetu y pasión, mostrando parte de la historia del municipio desde sus inicios, destacando la gestión política realizada y sus amistades que trabajaron por el bienestar del pueblo colosoano, en palabras de los habitantes, Díaz Callejas fue un hombre admirable, sencillo y con valores morales que le permitían tener buenas relaciones con la comunidad, en la actualidad la casa donde un día vivió es habitada por uno de sus sobrinos quien la habita con su familia, goza de una ubicación privilegiada al estar en la calle real (Calle principal del pueblo), de igual manera una de las casas más amplias y con jardín interno.



Figura 3. Fotografía Patio Casa Díaz Callejas. Fuente: Trabajo de campo realizado en el marco del proceso de investigación

Por consiguiente, se destaca la iglesia de Colosó, en un primer momento era construcción de techo pajizo, paredes de bahareque, sin piso; la segunda tuvo techo de zinc, paredes de madera sin piso, ubicada de Norte a sur en la plaza principal, ya semidestruida la derribó un vendaval, la tercera quedó descrita cuando se creó el municipio en 1907. Después le hicieron el presbiterio, el cual sirvió de teatro, actuaron compañías teatrales españolas y nacionales, se hacían las sesiones solemnes de las escuelas urbanas, se dictaban conferencias y se enterró un faquir. Como faltaban el altar y el sagrario para bendecirla, los ebanistas Ignacio Hernández Nieto e Isidro Puello Avendaño, los hicieron de madera con modelos que consiguieron de Venecia (Italia), pero estos de mármol. En 1954, por acción comunal, se hizo el piso con base de hierro y piedra, baldosas y el atrio con torchas.

Seguidamente, se destaca La casa de la cultura Mauricia Wabger, biblioteca, artesanías, servicios varios esta casa de ocho piezas fue comprada

con dineros conseguidos por la hermana Mauricia Wanger, franciscana proveniente de Alemania, que se caracterizó por su amor a la comunidad, emprendiendo varias obras sociales donde generar educación y desarrollo en el municipio era su principal objetivo, fue rectora del colegio de bachillerato, Víctor Zubiría.



Figura 4. Casa de la cultura Mauricia Wanger

La casa de la cultura fue inaugurada el 4 de junio de 1983, se le hicieron corredores de cemento, lo mismo que los pisos. También se hicieron cielos rasos. En una pieza esta la biblioteca, con anaqueles, y más de tres mil libros obsequiados por los doctores Apolinar Díaz Callejas, Alfonso López Michelsen y por COLCULTURA, también por colosoanos presentes. En dos piezas vecinas a la anterior funciona el salón de lectura con mesitas y sillas de madera para ser servicio del público y los alumnos de primaria. En otra pieza en varios armarios están colgados diversos artículos. En las dos últimas piezas se exhiben entre otras artesanías, los bastones únicos en el mundo, fabricados a mano por los herederos de Ignacio Hernández Nieto, con raíces secas de árboles leñosos que están en la montaña y las bajan en animales. Son de guayacán, escobillo, Brasil, ébano, nazareno, cancho venao, guayabo macho y otros que encargan por docenas para venderlos en el país y exterior.

En el patio se construyó para que sirva de teatro, un salón grande con armadura de hierro y eternit en el techo, columnas de concreto, sin paredes, son un muro bajo de material que lo rodea de baldosas. Al occidente del salón se hizo una entarimado.

Así como, las ya mencionadas construcciones, se encuentran otras viviendas algunas habitadas otras solo con quienes las cuidan, considerando que sus dueños a raíz del conflicto armado se sintieron obligados a abandonar el municipio y buscar nuevos horizontes, es el caso de la casa familia Wilches, con los cuales el comité de patrimonio está en conversaciones para declararlas bien patrimonial. Según las entrevistas realizadas a personas de la comunidad, docentes y jóvenes estudiantes se determinó que las manifestaciones culturales más representativas del municipio son las construcciones en madera, las artesanías hechas en palma de iraca y madera, festivales, fiestas en corralejas, fiestas patronales, las tradiciones religiosas que el municipio aún mantiene son por parte de la parroquia como las fiestas de San Miguel Arcángel, La Virgen del Carmen, San Juan.

Es de destacar que la población joven entrevistada, cuyas edades oscilan entre los 12 y los 18 años, conocen parcialmente algunas de los elementos que hacen parte del patrimonio cultural, sin embargo, desconocen detalles importantes como el valor patrimonial de las casas construidas en madera, la riqueza ambiental de sus paisajes naturales, el valor de sus folclor (música y bailes), algunos manifiestan que los jóvenes colosoanos se inclinan por otro tipo de ritmos musicales y poco interés muestran hacia el conocimiento del sector cultural local, son conocedores del origen y los sucesos de cada uno de estas viviendas, no obstante como bien se determinó a partir de entrevistas sostenidas con estudiantes no tienen conocimiento sobre el valor patrimonial de estas, desconocen cuando fueron construidas y las características propias de estas, aun así reconocen que es importante que se busquen mecanismo para que toda la comunidad sin excepción que permitan la formación de capacidades, para poder así darlo a conocer a quienes llegan de visita.

Patrimonio Inmaterial

Colosó como municipio de los Montes de María se define por ser el poseedor de una riqueza cultural que ha sido construida en el transcurrir del tiempo envuelta en diferentes épocas que han marcado un hito en la historia nacional, donde sus habitantes se caracterizan por ser hombres y mujeres valientes capaces de afrontar y superar acciones de violencia, además se vienen trabajando proyectos para convertir a todos los Montes de María a partir de la construcción de Paz. Según como se determina en el Plan de Desarrollo Municipal (2016-2019 - Alcaldía De Colosó) la oferta cultural

es poco diversificada y la que está vigente actualmente se concentra en la cabecera municipal, por lo que la población rural poco accede debido a las largas distancias que deben recorrer para desplazarse hacia el pueblo. Se resalta en la cabecera municipal como bien de interés cultural las casas ubicadas en la Calle Principal que son visitadas por turistas y facultades de arquitectura de Universidades y las cuales están en procesos de ser incluidas en la lista representativa de patrimonio cultural material de la Nación, pero estas se encuentran deterioradas y en riesgo de ser transformadas.

Es claro que en el municipio se requiere volver a recuperar expresiones culturales que hoy parecen estar ausentes, tales como: el vallenato, porro y música de gaita, así como las danzas tradicionales, pues el municipio se enfrenta a uno de los mayores desafíos de su historia reciente: poner definitivamente fin a un sangriento conflicto armado de cinco décadas y construir un país y una sociedad en paz. (Barreto, 2015).

El hombre como ser social, se caracteriza por establecer vínculos con toda una comunidad, la cual se desarrolla en un espacio y tiempo determinado, descubriendo en cada momento formas diversas de relacionarse llegando así a formar constructos sociales de gran significado, que de alguna manera son expresiones de su pensamiento, emociones y valores que hacen parte de su identidad como miembro activo de una cultura. Es así como, resultado de esas interacciones sociales se puede destacar las manifestaciones culturales como; folclor (danza y Música), gastronomía, artesanías y festividades, que se convierten en tradiciones que pasan de generación a generación constituyéndose como patrimonio inmaterial, el cual se podrán desarrollar capacidad para apropiarnos solo si interactuamos con cada una de sus expresiones.

En concordancia con lo anterior, los autores ven la pertinencia del desarrollo de planes de manejo y protección – PEMP, el cual consiste en la planeación y gestión para la protección y conservación de los bienes de interés cultural en este caso, los elementos propios del patrimonio cultural de Colosó. Según el Ministerio de Cultura (2010), una de las razones por las cuales se recomienda el diseño de un PEMP es cuando los bienes están en riesgos de transformación o demolición, que para el municipio estudiado es una realidad, considerando que algunos bienes materiales se encuentran en deterioro y es importante iniciar un proceso de restauración. Su elaboración debe ser liderada por las autoridades municipales, dentro de las que se tienen

que destacar los aportes del comité ciudadano de patrimonio, que fue creado en el año 2013 y el cual está adelantando procesos para declarar 30 bienes materiales (casas) como patrimonio arquitectónico en el territorio. Además, el PEMP debe elaborarse conforme a Ley de Patrimonio (Ley 397 de 1997, modificada por la Ley 1185 de 2008) y su Decreto reglamentario (763 de 2009), continuamente se tiene que identificar la zona, definir condiciones, realizar análisis y diagnóstico, para en consecuencia elaborar la propuesta integral que se ejecutara con objetivos y metas claras.

El plan debe estar elaborado bajo la base de principios que den cuenta de los acuerdos que benefician el cuidado del patrimonio, se propone la conformación de mesas de discusión en las cuales participen los actores que deben estar involucrados en su elaboración; sabedores culturales, representantes institucionales (Alcaldía, casa de la cultura, comité ciudadano de patrimonio cultural), docentes, líderes comunitarios, donde se logren establecer los aspectos patrimoniales que requieren de atención y las pautas de comportamiento que debe tener en cuenta toda la comunidad para garantizar que las generaciones futuras puedan crecer con las capacidades para conocer y vivenciar las diversas manifestaciones culturales que hacen parte de la vida del municipio, es así como se plantea que las pautas sean coherentes con la realidad inmediata de cada uno de los bienes identificados y resaltados por su valor patrimonial.

¿Quiénes participan en su elaboración y cuál es la metodología a seguir?

Los actores territoriales que contribuyen al adecuado funcionamiento del municipio en diferentes aspectos: Administración, educación, cultura y desarrollo. Del cual hacen parte: Comité ciudadano de patrimonio, alcaldía municipal, casa de la cultura, sabedores culturales, instituciones educativas y habitantes, quienes desde su campo de acción aportan para la elaboración de un plan de manejo y protección que no busca más que salvaguardar el patrimonio cultural.

En cuanto a la metodología se toma como guía orientadora la presentada por el Ministerio de cultura la cual consiste básicamente en identificar los principios claves sobre los cuales se elaboraran las pautas de conservación para luego discutir y aprobar las normas que todo el municipio debe cumplir en relación con el patrimonio, es necesario que desde las

entidades que gobiernan se aprueben estas pautas para en consecuencia darle cumplimiento.

Esta metodología corresponde a lo establecido por la Ley de Patrimonio la cual parte de una fase de Análisis y diagnóstico inicial, que inicia con la delimitación de la zona, área de influencia, para luego establecer las condiciones de manejo que corresponde a las pautas para garantizar la recuperación y preservación del bien patrimonial, se tiene en cuenta lo institucional, financiero y administrativo, estableciendo así mismo, la valoración del bien, sin dejar de lado el estudio socioeconómico requerido para identificar la capacidad financiera que tiene el municipio para ejecutar el plan.

Conclusiones

A partir de lo anterior se establece que la cultura es parte esencial en una comunidad dado el papel que en la transformación social y cultural se le otorga, propiciando caminos hacia la construcción de paz, aumentando la autoestima, creatividad y la memoria histórica de cada uno de los habitantes del municipio, y se convierte en el medio para desarrollar capacidades que le permitan a las personas actuar en busca de su desarrollo humano y calidad de vida.

Es así como, se debe buscar fortalecer estas capacidades que le permitan a la comunidad colosoana identificar que el patrimonio engloba una riqueza cultural que es muestra de sus estilos de vida, marcada fuertemente por la cultura caribeña, destacándose porque cada elemento representa su identidad, lo que les otorga su propia huella en medio de toda la población Sucreña. Además, les permite establecer relaciones incluso entre familias completas lo que conlleva a la formación de vínculos que fortalecen la cohesión social en el territorio, facilitando los procesos de reconciliación que se han desarrollado a raíz de las secuelas dejadas por un arrasador conflicto.

La participación de la comunidad en espacios culturales a partir de los cuales se fortalece las capacidades humanas, generando identidad y apropiación, así mismo se busca orientar emprendimientos culturales que se orienten hacia el desarrollo cultural del territorio. Estas deben ser organizadas y desarrolladas por entes territoriales se recomienda tener en cuenta

Festivales, Talleres creativos, Rutas Culturales, vale destacar que las personas involucradas en el proceso de formación y generación de capacidades deben ser los líderes que impulsen la realización de este tipo de actividades con el objetivo de generar apropiación y al mismo tiempo desarrollo. Se presentan las actividades culturales como la oportunidad de conjugar toda la riqueza cultural que se posee en espacios de encuentros sociales y disfrute.

Finalmente, para realizar encuentros culturales donde a partir de la interacción con el entorno las personas puedan conocer, vivir y apropiarse de cada uno de los elementos que constituyen el patrimonio cultural, es necesario tener conocimiento e interactuar con lo que se quiere conocer para en coherencia con ello hablar de apropiación, esto no se puede alcanzar si el patrimonio no se comunica a través de ambientes culturales, que sin lugar a duda hacen parte de la vida del municipio, de allí la importancia de que las actividades tengan un objetivo en común construir identidad y generar disfrute, para que todos los participantes puedan asignarle valor y reconocerlas como parte imprescindible de su cultura.

Referencias

- Alcaldía De Colosó, (2016) Plan de Desarrollo 2012- 2015, “La Gerencia de las cosas Grandes”
- Abello, Alean & Berman (2010). Cultura y desarrollo: intersecciones vigentes desde una revisión conceptual reflexiva. En Martinell, A. Cultura y Desarrollo un Compromiso para la Libertad y el Bienestar, (75-90). Fundación Carolina, Madrid.
- Barreto, M. (2015). El Programa de desarrollo y paz del Magdalena Medio, ¿un modelo de construcción de paz para el post conflicto en Colombia? *Papel Político*, 20(1), xx-xx. <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.pdpm>
- García, J. (1998). De la cultura como patrimonio al patrimonio cultural, *Política y Sociedad*, 27: 9-20.
- Escritores y Poetas Montemarianos (s/f). Apolinar Díaz Callejas. Recuperado el 18 de Septiembre de 2016 en http://www.escritoresmontemarianos.com/index.php?option=com_content&view=article&id=49&Itemid=64

- Fuentes, K. Acosta, D y Martínez, J. (2018). *La Educación En Los Procesos De Apropiación Del Patrimonio Cultural En El Contexto Socio- Histórico De Colosó, Sucre, Colombia*. Formación educativa en el contexto social y cultural (colección Sin fronteras) En: Venezuela ISBN: 978-980-427-092-5 ed: Fondo Editorial UNERMB , v. , p.223 - 241 1 ,2018
- Grefe, X. (2003). *La valorisation économique du patrimoine*. La Documentation Française, París.
- Giménez, G. (2005). *La cultura como identidad y la identidad como cultura*. Ponencia presentada en el Tercer Encuentro.
- Kovács AM, T´ eglás E, Endress AD (2010). The social sense: susceptibility to others' beliefs in human infants and adults. *Science* 330:1830–34.
- Martinell, A, Abello, A., Carbó, G., Lopez T., Urgell, F (2013). *Capacidades Para El Desarrollo, en proyectos bajo el enfoque cultural para el desarrollo* Laboratorio de Innovación e Investigación en Cultura y Desarrollo. Universidad de Girona (Girona, España) y Universidad Tecnológica Bolívar (Cartagena de Indias, Colombia)
- Ministerio de Cultura (2010). *Patrimonio Cultural Para Todos Bogotá, D.C.,* septiembre.
- Prats, L. (1998). *El Concepto de Patrimonio Cultural*. Política y Sociedad. *Revista de la Universidad Complutense*. Facultad de Ciencias Políticas y Sociología No 27. Madrid.
- Rausell, P., Abeledo, R., Carrasco, S., & Martinez, J. (2007). *Cultura: estrategia para el desarrollo local*. Agencia Española de Cooperación Internacional al Desarrollo. Políticas de gestión del patrimonio y los museos.
- Romero, L. (2012) *estrategias de apropiación social del patrimonio urbano para la revitalización del centro histórico de Barranquilla, Colombia*.
- Sen, A. (1982) *Choice, Welfare and Measurement*. Oxford, Blackwell.
- Schouten, F. (1995). *Heritage as Historical Reality*. En Herbert, D (ed.), *Heritage, Tourism and society*, London, Mansell, pp: 21-30
- Urquijo, M. (2014) *La Teoría de las Capacidades en Amartya Sen*. EDETANIA 46 [Diciembre 2014], 63-80. Cali, Colombia.
- Weiss, R. (1992). *Carlos Capelán*. Bogotá. En *Ante América*. Biblioteca Luis Ángel Arango, Banco de la República. pp. 37-43.



Publicación digital del Fondo Editorial UNERMB
Diciembre, 2018
Cabimas, estado Zulia, Venezuela.

Formación Educativa en el Contexto Social y Cultural

Volumen III

Ferley Ramos Géliz - Marco Rodríguez Sandoval
Héctor Urzola Berrio - David Acosta Meza
Editores-Compiladores

La investigación es una de las principales actividades que deben desarrollar los docentes para reflexionar y comprender los procesos pedagógicos y sus actuaciones en el ámbito educativo. Los resultados contribuirán a llenar los vacíos de conocimiento y brindarán los aportes para abordar con objetividad el quehacer académico y social. El libro “Formación Educativa en el Contexto Social y Cultural”, en su Volumen III, se ha organizado en tres partes, a saber: 1. Competencias comunicativas y política social; 2. Procesos sociales e innovación educativa; y 3. Mediaciones del aprendizaje. Cada uno de ellos tiene una intención particular sin desconocer la unidad que guarda la temática global que nos ocupa.

Divulgar los resultados de los hallazgos es el propósito de este libro mostrando las investigaciones concluidas realizadas en el contexto educativo sobre prácticas poco efectivas en los diferentes niveles de formación. En cada una de ellas se presenta un análisis crítico de las problemáticas detectadas con el propósito de identificar y caracterizar prácticas docentes, condiciones y ambientes de aprendizaje, formas de aprendizaje, uso de recursos didácticos, articulación de innovaciones y otros factores que están relacionados con la formación de los estudiantes. Los resultados de algunos de estos estudios se tomaron como base para diseñar, implementar y evaluar la efectividad de propuestas de intervención ajustadas a las necesidades detectadas.

