

CIPED

II Congreso Internacional
de Pedagogía Redipe



Pedagogía y Educación



INVESTIGACIÓN
EDUCATIVA &
PEDAGÓGICA
IBEROAMERICANA

editorial
redipe



Libro de investigación: Pedagogía y educación Ciped 2022-2

<https://redipe.org/eventos/ciped-2022/>

ISBN: 978-1-957395-16-6

Diciembre de 2022

En coedición: Editorial Redipe Capítulo Estados– Pontificia Universidad Javeriana de Cali, Universidad Nacional Autónoma De México/Fes Acatlán, Universidad Nacional de Colombia, Universidad Autónoma de Madrid, Universidad Complutense de Madrid, otras.

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

Editor: Julio César Arboleda Aparicio

Coordinadores científicos:

Ph D Gustavo Adolfo Arteaga Botero, PUJC.

Dra. Rosa Martha Gutiérrez, UNAM/ Fes Acatlán, México

DR. Mario Germán Gilm Claros, Director de Inestigaciones Redipe

Dr. Agustín de la Herrán Gascón, Universidad Autónoma de Madrid

Ph D Enrique Ortiz, Universidad Complutense de Madrid

Cali, México, Madrid, New York, de diciembre 2022

CONTENIDO

GENERALIDADES.....6

1.HACERSE EDUCADOR: EL CASO DE LAS EX FIGURAS EDUCATIVAS DEL CONAFE

David Herrera Figueroa, Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Mérida, México
.....14

2.CÓMO LA EXPERIENCIA ARTÍSTICA AMPLÍA NUESTRA COMPRENSIÓN DEL MUNDO

César Augusto Cepeda Rodríguez32

1. DIDACTOLOGÍA, BIOPODER Y BIOPOLÍTICA EN LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LAS LENGUAS EXTRANJERAS EN COLOMBIA: APROXIMACIÓN CRÍTICA AL MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA

Jorge Hernán Herrera Pineda, Universidad del Quindío, Armenia, Colombia.....42

4. EDUCACIÓN MATEMÁTICA Y CIUDADANÍA EN BÁSICA PRIMARIA: EXPERIENCIA DE UN PROYECTO PEDAGÓGICO DE AULA SOBRE HÁBITOS SALUDABLES.

Sergio Adrián García Cruz.59

5. EDUCAR CON EL DISEÑO: UNA MIRADA COMPRENSIVO EDIFICADORA

Fernando Arboleda Aparicio- Julio César Arboleda

Pontificia Universidad Javeriana de Cali, Redipe, Red Iberoamericana de Pedagogía.

.....69

6. FAMILIA Y CENTRO EDUCATIVO: PERCEPCIÓN DE LOS DIRECTORES DE LICEOS

Mónica Esquibel de León, Dra. María del Luján González Tornaría, Universidad Católica del Uruguay.....73

7.LA DIDÁCTICA COMPRENSIVA EDIFICADORA Y LOS PROCESOS DE LECTURA Y ESCRITURA EN LA UNIVERSIDAD.

David Fragoso Franco UNAM, MÉXICO...88

8.LA ÉTICA FRENTE AL OTRO COMO APRENDIZAJE. *Importancia de Lévinas en la educación*

Mario Germán Gil Claros- Julio César Arboleda, Grupo de Investigación Redipe

....107

9. LOS PROCESOS CREATIVOS APLICADOS A LA ACADEMIA: EL CASO “EXPRESIONES POPULARES”

Esperanza Aponte Candela- Neiver Francisco Escobar Domínguez, Instituto Departamental de Bellas Artes....121

10.PERTINENCIA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR Y SISTEMAS DE INFORMACIÓN: ANÁLISIS APLICADO AL SEGUIMIENTO DE LA OFERTA NACIONAL DE PROGRAMAS ACADÉMICOS.

Betsy Mary Estrada Perea, Erica Alexandra Correa Pérez, Institución Universitaria de Envigado. Envigado-Colombia.....135

11. PROYECCIÓN Y NARRATIVA: ESTRATEGIAS PARA COMPRENDER LA PERCEPCIÓN DE LOS NIÑOS DEL CLIMA ESCOLAR

Jacqueline Benavides Delgado, Universidad Cooperativa De Colombia.....157

12. REPENSAR EL CANON LITERARIO DESDE LA HUMANIZACIÓN DE LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS Y LA LECTURA CRÍTICA

Francisca del Carmen Alfaro Villanueva, Salvador.....179

13. USO PROBLEMÁTICO DE LOS VIDEOJUEGOS Y SU INCIDENCIA EN EL RENDIMIENTO ACADÉMICO DE LOS ADOLESCENTES DE PIÑAS, ECUADOR

Carmen Delia Sánchez León , Universidad Técnica Particular de Loja.....194

14. LA EDUCACIÓN SEGREGADA POR SEXO: ESCOLLOS EN EL ITINERARIO HACIA LA COEDUCACIÓN.

Juan José Ramírez Gámez- Elisa Esther Chavarin Campos, Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa....222

15. EL MODELO PEDAGÓGICO POLICIAL MEDIADO POR LAS TIC A LA LUZ DE LA SOCIOFORMACIÓN

Luis Carlos Cervantes Estrada, Ernesto Fajardo Pascagaza, ALETHEIA y ECSAN...238

16. AVANCES EN DERECHOS HUMANOS: RECONOCIMIENTO DEL MATRIMONIO CIVIL IGUALITARIO EN LA LEGISLACIÓN ECUATORIANA.

Ximena María Torres Sánchez, Carmen Georgina Puchaicela Huaca, Universidad Técnica Particular de Loja, San Cayetano Alto – Loja. Ecuador...277

17.POTENCIAL DEL APRENDIZAJE INVERTIDO MULTIMODAL EN LA ENSEÑANZA DE LA GENÉTICA. Una estrategia de enseñanza pertinente en educación superior

Elizabeth Londoño-Velasco- Natalia Colmenares-Ghisay, Pontificia Universidad Javeriana. Cali (Colombia)- Fundación Universitaria Compensar. Bogotá (Colombia)...301

18. METODOLOGÍA DE ENSEÑANZA PARA EL PROYECTO ARQUITECTÓNICO

¿Cómo se enseña diseño arquitectónico?

Rodríguez Ramírez, Pontificia Universidad Javeriana Cali, Colombia....323

19. EL TALLER MAS URBANO MAS RURAL MAS SOCIAL Y SU IMPACTO EN LA CONSOLIDACIÓN DE LAS COMPETENCIAS ADQUIRIDAS EN LA CARRERA DE ARQUITECTURA DE LA PUJ CALI.

Andrés Alejandro Quintana Vargas, Pontificia Universidad Javeriana Cali...331

20. ANÁLISIS DE LA COMPLETITUD DE PRAXEOLOGÍAS PROPUESTAS A ESTUDIAR EN TORNO A LA LÓGICA EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES DE MATEMÁTICA

Oscar Abel Cardona Hurtado, Universidad del Tolima e Institución Educativa Liceo Nacional de Ibagué, Ana Rosa Corica, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas...347

21. ARQUITECTURA, PRÁCTICAS ARTÍSTICAS Y DISEÑO SITUADO

LA CONFORMACIÓN DEL CAMPO DE LA MUSEOGRAFÍA DESDE LA PRÁCTICA, SUS PROCESOS DE FORMACIÓN Y SU INCIDENCIA EN LAS PRÁCTICAS ARTÍSTICAS Y LOS PROYECTOS CULTURALES EN COLOMBIA.

Ada Margarita Ariza Aguilar, Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Artes, Maestría interdisciplinar en Teatro y Artes Vivas.....373

22. PROPUESTA ACADÉMICA DESDE LA PRAXIS PEDAGÓGICA PARA MEJORAR LA CONFORMACIÓN Y DESEMPEÑO DE LAS COMISIONES DE CARRERA DE LA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN, HUMANAS Y TECNOLOGÍAS DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE CHIMBORAZO-ECUADOR

Mirella Del Pilar Vera-Rojas, Universidad Nacional de Chimborazo, Riobamba, Ecuador; **Luis Fernando Chávez Vera**, Instituto Superior Universitario “San Gabriel”, Riobamba, Ecuador; **Luis Antonio Vera Rojas**, Escuela Superior Politécnica de Chimborazo, Riobamba, Ecuador.....396

GENERALIDADES

CONGRESO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA REDIPE II CIPED REDIPE

<https://redipe.org/eventos/ciped-2022-2/>

Reflexiones, aplicaciones, experiencias investigativas, métodos, modelos, proyectos, programas, enfoques y abordajes en torno a temas educativos y pedagógicos en todas las áreas y niveles del saber, el conocimiento y la formación.

II CIPED REDIPE

Octubre 31 a nov 03 de 2022

Inauguración

<https://javerianac00ali-edu-co.zoom.us/j/84562387869>

ID de reunión: 845 6238 7869

Código de acceso: 001282

Pontificia Universidad Javeriana de Cali, Colombia

Eje/Mesa: Artes, ciencia, tecnología e innovación

9:30 am.

Modalidad híbrida:

Se puede participar con videgrabación o en directo virtual o presencial

Presencial y virtual:

USB, Cali, Colombia y 1-2 de noviembre

UAM, España: 02 de noviembre

UNAM, México- Acatlán: 03 de noviembre

Ejes y mesas temáticas:

- Artes, ciencia, tecnología e innovación.

Modelos, experiencias y perspectivas educativas, pedagógicas, didácticas, curriculares, evaluativas;
Epistemología, Pedagogía y educación

Gestión educativa, social, cultural, empresarial, deportiva, del conocimiento, de proyectos, otras
Educación para la paz, la justicia, la solidaridad y la vida humana y planetaria

Desarrollo humano y educación

Humanidades y saberes para un mundo mejor

Lengua, cultura y sociedad

Apropiación, aplicación y uso edificatorio de conocimientos;

Infancias,

Otros.

DIRIGIDO A

Estudiantes, docentes, directivos, consultores e interesados de todas las áreas y niveles de educación y del conocimiento, desde educación inicial hasta postgrados, o de cualquier campo de reflexión e indagación pedagógica.

INSTITUCIONES VINCULADAS

Red Iberoamericana de Pedagogía (REDIPE); RENATA; Universidad Autónoma de Madrid, Pontificia Universidad Javeriana de Cali; Universidad Nacional Autónoma de México, FES Acatlán; Universidad Nacional de Colombia; Universidad de San Buenaventura; Universidad del Valle; Universidad Nacional de Chimborazo; Universidad Complutense de Madrid; Universidad Alberto Masferrer (Salvador). Otras.

PROPÓSITO

Intercambiar reflexiones, experiencias, proyectos, enfoques, modelos, aplicaciones y otros procesos relacionados con la educación, la pedagogía y otros saberes.

Mesa I:

Artes, ciencia, tecnología e innovación

Pontificia Universidad Javeriana
Auditorio Samán 1
Cali, Colombia

<https://javerianacali-edu-co.zoom.us/j/84562387869>

ID de reunión: 845 6238 7869

Código de acceso: 001282

Octubre 31

9:00 am- 5:00 PM Hora Cali, México

Apertura del Evento

Julio Cesar Arboleda, PH D

Presidente general de la Red Iberoamericana de Pedagogía, REDIPE

Palabras de Bienvenida

María Claudia Villegas, PhD.

Decana Facultad de Creación y Hábitat

Liderazgo pedagógico, mitos y posibilidades

Beder Bocanegra Vilcamango, Ph D.

Universidad Nacional Pedro Ruíz Gallo. Perú

Aprendizajes en la ruta para la creación de la Unidad de Apropiación Social del Conocimiento en la Pontificia Universidad Javeriana, sede Cali

Marcela Arrivillaga, PhD y otros

Potencial del aprendizaje invertido multimodal en la enseñanza de la genética

Elizabeth Londoño Velasco

¿Cómo se enseña diseño arquitectónico?

Andrea Rodríguez Ramírez

El Taller Mas Urbano Mas Rural Mas Social y su impacto en la consolidación de las competencias adquiridas en la Carrera de Arquitectura de la PUJ Cali.

Andrés Alejandro Quintana Vargas

Preguntas generales

Café

La enseñanza de las matemáticas con un enfoque humanista

Tamar Apel Campo, Ph D.

Directora CimeH: Centro de Investigación de Enseñanza de las Matemáticas con Enfoque Humanista, Biniamina, Israel

Arquitectura y lugar: Ejercicio pedagógico proyectual a partir de la experiencia de análisis del proyecto arquitectónico.

Sasha Londoño Venegas, PhD

Enseñanza de la Arquitectura en primer semestre

Carolina Cruz Velásquez

Aportes para el diseño de una herramienta de parametrización de variables para el uso de tipología edificatorias en el diseño arquitectónico de viviendas

Preguntas generales

Harold Medina Garzón

Almuerzo

Murales Rurales: experiencia significativa de diseño participativo
Diego Giovanni Bermudez Aguirre, PhD

Una mesa para todos: Experiencias colaborativas interdisciplinarias.
Juliana Pino Mesa, Ana Milena Vélez

Educación con el diseño: una mirada comprensiva edificadora
Fernando Arboleda Aparicio
Julio César Arboleda

Construção de pensamento em Políticas Públicas e processos artísticos com infâncias: reflexões a partir do Programa de Iniciação Artística – PIÁ
Joice Rodrigues de Lima. PhD. PPGAC/UDESC, Brasil

Arquitectura, prácticas artísticas y Diseño situado: La conformación del campo de la museografía desde la práctica, sus procesos de formación y su incidencia en las prácticas artísticas y los proyectos culturales en Colombia.
Ada Margarita Ariza Aguilar

Un poema persa y una técnica para compartir. Un libro arte como experiencia híbrida de especulaciones creativas.
Kurosh Sadeghian Khalajabadi

Tensiones que subyacen al investigar en artes visuales en la universidad.
María del Pilar Vergel, PhD.

Preguntas generales
Liliana Vergara PhD, María Claudia Villegas PhD, José Rafael González PhD, Julio César Arboleda. Moderador: Gustavo Arteaga Mesa de discusión

Cierre de la jornada

Mesa II:
Educación y desarrollo humano

Universidad de San Buenaventura

Auditorio 105 cedro

Noviembre 01

9:00 am- 5 PM

Link de conexión:

<https://us02web.zoom.us/j/81437308716?pwd=MnZ5Z2pHdkkvNmsyOTBHcEtSSFcUT09>

AID: 814 3730 8716

"Problemas y retos epistemológicos de la Didáctica General".

Agustín de La Herrán Gascón

Universidad Autónoma de Madrid

Para una filosofía crítica del sujeto en el mundo escolar.

Currículo y epistemología

Mario Germán Gil Claros,

Investigaciones Redipe, Fundación Hispanoamericana

Repensar el Canon Literario desde la humanización de las prácticas educativas y la lectura crítica.

Francisca del Carmen Alfaro Villanueva

Liceo Salvadoreño- Universidad de El Salvador

Realidades y alcances del emprendimiento en educación

Raúl Taylor Abello
Universidad San Buenaventura, Cartagena

"Hacerse educador: el caso de las ex figuras educativas del CONAFE"

David Herrera Figueroa
Universidad Pedagógica Nacional (UPN)

Red solidaria pehuajó cómo vínculo para una pedagogía de la solidaridad y alteridad entre educación formal e informal

María de los Ángeles Cignoli
UCC- Universidad Católica de Córdoba.
Argentina

El arte de vivir y vivir con el arte. Cómo la experiencia artística amplía nuestra comprensión del mundo

César A. Cepeda Rodríguez
Universidad Pedagógica Nacional de Colombia
Editorial Aula de Humanidades

Ideología empresarial en el Marco Común Europeo de Referencia: Revisión sistemática de la literatura francófona. Jorge Hernán Herrera Pineda, Universidad del Quindío, Programa de lenguas modernas

Jorge Hernán Herrera Pineda
Grupo Essapidex B
Universidad del Quindío

Subjetividad crítica para la relación con el cotidiano a partir de la filosofía y del teatro

Noemí de los Ángeles Torres Mier
Unam, México

"Innovación en la educación desde el currículum informal"

Andrés Felipe Pérez Velasco
Maestría en Educación: Desarrollo Humano
Programa de investigación:
Educación y Desarrollo Humano en perspectivas latinoamericanas

Mesa III:

Investigaciones en curso apoyadas en el enfoque radical e inclusivo de la Pedagogía y la Didáctica

Universidad Autónoma de Madrid

VER GRABACIÓN:

<https://we.tl/t-yLgX6HEoIT>

Nov 2:

16:00 a 20:00 España

España

Enlace de ingreso:

meet.google.com/mca-bhgg-whv

Coordinador

Sebastián Franco Llanos (Coord.)

Ponentes

Investigación en Pedagogía Prenatal

Bianca Serrano Manzano- España

Investigación sobre Educación para la Universalidad.

Andrés Chulde, España

Inclusión del enfoque radical e inclusivo en el currículo.

Carlos Sabbi, Brasil

Investigación sobre formación del profesorado y temas radicales.

Diego Villamizar - Colombia

Investigación desde la Pedagogía de la muerte.

Pablo Rodríguez Herrero- España

Mesa: IV

Educación y Pedagogía

Miércoles 02 de noviembre

10 am- 3:00 PM

Enlace a la videollamada:

<https://meet.google.com/uqz-rpbn-hzb>

El pensamiento crítico, la ciencia, y la creatividad un fuerte trinomio.

Melisa Ladron de Guevara Jiménez

ITESO, México

Propuesta académica desde la praxis pedagógica para mejorar la conformación y desempeño de la comisiones de Carrera de la Facultad de Ciencias de la Educación, Humanas y

Tecnologías de la Unach"

Mirella del Pilar Vera Rojas, Ph D.

Universidad Nacional de Chimborazo, Ecuador

Los procesos creativos aplicados a la academia: el caso "Expresiones Populares"

Esperanza Aponte Candela

Bellas Artes Cali

Directores de escuela tensionados:

entre la asistencia, la compensación y las políticas de inclusión escolar

Fabián Andrés Inostroza Inostroza

Universidad Central de Chile.

Una escuela segregada por sexo, perspectiva de sus actores educativos.

Juan José Ramírez Gámez y Elisa Esther Chavarin Campos.

Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa. México

Proyección y narrativa:

Estrategias para comprender la percepción de los niños del clima escolar

Jacqueline Benavides Delgado

Universidad Cooperativa De Colombia

Sistemas de categorías para el análisis de competencias docentes en proyectos educativos de nivel pregrado y postgrado en Colombia y México.

Inés Viviana Vargas Mendoza, María Cristina Gamboa Mora

UNAD y la UNAC. México, Colombia

Educación matemática y ciudadanía en básica primaria:

experiencia de un proyecto pedagógico de aula sobre hábitos saludables

Sergio Adrián García Cruz
Universidad del Tolima

Secuencias didácticas de la práctica docente constituidas en situaciones didácticas de la práctica docente en una escuela secundaria pública

Florentino Silva Becerra
Universidad de Guadalajara, Guadalajara, Jalisco, México

Procesos transformacionales educativos de la policía colombiana a partir del modelo educativo socioformativo mediado por las TIC

Ernesto Fajardo Pascagaza, ECSAN, - Luis Carlos Cervantes Estrada
Policía Nacional de Colombia

Mesa V II Congreso Cipede Redipe:

“Modelos, experiencias y perspectivas educativas, pedagógicas, didácticas, curriculares”

Universidad Nacional de México
(Unidad de Investigación Multidisciplinaria)

Ver grabación:

<https://www.youtube.com/watch?v=df6hgyUgnvY>

Nov. 03

10:30 am DF,

11:30 am Cali,

5:30 pm Madrid

Unirse a la reunión Zoom

<https://cuaieed-unam.zoom.us/j/87466232832>

ID de reunión: 874 6623 2832

Móvil con un toque

+525586596001,,87466232832# México

***La ética frente al otro como aprendizaje
Pertinencia de Lévinas en la educación***

Mario Germán Gil Claros

Julio César Arboleda

Grupo de Investigación Redipe: Educación, epistemología y filosofía

Las relaciones entre los agentes institucionales y familiares en la/s escuela/s de ámbito rural y su impacto en el campo social, en escenarios complejos de aula.

María de los Ángeles Cignoli

UCC- Universidad Católica de Córdoba.
Argentina

Argumentación escrita bilingüe (español - francés): arquitectura textual de cartas argumentativas en contexto universitario

<https://www.youtube.com/watch?v=rfCa4ZBDqRE>

Margarita Alexandra Botero

Neira Loaiza Villalba

Universidad del Quindío

Pedagogía, curriculum y didáctica en la formación profesional de educadores/as

Ignacio Pineda Pineda

UNAM

Educación Prenatal Natural: Camino desde la Pedagogía del amor hacia la Paz

<https://drive.google.com/file/d/1KmruTcAg5sabRIZeEyDQ5Q0Fj3vZtAPb/view>

Carmen Carballo Basadre

Presidenta Asociación pedagogía Prenatal, ANEF, España

Educación de la afectividad en el aula universitaria: algunas pistas didácticas.

David Frago Franco

UNAM

Reflexiones sobre el uso de la tecnología en generaciones de adolescentes y jóvenes

Elsa Cristina Navarrete Ochoa- Irma Fuentes Mata

Universidad Autónoma de Querétaro- Red de Investicreación Artística o SNI. México

La formación humanista y los sujetos de formación

Rosa Martha Gutiérrez

UNAM

Mesa VI

Videograbaciones

Familia y centro educativo: percepción de los directores de liceos

Virtual

<https://www.youtube.com/watch?v=-4DMiGHRsuY&feature=youtu.be>

Mónica Esquibel de León

Universidad Católica Argentina

Uso problemático de los videojuegos y su incidencia en el rendimiento académico de los adolescentes de Piñas, Ecuador

Carmen Delia Sánchez León

Universidad Técnica Particular de Loja

Loja-Ecuador

Revisión sistemática: la competencia digital para el fortalecimiento del desarrollo profesional docente.

https://youtu.be/R_uQdNPn48k

Filemón Ramírez-Galindo

Universidad Antonio Nariño

La ética global ,variable fundamental en la relación humano tecnología .

<https://youtu.be/LI0Al661ns8>

Raquel Paul Caballero

Datalab, Berlin - Germany

Pertinencia en la educación superior y sistemas de información: análisis aplicado al seguimiento de la oferta nacional de programas académicos.

<https://youtu.be/vosmCRxlpOI>

Betsy Mary Estrada Perea

Erica Alexandra Correa Pérez

Institución Universitaria de Envigado

congreso@redipe.org direccion@redipe.org

www.redipe.org

HACERSE EDUCADOR: EL CASO DE LAS EX FIGURAS EDUCATIVAS DEL CONAFE

David Herrera Figueroa¹

david.herrera.fid@gmail.com
Universidad Pedagógica Nacional (UPN)
Mérida, México

Resumen

En 1971 el estado mexicano crea el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) para ampliar la cobertura de educación básica en pequeñas localidades rurales dispersas y de escasa población infantil. Desde sus inicios su esquema de operación se ha apoyado en jóvenes, generalmente egresados de bachillerato, quienes prestan su servicio social como figuras educativas en dichas localidades a cambio de apoyo económico para continuar sus estudios. El presente trabajo expone los resultados parciales de una investigación más amplia; en él se analizan la experiencia de participar en CONAFE y sus aportes en la construcción de las trayectorias e identidades personales y profesionales de ex figuras educativas del CONAFE vinculadas al ámbito educativo. La metodología utilizada fue de tipo cualitativo a través de una encuesta de preguntas abiertas realizada a 75 ex figuras educativas del CONAFE. Los hallazgos obtenidos señalan que el CONAFE represento un fundamento y medio para construir una trayectoria e identidad como docente a partir de ser una experiencia que propicio en ellos el desarrollo de capacidades personales de autonomía, responsabilidad, adaptación y valoración de la vida en las localidades rurales, así como el desarrollo de habilidades docentes para dichos contextos bajo un sentido de correspondencia social de su labor educativa. Lo anterior sugiere que el servicio social educativo en CONAFE a la par de otorgar el

¹ Docente Universidad Pedagógica Nacional (UPN) Unidad 31^a Mérida, subsele Peto. Doctor en Ciencias Sociales por la Universidad Autónoma de Yucatán. Miembro de la Red Temática de Investigación de Educación Rural (RIER). Ha publicado trabajos sobre la enseñanza de la lectura a niños mayas en escuelas multigrado y sobre la formación y trayectoria de figuras educativas del CONAFE.

ID: <http://orcid.org/0000-0001-8490-854X>

apoyo económico para la continuidad de estudios constituye una formación socio-personal y semiprofesional, con énfasis en la práctica, en el ámbito de la educación rural a quienes en el participan.

Palabras clave: Educación comunitaria, Identidad docente, Practica Educativa, Trayectoria profesional.

Abstract

In 1971, the Mexican government created the National Council for Promotion of Education (CONAFE) to expand basic education coverage in small, scattered rural localities with a small child population. Since its inception, its operating scheme has relied on young people, generally high school graduates, who provide their social service as educational figures in these localities in exchange for financial support to continue their studies. This paper presents the partial results of a broader investigation; it analyzes the experience of participating in CONAFE and its contributions to the construction of the personal and professional trajectories and identities of former CONAFE educational figures linked to the educational field. The methodology used was qualitative through a survey of open-ended questions to 75 former CONAFE figures. The findings obtained indicate that CONAFE represented a foundation and a means to build a trajectory and identity as a teacher since it was an experience that fostered in them the development of personal capacities of autonomy, responsibility, adaptation and valuation of life in the communities, as well as the development of teaching skills for such contexts under a sense of social correspondence of their educational work. The foregoing suggests that the educational social service in CONAFE, along with granting economic support for the continuity of studies, constitutes a socio-personal and semi-professional training, with an emphasis on practice, in the field of rural education to those who participate in it.

Keywords: Community Education, Educational Practice, Professional Trajectory, Teacher identity.

Introducción

El Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) es un organismo público descentralizado del gobierno federal creado el 11 de septiembre de 1971. Fue creado a partir de las directrices de las políticas de ampliación de la cobertura en educación

básica impulsadas a nivel Latinoamericano por el proyecto principal de la UNESCO en 1959 y a nivel nacional a partir del proyecto educativo transexenal denominado Plan de los Once Años (1958 – 1964) como sus referentes inmediatos de su finalidad y objetivo (Espinosa, 2002). Desde su creación y hasta la actualidad su misión ha sido impartir educación básica en las localidades rurales e indígenas menores a 2,500 habitantes en condiciones de marginación y rezago social (CONAFE, 2016). El CONAFE opera los centros educativos comunitarios a su cargo con el apoyo de jóvenes denominados Líderes Educativos Comunitarios (LEC). Estos jóvenes, cuya edad oscila entre los 16 y 29 años, realizan su servicio social educativo impartiendo clases durante uno o dos ciclos escolares², de acuerdo con la normatividad, en el centro que les sea asignado. Durante ese periodo los LEC residen en la localidad donde laboran. Al concluir su servicio reciben un apoyo económico por parte del CONAFE para continuar sus estudios (CONAFE, 2017).

En su labor los LEC cuentan con el apoyo de los Capacitadores Tutores (CT) y asistentes (AE). Quienes generalmente son jóvenes de 16 a 35 años que han participado en ciclos escolares anteriores como LEC y que a partir de su destacado desempeño fueron seleccionados por el CONAFE para realizar funciones de formación y acompañamiento pedagógico. Estas figuras, los CT y AE, son las encargadas de implementar la formación inicial intensiva de dos meses a los LEC y brindar acompañamiento pedagógico a estos a través de visitas, en las localidades donde prestan servicios y de reuniones periódicas a lo largo del ciclo escolar (CONAFE, 2017b). De igual manera otro agente participe en la educación comunitaria es la Asociación Promotora de Educación Comunitaria (APEC) la cual se conforma por es un colectivo de padres y madres de familia que sostiene los servicios de educación comunitaria que el CONAFE establece en sus comunidades a través del otorgamiento de la alimentación del hospedaje al LEC, a la par de realizar labores de apoyo, construcción y mantenimiento en los espacios educativos que ellos mismos gestionan para el establecimiento educativo del CONAFE (CONAFE 2017).

A través de este modelo de operación, único en América Latina, caracterizado por su esquema de sostenimiento y prestación de servicio el CONAFE atendió en 2021 alrededor de 534,000 alumnos en 36,000 localidades en 2,318 municipios a través de

² En los estudios de Messina (2019) Juárez-Bolaños (2020) se ha identificado casos de permanencia de 4 o más ciclos escolares de permanencia en el CONAFE por parte de los jóvenes prestadores del servicio social educativo.

70, 000 figuras educativas (DOF, 2021) en contextos, en la mayoría de los casos, complejos dada la dispersión geográfica y características sociodemográficas de las regiones y comunidades a las que se dirige. De acuerdo con el INEE (citado en López-Salmorán, 2019) el 83% de las escuelas de CONAFE se encontraban en localidades de alta y muy alta marginación. Aunado a lo anterior el CONAFE ha experimentado una reducción presupuestal sistemática (Mejía y Martín del Campo, 2016 Fernández-Martínez y Herrera-Ortiz 2019); la cual constriñe los alcances de su acción y de su apoyo a los jóvenes que participan como figuras educativas y los alumnos a su cargo. Los referentes anteriores, dado su complejidad y singularidad, aportan un panorama desde donde realizar los cuestionamientos que dan pie al estudio exploratorio cuya sistematización aquí se expone: ¿Qué tipo de experiencias otorgo el servicio social educativo del CONAFE a quienes han transitado por este? ¿Qué aportes otorga la experiencia del servicio social educativo del CONAFE a la identidad y trayectoria de vida a quienes han participado en él? Con la finalidad de exponer los referentes analíticos desde los cuales se propone abordar el análisis de dichas preguntas en los apartados subsiguientes se presentará los diversos estudios y enfoques respecto a la temática del CONAFE y sus figuras educativas, como base para sustentar el carácter emergente de los estudios de trayectoria e identidad de los agentes inmersos en el campo educativo. Posteriormente, se presentarán algunos referentes teóricos/metodológicos que sustentaron el proceso de recopilación y análisis de la información, los resultados obtenidos y reflexiones preliminares respecto al tema.

La investigación entorno al CONAFE y sus figuras educativas

El trabajo investigativo entorno al CONAFE se enmarca en las tendencias de la educación dirigida a los contextos rurales. En dicho marco referencial parte de los estudios se han enfocado a la evaluación desde una perspectiva macro de los factores; sociodemográficos de política pública y presupuestales; que inciden en el proceso educativo en dichos entornos, considerando al CONAFE como un escenario particular de los mismos. En dichas indagaciones se ha identificado el carácter diferenciado del CONAFE con respecto a otras propuestas educativas para entornos rurales en términos institucionales, pedagógicos y contextuales que inciden de forma estructural en su operación y resultados educativos de esta (Hobart, 2018; INEE, 2018; López-Salmorán, 2019). Otra vertiente de investigación ha sido el estudio del desarrollo y alcance educativo de las distintas propuestas pedagógico-didácticas que

han tenido lugar en el Consejo esto a partir de ser única instancia creada exprofeso por el estado mexicano para la atención de la modalidad multigrado. Los estudios entorno al modelo “Dialogar y descubrir” desarrollado por el Departamento de Investigación Educativa (DIE) del CINVESTAV como primera propuesta de organización multigrado para el CONAFE e implementado por este de 1975 a 1998 y de 2005 a 2013 con sus subsecuentes modificaciones de atención primero para primaria baja, para primaria alta y preescolar (Rockwell, 1996; Candela y Kalman, 2006; Weiss, 2007). De igual manera se han identificado estudios entorno al modelo denominado Aprendizaje Basado en Colaboración y Diálogo (ABCD) consistente en comunidades de aprendizaje basadas en tutoría la cual tuvo implementación de 1996 a 1998 bajo la modalidad denominada posprimaria, que posteriormente dio lugar a la secundaria comunitaria, y en todos los niveles educativos que atiende el CONAFE desde 2013 hasta la presente fecha (Cámara, 2006; Juárez-Bolaños y Lara-Corro, 2018). De forma reciente, los estudios rurales y aquellos orientados al CONAFE abordan las características de los agentes educativos particularmente aquellas asociadas a sus prácticas educativas y la asociación de estas con sus identidades y trayectorias personales. En este campo podemos identificar, en primer término, los estudios realizados por Gómez Zermeño (2010) referentes a las competencias interculturales de los Instructores Comunitarios ahora Líderes para la Educación Comunitaria en los altos de Chiapas y el impacto de la falta del desarrollo de estas, desde una perspectiva pedagógica formal, en su práctica educativa; en la misma línea identificamos el estudio realizado por Cruz-Avendaño (2016) entorno a los factores que influyen en la efectividad pedagógica en figuras educativas del CONAFE en el estado de Oaxaca, los hallazgos de la citada investigación señalan la continuidad de más de un año en el servicio social educativo por parte de los LEC como el factor más sobresaliente en la mejora de la gestión pedagógica de los centros educativos comunitarios participes en el estudio. Bajo la óptica del proceso formativo social que representa la experiencia comunitaria y educativa del servicio social que realizan las figuras educativas del CONAFE se han desarrollado una serie de investigaciones emergentes desde distintas aristas que implican la relación experiencia, práctica e identidad. El estudio de Molina (2012) que analiza los procesos de formación inicial

intensiva y continua³ de las figuras educativas y como estos pueden representar dispositivos para la generación de una identidad emergente orientada al desarrollo social. De manera tangencial el estudio realizado por Mijangos (2012) con jóvenes mayas detecta el servicio social educativo del CONAFE como un espacio de acercamiento y vinculación con la identidad étnica maya de las figuras educativas que participaron en dicho proyecto en el estado de Yucatán a partir de su experiencia y vivencia en localidades identificadas con dicha adscripción étnica; aspecto contrastado por el estudio realizado por Herrera-Figueroa y Mijangos (2019) referente a la emergencia de lo maya en las prácticas y relaciones en el ámbito de lo no formal de los LEC y su ausencia en los procesos formativos y didácticos formales. Desde otra arista de análisis se aborda relación entre experiencia del servicio social educativo y la construcción de trayectos de identidad social y educativa de Líderes para la Educación Comunitaria en servicio es analizada en el trabajo de Messina (2019) el cual señala el carácter transformativo y orientador del servicio social educativo a partir de la oportunidad de continuar los estudios que otorga el apoyo económico obtenido por el servicio prestado y el proceso de autoconocimiento y proyección que la citada experiencia influye en quienes participan en dicho proceso. En el plano del vínculo entre la experiencia CONAFE y las trayectorias profesionales desarrolladas por las ex figuras educativas se identifican estudios descriptivos que identifican una tendencia significativa a la elección de estudios en el campo educativo por parte de ex figuras educativas del CONAFE (López-Salmorán, 2019). En complemento al estudio señalado y el tenor de la propuesta de indagación aquí presentada encontramos el trabajo de Juárez-Bolaños (2020) entorno a los aportes que la experiencia personal del servicio social educativo de ex figuras educativas del CONAFE la cual aborda el desarrollo de habilidades sociopersonales de responsabilidad, solidaridad y de enseñanza que persisten en las trayectorias de vida de quienes han participado en CONAFE. Los elementos anteriores permiten encuadrar el estado del arte en lo referente al estudio del CONAFE y sus figuras educativas a la par de brindar elementos para encuadrar las indagaciones entorno a

³ En el esquema operativo del CONAFE los LEC durante julio-agosto reciben una formación, denominada inicial intensiva, en la que se les instruye en los elementos pedagógicos básicos para poder llevar a cabo su labor educativa en los servicios educativos comunitarios. Dicha formación inicial es complementada, durante el ciclo escolar, por una formación denominada continua la cual consiste en visitas y reuniones de formación y acompañamiento cuyo objetivo es fortalecer y ampliar aquellos aspectos pedagógicos desarrollados en la práctica (CONAFE, 2017).

los aportes de la experiencia CONAFE en las ex figuras educativas a través de dos ejes analíticos: 1) Experiencia CONAFE y formación socio-personal y 2) Experiencia CONAFE y desarrollo socio-profesional en el campo educativo. Para ello en el siguiente apartado se aborda las conceptualizaciones entorno a las identidades como procesos intersubjetivos construidos a través de trayectorias y experiencias de participación que constituyen y proyectan múltiples facetas de la persona y orientan su actuar presente y futuro.

La recopilación de datos

Dado su carácter exploratorio la información que alimenta este estudio fue recopilada mediante una encuesta con preguntas de tipo abierto realizadas a 75 ex figuras educativas del CONAFE, 42 mujeres y 33 hombres. La selección de la muestra encuestada se realizó a través de un método de “bola de nieve” no probabilístico de tipo exponencial y basado en criterios (Goetz y LeCompte, 1988). Para ello se identificó a las personas encuestadas a través de un grupo de Facebook denominado “Yo estuve en CONAFE” y a través de contactos de quienes han laborado en la institución. La encuesta consistió en un conjunto de 18 preguntas abiertas estructurada bajo las siguientes temáticas: 1) Datos generales; 2) Ingreso al CONAFE; 3) Trayectoria y experiencias en el CONAFE; 5) Aprendizajes e impacto de la experiencia CONAFE en mi trayectoria de vida. La encuesta incluyó un consentimiento informado previo a su llenado y durante el procesamiento de los datos se preservó el anonimato y la identidad de los participantes asegurando la confidencialidad de sus respuestas. De igual manera se menciona que la estructuración de las categorías de análisis, de las respuestas obtenidas, se estableció conforme a constructos teóricos tomados de investigaciones previas, las cuales son las siguientes: 1) Experiencia CONAFE y formación socio-personal y 2) Experiencia CONAFE y desarrollo socio-profesional en el campo educativo

Resultados

Los resultados del estudio se presentan a continuación organizados en las tres categorías de análisis mencionadas en el apartado metodológico y la inclusión de las características de los encuestados en primer término.

Características ex figuras educativas encuestadas

Se realizó la encuesta a 75 ex figuras educativas quienes brindaron su servicio social en 7 estados de la República Mexicana (Yucatán, Quintana Roo, Veracruz, San Luis Potosí, Tlaxcala, Puebla, Estado de México y Sonora). Del total de encuestados 54 eran hablantes únicamente de español mientras que 21 hablaban lengua indígena: 20 maya y 1 náhuatl.

En cuanto a la formación académica 46 señalaron haber alcanzado un grado de estudios de educación superior 9 maestría y 1 de doctorado. De igual forma se pudo identificar que en un porcentaje significativo de ex figuras educativas se formaron en licenciaturas asociadas con la educación siendo 34 en relación a otras áreas profesionales, lo cual guarda consistencia con lo reportado por López-Salmon (2019) respecto a que en el ciclo escolar 2016 y 2017 el 38% de los apoyos económicos que otorgó el CONAFE a sus ex figuras para la continuidad de estudios fue en el área de educación.

Con relación a su trayectoria en el CONAFE 7 encuestados mencionaron que fueron figuras educativas y posteriormente tuvieron una vinculación laboral con el CONAFE (1 jefe de programas, 1 coordinador regional, 1 coordinadora académica de secundaria, 1 coordinadora académica primaria, 2 coordinadora académica de preescolar, 1 auxiliar operativo) 15 señalaron que fueron figuras educativas y posteriormente cumplieron con el rol de API, 8 llegaron a ser la figura de asistente educativo, 15 la figura de capacitador tutor y 30 la figura de instructor comunitario ahora líder para la educación comunitaria.

La mayor parte de los encuestados tuvieron una trayectoria de 4 o más años vinculados al CONAFE, en la mayoría de los casos se dio su formación profesional semiescolarizada (LEPEPMI UPN) a la par de la realización de su servicio social en el CONAFE. Lo anterior, representa una multiplicidad de experiencias contrastantes con la normativa de 1 o 2 años de servicio social y la cual se vincula con el carácter instrumental de la continuidad en el CONAFE a partir de la posibilidad de compaginar estudios semiescolarizados y sostenimiento económico por el servicio social prestado lo cual en algunos casos decanto en una relación laboral con la institución.

Experiencia CONAFE y formación socio-personal

La experiencia en CONAFE representó en varios casos para las ex figuras educativas una oportunidad, sino es que la única, para afrontar entornos precarizados y escasas oportunidades educativas. El estudiar fue identificado como la única alternativa

plausible para cambiar su destino social y por ello la significatividad que el CONAFE represento como instrumento o puente para la consecución de dicho objetivo:

Mi vida cambió a partir de CONAFE. Puedo decir que fue el puente que necesitaba para lograr mis objetivos personales y mis metas profesionales. Crecí en una familia pobre donde, después de la secundaria, estudiar no era una opción. No conocía la ciudad, no sabía viajar y no tenía los recursos económicos para alcanzarlos. CONAFE lo cambió todo (encuestado 62).

Este aspecto es reportado de igual forma en el estudio de Messina (2019) el cual señala la alternativa que el CONAFE representa para la reconfiguración del destino social de los jóvenes que en el participan a partir del encuentro de su sentido y aporte social en los contextos que se desenvuelven. En ese tenor, los aportes en la formación social de las ex figuras que la experiencia otorgo se identifican en el conocimiento y valoración de otros entornos, así como de las personas que en ellos habitan, así como de lo propio a partir de la estancia en las comunidades en las que brindaron servicio:

Te enseña el valor de las cosas y el convivir con gente de comunidades, también el cómo la gente se esmera para dar lo mejor al maestro de sus hijos (encuestado 15). Cambia la vida y el panorama sobre la propia familia / aprendes a valorar muchas cosas cuando estas lejos de casa (encuestado 10).

De igual forma para algunos casos la experiencia de vida en la comunidad represento en algunos casos la adaptación, cambio de perspectiva y valoración de la vida comunitaria como alternativa de aporte al desarrollo y bienestar personal:

Algo que tuvo un gran valor para mí, fue dar las clases por las mañanas y luego de las clases, los niños me enseñaban sobre la milpa, la cacería, a sacar peces de los pozos. Por las tardes los adultos compartían conmigo sus relatos de vida, cuentos, relatos míticos y fantásticos (encuestado 11).

Mis viajes a las comunidades caminar y a veces con poco o nada de dinero, pero feliz (encuestado 51).

En consonancia con los procesos de asumir el rol docente y la experiencia fuera de casa propicio en las ex figuras educativas procesos de reafirmación de la autoestima, identidad, autonomía y responsabilidad que coadyuvaron a los procesos de adaptación a estas condiciones:

El CONAFE, marcó mi vida desde el primero momento ahí afiance mi autoestima, me demostró mis capacidades de organización y decisión desde un primer momento, a

plantearme metas en la vida y que todo lo que me pueda proponer lo logré y que solo se trata de ser uno mismo, el CONAFE me apoyo a no perder mi esencia como persona solidaria y con valores bien cimentados (encuestado 23).

Desarrollo de mi autonomía e independencia económica. Desarrollo de habilidades socioemocionales como la empatía, la libre expresión, el trabajo colaborativo, la participación ciudadana (encuestado 41).

Madurez, no es sencillo tomar decisiones y estar lejos de tu familia, responsabilidad porque todo depende de ti, habilidades como comunicarte con personas mayores y grupales, dirigir y organizar eventos que favorecen a los niños en comunidad (encuestado 62).

De igual forma la experiencia en el CONAFE les otorgo referentes respecto a su capacidad para generar aportes sociales en sus contextos de acción:

Con el apoyo del comité logramos gestionar la secundaria con su propia clave. Ahora la comunidad cuenta con 3 salones y dirección, baños y cancha de usos múltiples para la secundaria (encuestado 16).

Enseñar e instruir a niños de primaria, apoyar a los jóvenes instructores en visitas de apoyo en sus centros comunitarios cuando fui capacitador y más cuando tuve la oportunidad de estar en la coordinación de preescolar recién egresado de la normal (encuestado 22).

Los elementos anteriores identifican los aportes en la formación socio-personal que el proceso de adaptación de la experiencia en el CONAFE generó en las ex figuras educativas aunado a ello, en diversos casos, representó el desarrollo de una trayectoria identitaria orientada a la docencia.

Experiencia CONAFE y desarrollo socio-profesional en el campo educativo

Un aspecto reiterado en las respuestas de las encuestas con respecto a experiencias significativas en el CONAFE es el ser llamado “maestra” y asumir dicho rol con las prácticas y compromisos que socialmente le corresponden:

Sin duda alguna, tener un grupo tan joven y que me llamaran "MAESTRA" sin serlo (encuestado 41).

Dicho aspecto se asocia con las experiencias iniciales de las ex figuras educativas en el campo educativo en el cual la identificación social se asocia con el ejercicio de las prácticas y participación en los contextos propios de dicho rol (Wenger, 2001). Dado que la construcción de la identidad es de carácter intersubjetivo la identificación por parte de otros agentes sociales, particularmente aquellos con legitimidad social para validar atributos sociales, es condición necesaria en la construcción de dicha faceta de identidad a partir de prácticas y significaciones asociadas a esta. En dicho sentido el desarrollo de habilidades y prácticas propias de quehacer pedagógico representado a través de una transición de la experiencia imaginada obtenido en la experiencia como estudiante al hacer específico propio del ejercicio docente (Tenti Fanfani, 2008) fue uno de los aspectos significativos para las ex figuras educativas del CONAFE:

La experiencia docente y el trabajo multigrado que desarrolle, así como el conocer metodologías como trabajo por proyectos de igual forma el manejo de situaciones como el control de grupo a partir del conocimiento de mis alumnos y de los programas de la secundaria comunitaria (encuestado 13).

Reforcé conocimientos, habilidades comunicativas y para la docencia, habilidades y destrezas de enseñanza (encuestado, 24).

La experiencia en CONAFE, en algunos casos reforzó las intencionalidades de formarse como docentes que algunas ex figuras ya tenían en otros casos generó esta intención y disposición para ello:

Me abrió el camino para continuar con mi formación académica y ya con la experiencia vivida me decante por la docencia (encuestado 33).

Me convenció al 100% que lo mío era la docencia y por ello estudié la Lic. En Educación Primaria (encuestado 12).

Estos aportes en algunos casos se equiparán o se identifican como relevantes en la conformación de una identidad docente, a partir de sus aportes a la práctica y vivencia personal, con respecto a otros de carácter institucionalizado en la determinación de la identificación docente:

“La universidad me dio el título, pero gracias al CONAFE obtuve experiencia y conocimientos que hasta hoy me son útiles en mi práctica docente”

Dicha perspectiva retoma la relevancia de la práctica como elemento constituyente de la identidad y la posibilidad de su constitución en comunidades de práctica (Wenger, 2001).

De igual manera distintos testimonios recuperan los aportes de las habilidades adquiridas en la experiencia CONAFE para el proceso de ingreso y la práctica profesional docente de algunas de las ex figuras educativas como parte de su proyecto y trayectoria de identidad profesional:

Obtuve grandes aprendizajes y me ayudó muchísimo la experiencia comunitaria a la hora de presentar el examen de oposición a plaza para SEP (encuestado 18)

Cumplí mi sueño de ser maestra Adquirí experiencia en el trabajo con niños lo cual me reafirmó mi gusto por la docencia y me motivó a estudiar la licenciatura. Me dejó una buena y excelente experiencia y que ahora en mi labor docente me sirve lo que una vez aprendí en sus programas (encuesta 54).

Trabajar en programas educativos me permitió conocer y aprender sobre los modelos educativos, todo lo que ya se trabaja en CONAFE, a mi parecer, en la actualidad lo quieren aplicar en la SEP... Siendo sincera...una planeación, un expediente, una libreta de observaciones, diarios, etc, para mí no son difíciles, pero para compañeros con licenciatura sí, siempre hago mención a los instructores, que sin tener una licenciatura... hacen eso...y más (encuestado 52).

El testimonio anterior denota que la experiencia en CONAFE otorgo elementos de contraste y distinción de quienes constituyeron las bases de su identidad docente a través de dicha experiencia con significaciones y estilos particulares con respecto al quehacer docente y su sentido orientados a una perspectiva de servicio personal de la docencia (Tenti Fanfani, 2008), lo cual se expresa en los siguientes párrafos:

Apreciar la docencia como un acto solidario, que sirve para fortalecer la identidad, al menos mientras se está en CONAFE uno hace las cosas por instinto y hace que se valore nuevamente la labor del servicio que preste (encuestado 11).

El ser más sensible ante las diferencias económicas y culturales de las familias y el impacto que esto tiene en el aprendizaje de los alumnos (encuestado 18).

El que ahora soy docente, me sirve de experiencia con el trato amable con los niños y los padres de familia (encuestado 27).

Por último, se identifica en algunos casos que la experiencia en el CONAFE brindó algunas ex figuras educativas la posibilidad de desarrollo de otras tareas del ámbito educativo tales como la coordinación de figuras educativas y el apoyo en el diseño de materiales didácticos, los cuales ampliaron su repertorio de competencias profesionales:

Aceptar la responsabilidad de ser coordinador me permitió creer en mis habilidades y ser seguro en lo que ya sabía, eso me permitió trascender profesionalmente (encuestado 47).

En la época en la cual estuve se mejoró el manual del instructor comunitario, documentos que fue la guía de los nuevos integrantes de la gran familia CONAFE (encuestado 30).

Los elementos expuestos brindan un panorama de los múltiples aportes que la experiencia en el CONAFE significó en el ámbito de la formación socio-personal y profesional educativa de los encuestados. Lo anterior permite identificar a dicha experiencia como un referente en la constitución de proyectos de identidad desarrollados por las ex figuras educativas del CONAFE.

Conclusiones

La significatividad y aportes que la experiencia del servicio social educativo en el CONAFE representa para quienes han vivenciado el mismo un proceso transformativo en múltiples sentidos. El estudio aquí expuesto pretendió abordar esta vertiente emergente en el estudio de la educación rural, en general, y del CONAFE, en particular, a partir del análisis de las vivencias de quienes ya han transitado por dicha experiencia. Los estudios previos, si bien aún escasos, sobre la temática representan referentes que complementan varios de los aspectos aquí identificados particularmente los estudios de Messina (2019) y Juárez-Bolaños (2020) quienes identifican los aportes socio-personales y educativos que la estancia en CONAFE representó para los jóvenes participantes en dicho servicio. En el campo de las identidades a partir de lo expuesto se puede afirmar que el tránsito por el CONAFE representó en múltiples casos una estrategia instrumental para continuar los estudios por parte de las ex figuras educativas; quienes ante la experiencia directa de la docencia y vivencia en el entorno comunitario desarrollaron experiencias, habilidades, significados y sentidos que constituyeron elementos en su identidad a partir de las interacciones e identificaciones sociales y personales que se les asignaban. Bajo esos términos, la participación y práctica fueron elementos clave en la constitución de su identidad (Wenger, 2001) estos elementos como pudo identificarse en las respuestas elegidas representaron atributos que permanecieron como elementos referenciales y orientadores de los trayectos personales y profesionales de las ex figuras educativas que se van constituyendo a través del tiempo.

Los elementos anteriores abren referentes posibles para la continuidad de la indagación de la temática: ¿Qué identificaciones genera la experiencia en CONAFE en el actual desempeño profesional de las exfiguras educativas? ¿Cuáles son los significados que el servicio social educativo representa a nivel social para otros agentes de la educación comunitaria? ¿Qué aportes y limitaciones representa la formación en la práctica de las ex figuras educativas del CONAFE para el sistema educativo nacional? En síntesis, se puede señalar que la experiencia del servicio social educativo genera aspectos favorables en el desarrollo socio personal de quienes en ella han participado en dicho sentido se pueden retomar los planteamientos de James Marcía (1980) quien señala que la adolescencia tardía y juventud temprana es un periodo caracterizado por crisis y reafirmaciones en el proceso de constitución identitaria. En dicho periodo las y los jóvenes pueden establecer distintas acciones resolutorias en el afrontamiento de los procesos constitutivos de la identidad para el caso de las ex figuras del CONAFE la experiencia represento una oportunidad para el afrontamiento de los cambios y transformaciones que esta les represento para su persona al transitar de ser una alternativa de carácter instrumental para garantizar la oportunidad de continuar los estudios a convertirse en un elemento identitario de significación y sentido. De acuerdo con Marcia, el afrontamiento y compromiso, son elementos necesarios para la constitución de una identidad madura y articulada. A modo de cierre compartimos la frase de una ex figura que sintetiza lo expuesto “La experiencia CONAFE es una oportunidad para comprometerse y crecer”.

Referencias

Cámara, G. (2006). *Enseñar y aprender con interés: logros y testimonios en escuelas públicas*. México: Siglo XXI.

Candela, A. y Kalman, J. (2006). Análisis de las propuestas curriculares y materiales didácticos: Dialogar y descubrir y el currículo de primaria de la Secretaría de Educación Pública. En A. Weiss (Coord.) *Prácticas escolares y docentes en las escuelas primarias multigrado*. México: CONAFE.

Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE). (2016). *Participa como líder para la educación comunitaria*. Recuperado de <http://www.conafe.gob.mx/educacioncomunitaria/Paginas/participa.aspx>.

Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE). (2017). *Guía de Formación Inicial Ciclo 2017-2018*. Ciudad de México: CONAFE.

Cruz-Avendaño, R. M. (2016). *An exploration of effective schools in rural Mexico: Conafe primary schools of Oaxaca* [Una exploración a escuelas efectivas en el México rural: Escuelas primarias CONAFE en Oaxaca] (Tesis de Doctorado, Universidad de Southampton, Reino Unido). Recuperado de: https://eprints.soton.ac.uk/418028/1/Rosa_CruzFINAL2017.pdf

Diario Oficial de la Federación (DOF). (30 diciembre 2021). Reglas de Operación del Programa Educación Inicial y Básica Comunitaria para el ejercicio fiscal 2022. Recuperado de https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5639492&fecha=28/12/2021#gsc.tab=0

Espinosa, M. E. (2002). La escuela primaria en el siglo XX: consolidación de un invento. En L. E. Galván (coord.). *Diccionario de historia de la educación en México*. Recuperado de http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_26.htm

Fernández-Martínez, M.A. y Herrera-Ortiz, L. N. (Diciembre, 2018). *Las prioridades educativas y su espejo presupuestal en la cuarta transformación* [Artículo en Blog]. Recuperado de <https://educacion.nexos.com.mx/?p=1628>

Goetz, J. R. y LeCompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.

Gómez Zermeno, M. (2010). Competencias interculturales en instructores comunitarios que brindan servicio a la población indígena del estado de Chiapas. *Revista electrónica de Investigación educativa*, 12(1). Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412010000100002&lng=es&tlng=es.

Herrera-Figueroa, D. y Mijangos, J.C. (2019). Trayectorias y práctica educativa en Líderes para la Educación Comunitaria del CONAFE en Yucatán. En *Revista Latinoamericana de Educación y Estudios Interculturales* 3 (1), 47-61. Recuperado de <https://www.researchgate.net/publication/330741293> Trayectorias y practica educativa de Lideres para la Educacion Comunitaria del CONAFE en Yucatan Trajectories and educational practice of Leaders for Community Education of CONAFE in Yucatan

Hobart, J. E. (2018). *Prácticas de evaluación de aprendizaje en el aula en las escuelas de educación indígena y comunitaria en el sureste de México*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores

Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE). (2018). *Evaluación integral de la política de educación multigrado*. Recuperado de <https://www.inee.edu.mx/portalweb/suplemento12/evaluacion-de-politica-de-educacion-multigrado.pdf>

Juárez-Bolaños, D. (2020). ¿Qué me dejó ser maestro rural? Experiencias de jóvenes en México. En *Revista de Educación de Adultos y Procesos Formativos* 9 (2020). Recuperado de <https://www.educaciondeadultosprocesosformativos.cl/revista/wp-content/uploads/2020/10/Texto-2.-Diego-Juarez-M%C3%A9xico.pdf>

Juárez-Bolaños, D. y Lara-Corro, E. S. (2018). Procesos de enseñanza en escuelas rurales multigrado de México mediante comunidades de aprendizaje. En *Tendencias Pedagógicas* 31, 149-164. doi: <http://dx.doi.org/10.15366/tp2018.31.009>

López-Salmerón, D. (2019). Cursos comunitarios del CONAFE. En S. Schmelkes y G. Águila (Coords.) *La Educación Multigrado en México* (pp. 139-181). Recuperado de https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/La-Educacio%CC%81n-Multigrado_BIS.pdf

Marcia, J.E. (1980). Identity in adolescence [Identidad en adolescencia]. En J. Adelson (Ed.). *Handbook of adolescent psychology*. (pp. 109 – 137). Recuperado de

https://www.researchgate.net/profile/James_Marcia/publication/233896997_Identity_in_adolescence/links/0deec52ea6ae66e0f8000000/Identity-in-adolescence.pdf

Mejía, F y Martín del Campo, A. (2016). CONAFE: una apuesta para la cobertura escolar y, ¿para la calidad educativa? *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. XLVI (4). Recuperado de http://cee.edu.mx/home/wp-content/uploads/2017/01/t_2016_4_03.pdf

Messina, G. (2019). *Historias de vida y experiencias pedagógicas. Sistematización de los relatos de los líderes educativos comunitarios del CONAFE*. Recuperado de: <http://rededucacionrural.mx/eventos-y-noticias/avisos/ultimas-publicaciones-rier/>

Mijangos, J. C. (2012). *Relato sobre la escuela y la identidad maya a partir de una historia de vida*. Recuperado de http://www.fpce.up.pt/iiijornadashistoriasvida/pdf/4_Relato%20sobre%20la%20escuela%20y%20la%20identidad%20maya.pdf

Molina, A. (2012). Social service community education as an area of training and participation for social development. [Servicio social educación comunitaria como área de entrenamiento y participación para el desarrollo social]. En N. Popov (Ed.). *International perspectives on education. BCES Conference Books*. 10(). (pp. 182 – 186). Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED567040.pdf>

Rockwell, E. (1996). Cursos comunitarios: una primaria alternativa para el medio rural. En *Revista Latinoamericana de innovaciones educativas* 8 (22). Recuperado de <http://atzimba.crefal.edu.mx/bibdigital/>

Tenti Fanfani, E. (junio, 2008). *Sociología de la profesionalización docente*. Trabajo presentado en Profesionalizar a los profesores sin formación inicial: puntos de referencia para actuar. Seminario Internacional. Buenos Aires, Argentina. Recuperado de <http://www.ciep.fr/sources/conferences/cd-2008-professionnaliser-les-enseignants-sans-formation-initiale/es/docs/conferences/tenti.pdf>

Weiss, E. (coord.). (2007). *Evaluación Externa de la Construcción de la Propuesta Educativa Multigrado 2005. Reporte final*. México: CINVESTAV Recuperado de <http://departamentos.cinvestav.mx/Portals/die/SiteDocs/Investigadores/EWeiss/EMultigrado/EvaluacionExternadelaConstruccionde la PEM2005.pdf>

Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.

2.

CÓMO LA EXPERIENCIA ARTÍSTICA AMPLÍA NUESTRA COMPRENSIÓN DEL MUNDO

César Augusto Cepeda Rodríguez *

cepedarodriguezcesar@gmail.com

La presente ponencia expone los hallazgos e inquietudes abordadas en el libro 'El arte de vivir y vivir con el arte. Cómo la experiencia artística amplía nuestra comprensión del mundo', publicado por la editorial Aula de Humanidades en el mes de julio del 2022 en Bogotá. En primer lugar, quisiera proponer una serie de reflexiones que han motivado en los últimos años la investigación que subyace al libro y a continuación me extenderé presentado las secciones y los contenidos de este.

La primera inquietud no es otra que el interés por conocer con detalle y a su vez aportar lo que se pueda al campo de la educación artística particularmente en el ámbito escolar. En esa medida sistematizar y darle una estructura coherente a la experiencia propia en el aula y en la construcción de programas y currículos que respondan a las preguntas qué se enseña, cómo y el para qué de las artes en la escuela. A este respecto lo primero que sale a la luz es la diferencia que hay entre la presencia de las artes en la escuela y la enseñanza de las artes en las academias o conservatorios. Al igual que con los demás saberes que se abordan en la escolaridad, en el caso de la enseñanza de las artes el objetivo no es formar artistas profesionales. Lo que se pretende es dar las bases, los fundamentos que permitan a los estudiantes acercarse al arte y eventualmente decidir al final de sus cursos si las artes pueden ser o no una opción profesional.

Entonces aquí se vuelve determinante el poder responder con claridad a las preguntas que he planteado arriba pues si no estamos formando artistas, entonces debemos clarificar los contenidos de las materias de arte, sus maneras de evaluar y sobre todo para qué enseñamos determinados contenidos. Con lo primero que se enfrenta esta afirmación de cuestiones es que tradicionalmente la escuela no tiene el espacio destinado a las artes en la misma proporción que lo tiene para otras materias. Esto fundamentalmente por la importancia dada a otros saberes y yo planteo otra

razón: la falta precisamente de reflexiones sistemáticas sobre la importancia de las artes en la edad escolar.

Buscando en los antecedentes de esta última razón, encuentro que ya hay un alejamiento de nuestras sociedades a las artes y precisamente parto de la siguiente premisa: somos analfabetos de los lenguajes de las artes. Nos hemos acostumbrado a vivir sin la presencia de las artes. Por eso además de adelantar algunas premisas sobre su enseñanza, veo que es importante devolverme un poco en la reflexión y determinar la manera de abordar esa carencia, que tiene como correlato el que la misma pedagogía de las artes no tenga un sustento sólido desde el cual poderse parar y proponer su lugar en el aula más allá de la utilidad didáctica de las artes como medio para acceder a otros saberes. Mi intención es dotar de herramientas que posibiliten entender el arte como un saber en sí mismo y comprender los caminos ontológicos y epistémicos que aportan a la construcción del ámbito escolar.

* director de la línea de educación artística de la Licenciatura en Básica Primaria de la Universidad Pedagógica de Colombia. Adelantó estudios profesionales de música, teatro y lingüística y literatura. Compositor, creador literario y escritor académico. Ha publicado el poemario *De este que no sé quién soy* (2016), recopilación de cuentos cortos *Amor de tontos y otros cuentos cortos* (2019), libro de dramaturgia *Cinco historias para imaginarlas* (2003) y la novela *La verdad de todas las cosas* (2019). En el ámbito académico, fundador y editor de la revista *Preguntémonos* y autor del libro *El teatro una visión de mundo* (2008)

No estoy diciendo que el tradicional uso didáctico de las artes no debe seguir estando presente. Por el contrario, ese es el lugar desde donde se puede entablar un diálogo interdisciplinar que enriquece la formación. Tampoco estoy diciendo que no haya una gran cantidad de teorías y sistematizaciones que aborden el asunto. Lo que planteo es que es importante actualizarlas y aportar allí donde considero que se puede enriquecer la discusión.

Hay que reconocer en principio, que la idea de una pedagogía de las artes, que el campo de la educación artística es un campo joven que no tiene la tradición que puede tener la matemática, el lenguaje o las ciencias sociales en la formación escolar.

A partir de esta premisa planteo entonces la necesidad de considerar si es necesario definir los lugares desde donde nos estamos ubicando no con una intención definitoria

y definitiva sino más bien para poder plantear, que es lo que quiero con el libro, un sitio desde el cual se pueda discutir.

Dicho esto, paso entonces a recorrer cada uno de los acápites del libro en cuestión y a su paso iré profundizando algunos aspectos que permitan un tejido de comprensión para poder llegar nuevamente a este asunto preliminar de la pedagogía de las artes en la escuela.

Tal vez uno de los problemas más consistentes que he encontrado en la bibliografía sobre el tema y en los usos cotidianos tiene que ver con la poca rigurosidad de los términos con los que nos referimos a las realidades de este campo de estudio. Como lo menciono en el libro, este fenómeno no pasa en otras disciplinas, por el contrario, suele suceder que la primera inmersión en cada una de las disciplinas empieza precisamente por la plantear claridades del estilo "cada vez que en este contexto se dice X nos referimos a..." ese lenguaje técnico permite no solo comprender de qué se trata cuando hablamos de cada uno de los elementos de un saber sino que, como ya lo mencioné, permite un lugar donde se puede discutir y desde donde se pueden plantear opciones y alternativas críticas.

La primera sección del libro quiere responder a la pregunta qué es el arte y antes de proponer una definición propia recorro algunos de los caminos que ya se han adelantado desde la pertinencia del asunto etimológico hasta la metáfora tan usada en algún momento de las artes como lenguaje. Con gran cuidado procuro seguir estos caminos viendo la pertinencia de cada uno y los lugares que han dejado de tener consideración. Todo esto para poder proponer lo que yo llamo un lugar de discusión, es decir una definición, que lejos de pretender ser definitiva si da unas puntadas que permiten ubicar un espacio reflexivo desde el cual se puedan abordar los otros asuntos que me parecen pertinentes. Aquí la definición:

El arte es la experiencia humana que se concreta en la construcción de una obra estética, que amplía y propone una percepción del mundo y de lo humano, a partir de ideas, sensaciones y emociones, dando una visión crítica y alternativa.

El arte es una experiencia humana. Lo que en principio parece ser una perogrullada, no lo es, en tanto las más adelantadas investigaciones en la biología y la etología, así como una natural intuición cotidiana nos permite ver que en el espacio vivo no solo los humanos elaboran experiencias que tiene un evidente componente estético: el canto de los pájaros, la arquitectura de muchos espacios de vida de insectos y aves, los movimientos de cortejo en algunas aves que podríamos definir como danzas, etc.

Pero la gran diferencia es precisamente la intención. Con esto quiero decir que solo el ser humano expresa más allá de una técnica elaborada que se desarrolla de manera instintiva y por otro lado solo el ser humano puede hacer variaciones con toda libertad sobre la creación de esas experiencias estéticas. Más adelante veremos como esta primera acepción nos permite entender que el arte es susceptible de ser enseñado y aprendido y por supuesto profundizaré sobre semejante afirmación que propone diversas e interesantes discusiones.

Decía, es una experiencia humana que se concreta en una obra estética. Es imposible pensar el arte, las artes, sin tener inmediatamente la imagen de una obra, es decir el arte no existe en abstracto sino como realización de una puesta en escena, un cuadro, una pieza musical, un diseño, etc. Y esta obra lo que hace es organizar de una manera determinada la realidad a partir del uso de unas técnicas propias, adquiridas, determinadas y determinantes de cada una de las artes. Al decir que la obra organiza la realidad es que la crea en un medio y la muestra de una manera estética, es decir, sensible a una percepción y a un proceso de comprensión. En términos pedagógicos y con esto sigo conectado los contenidos con el espíritu del libro, quiere decir que una de las metas importantes de la educación artística es enseñar esos lenguajes, esas maneras de expresar, pues son diferentes a otros lenguajes y tiene particularidades que deben ser estudiadas, si no, se corre el riesgo de no comprender la obra en toda su profundidad. Pero por otro lado como se verá mas adelante también es indispensable conocer estas técnicas para poderse expresar y aprovechar al máximo las posibilidades de la obra.

Continúa la definición diciendo que la obra amplía y propone una percepción del mundo y de lo humano. Esa idea de que la obra organiza el mundo, la realidad, debe entenderse también en el sentido de que la conforma, la configura, la crea, no de manera metafórica. Crea una visión de la realidad. Dicho de otra manera y en consecuencia con la definición planteada, amplía la manera como vemos el mundo. La obra de arte nos da alternativas, preguntas, hipótesis sobre lo que nos rodea, sobre sus posibilidades y con ellas la manera como nos vemos, nos percibimos en ese mundo. Es un ejercicio también de auto conocimiento, pues allí, en la obra de arte quedan plasmadas las profundidades cognitivas, emocionales y perceptuales que de otra manera no saldrían a la superficie.

Al decir que la obra de arte amplía la percepción del mundo y de lo humano a partir de ideas, sensaciones y emociones nos permite desmentir el imaginario tan concurrido en las definiciones de arte más populares, que definen el arte exclusivamente como expresión de emociones. Esta manera de entender el arte no solo empobrece las múltiples posibilidades de la obra, sino que impide, precisamente por definición, que el arte pueda ser aprendido o enseñado pues sería un asunto exclusivamente de emociones, de sentimientos y su apreciación no trascendería mas que a la opinión o afectación del momento. En esta reflexión insisto en el hecho de que toda obra expresa emociones y participa de sensaciones referidas a la realidad y que a través de ellas y por medio de unas determinadas técnicas y lenguajes es capaz también de plantear ideas y conceptos de ese mundo. Aquí debo insistir también en que sus maneras de plantearlo buscan y logran las mas de las veces considerar otras lógicas, otras maneras de pensar, enriquecidas precisamente por una forma determinada y dirigida de abordar esas emociones y sensaciones. Es en última instancia la obra, una compleja construcción donde el intelecto y las emociones habitan de maneras originales y alternativas.

Finalmente, la obra aporta una visión crítica y alternativa: no es otra cosa que cerrar subrayando lo que se ha dibujado claramente a lo largo de toda la definición. El arte es, por su misma configuración una postura crítica, es una pregunta sobre lo que no se comprende en la superficie y al mismo tiempo puede ser una hipótesis de comprensión, es una alternativa de comprensión.

La segunda sección del libro quiere mostrar esas relaciones que existen y que se pueden determinar una vez que hemos explicado que la obra de arte es un saber, es una manera de entender y asimilar la realidad. En esa medida, la obra de arte, opera en la historia como una herramienta más en los pasos que ha construido la humanidad para conocer. Existirían pues diálogos con lo que se considera en el texto como los grandes lugares de conocimiento: las ciencias, la filosofía y la experiencia mística-espiritual. De ninguna manera se pretende agotar esas relaciones, más bien se quiere nuevamente construir unos criterios que permitan el diálogo interdisciplinar y las posibles preguntas y discusiones que se puedan abordar. Dada la complejidad de estos temas las dos últimas secciones del libro pretenden subsanar en parte las inquietudes que de esto surgen.

Lo que se puede deducir de esas relaciones empieza por darnos cuenta de que los diversos saberes tienen orígenes comunes y que una arqueología ontológica y

epistemológica de ellos nos mostraría que en muchas ocasiones al principio no eran claras las diferencias. Y eso que tiene en común no es otra cosa que la pregunta sobre el ser de las cosas, sobre los sentidos que nos permitan habitar el mundo y transformarlo. El desarrollo de las civilizaciones ha permitido que cada uno de los saberes tome caminos diversos en esa constante búsqueda y planteamiento de esquemas y estructuras cognitivas. Por eso digo que se entabla un diálogo entre disciplinas que al tiempo tiene una gramática (si se me permite el término) propia, unas reglas que construyen su manera de obrar.

Por lo pronto, se habla de generalidades que puedan ayudar a comprender las relaciones entre los saberes y dejar en claro que el espíritu del texto está dado por la necesidad de ampliar de la mejor manera posible nuestro conocimiento y entender que cada saber logra dar luces desde otras perspectivas que no se niegan unas a otras, sino que se complementan. Entonces si entendemos que el arte es un saber, a reglón seguido comprendemos que es importante reflexionar sobre su presencia en la escuela y en los procesos formativos que no tendrían otro objetivo que podernos ayudar a comprender mucho mejor el mundo, a nosotros mismos y a plantearnos posibilidades dentro de esa comprensión.

Ese es el objeto de la tercera arte de esta exposición: el asunto de la pedagogía de las artes. En ese campo quisiera detenerme en tres asuntos: uno el del vocabulario, dos en las diferencias entre la educación artística profesional y la educación artística en la escuela y tres, en las bondades de esa formación en lo que he querido llamar el viaje de la neurona a la cultura.

Primero, el asunto del vocabulario y la pedagogía de las artes. En la formación básica de toda disciplina una de las primeras cosas que se abordan es lo que se llamaría el lenguaje técnico, esto es, el sentido y el significado que tiene dentro de una disciplina específica las palabras que hacen referencia a ese saber. Incluso se podría ver que el crecimiento y madurez de cada disciplina de conocimiento está en gran parte afincada precisamente en la precisión que logra en sus referentes de significado, como consecuencia de poder determinar los límites del campo en el que gravita ese saber. Esto no siempre sucede con el arte y en muchas ocasiones incluso se considera que cierta ambigüedad es propia del arte confundiendo la riqueza polisémica de sus componentes con un uso indeterminado y poco riguroso de una gran cantidad de referentes que oscurecen a veces la comprensión de una obra y que alimentan ese mito de creer que el arte es algo inaccesible. Palabras como

sensibilidad, creatividad, improvisación, que en el uso cotidiano incluso tienen acepciones realmente negativas, no siempre son tratadas con rigor en el ámbito artístico. En el interés de fortalecer la educación del arte y en el arte es importante empezar por aclarar estos términos.

En segundo lugar, está el asunto de poder diferenciar claramente lo que llamaríamos la formación profesional en artes y la escolar. No tiene mayores diferencias con lo que sucede con otros saberes, pero no está de más apuntar un par de asuntos al respecto. Igual que sucede con otros saberes, la profesionalización está a cargo de universidades, academias y otras instituciones de educación superior, pero en el caso de las artes por la misma naturaleza de sus disciplinas muchas veces esa formación particular en cada una de las artes puede empezar a muy temprana edad. Eso no obsta para que la manera como se aborda la educación escolar pueda ser de otra manera y tenga otros objetivos.

En la formación básica lo que se busca es precisamente mostrar los fundamentos que le permitan al estudiante comprender los diversos lenguajes de las artes y no tiene como función formar artistas. Esos fundamentos se consideran importantes de la misma manera como se les considera a los fundamentos de otras disciplinas pues no es potestad de la escuela formar matemáticos, ingenieros o abogados. En ese sentido, el currículo debe incluir a las artes en tanto patrimonio del saber cultural de la humanidad y pasada la etapa de la educación básica, los estudiantes pueden tener un criterio formado que les permita decidir si las artes pueden ser una opción profesional. De no ser así, como sucede con otros saberes, no solo no se ha perdido nada, sino que se ha ganado en aportar una visión mucho más completa y compleja de la realidad y aportar también herramientas de expresión que pueden enriquecer cualquier labor.

Para especificar estos aportes he querido mencionar en el libro eso que he llamado el viaje de la neurona a la cultura. Lo primero que planteo es que en la escuela solo hay dos maneras de acercarse a las artes: por una parte, desde la apreciación y, por otro lado, desde la creación. La labor entonces consistiría en que la escuela aporte los elementos mínimos que permitan que los estudiantes puedan comprender, no solo el lenguaje de las artes sino sus implicaciones en el desarrollo humano y cultural.

Por otro lado, el libro quiere destacar los resultados de las más recientes investigaciones sobre la educación artística que desde diversas disciplinas y diálogos de saberes ha encontrado las bondades en el desarrollo neuronal, psico cognitivo,

psico social, expresivo y en habilidades no solo comunicativas sino lógicas, y de abstracción, proveyendo elementos que efectivamente amplían las posibilidades de comprensión y creación de la realidad.

En este aspecto se repite lo que ya se había mencionado: el hecho de que en la escuela lo que se quiere es poner a los estudiantes en contacto con una realidad interpretativa y cognitiva que se desarrolla en la obra de arte. Siguiendo con la metáfora inicial del analfabetismo sobre los lenguajes artísticos, pues el objetivo sería suplantar esa carencia y poder aportar las herramientas que den ese saber y permitan su acceso. Por otro lado, es importante considerar que el saber del arte amplía la manera como se entiende lo humano y el mundo. Es decir, la escuela no debe coartar ese derecho y seguir afincada en una sola manera de ver el conocimiento. Las artes proveen nuevas y diversas lógicas de pensamiento. Formas creativas de comprender y construir la realidad, más allá de fungir como herramientas didácticas; esto último es, como camino para acceder a otros saberes.

A renglón seguido, el libro quiere acercarse a cada uno de los espacios del arte y proponer algunas de sus bondades y elementos particulares respecto al asunto pedagógico que nos convoca. No es una definición de cada una de las artes, cosa que superaría el espacio del libro y su intención. Lo que se quiere es entender que en medio de una concepción general de una experiencia humana que llamamos arte, hay unas particularidades que se desenvuelven en cada una de las artes y las maneras como se conforman unas gramáticas propias y cómo se conforma la obra. En términos generales, vemos que hay unas líneas que atraviesan toda obra: lo metafórico, lo simbólico, la composición, el ritmo, la experimentación, la interpretación y es desde esas palabras que aterriza el texto con algunas reflexiones pedagógicas concluyentes:

En primer lugar, lo que he llamado el meta saber de las artes; esto es, que la escuela y los profesores reflexionen sobre la presencia de las artes en el aula y acompañen como ya se dijo, unas preguntas fundamentales como, qué se enseña, cómo y para qué referido a las artes. En segundo lugar, entender que hay experiencias humanas que se consideran de manera evidente y explícita en las artes y que no son tocadas con la misma profundidad en otros saberes: la sensibilidad, la creatividad, la emotividad, la apreciación sensible de sí y del entorno. Tercero, que estas experiencias son susceptibles de ser aprendidas y desarrolladas y que su crecimiento aporta al desarrollo humano. Cuarto, el arte es un saber, luego no se puede abordar

exclusivamente desde el capricho, o el gusto, debe tener unas metodologías y unos objetivos que devienen de un estudio juiciosos de sus lenguajes. En quinto lugar, encuentro que la disposición natural que hay en el proceso de apreciación de una obra de arte tiene gran importancia también en el desarrollo de los estudiantes: asuntos como el calentamiento, el ensayo, los bosquejos, etc., son en si mismos caminos de construcción cognitiva que deben ser atendidos con cuidado reflexivo en la escuela. Finalmente, el arte construye un camino desde la memoria y la creación de nuevas cosas y como sabemos, ahí está el asunto de la civilización y la cultura: no se trata solo de mantener y preservar, sino de crear y ampliar posibilidades.

En el trascurso de la elaboración del libro iban apareciendo diversos elementos que ameritaban ser tenidos en cuenta, en la medida en que transversalizan la reflexión profunda del texto, pero en su mayoría invitaban a salirse del camino propuesto. El conflicto entre dejarlas fuera o iniciar otros textos lo dirimo en el libro con una sección que denomino 'diversas aproximaciones' donde, con el mismo espíritu de todo el texto, dejo plasmados sobre la mesa una serie de temas que deben ser tenidos en cuenta a la hora de profundizar en el asunto que nos convoca y que de todas formas no deberían dejarse fuera. Entre otros temas se destacan: la relación de las artes con la memoria, el patrimonio y la tradición, así como la aparente contradicción de su relación con el innovar. La obra de arte como objeto de consumo. La relación tan cara a la pedagogía del arte con el juego y la estrecha relación entre creatividad, creación y cultura.

En cada lugar no deja de admirar que, si bien se trata en apariencia de reflexiones de tinte teórico propio mas de la teoría o crítica del arte, es imposible no entender que hay una profunda conexión con la pedagogía. Es más, que pensar todos estos asuntos a profundidad resultará entonces en unas maneras de concebir desde otros lugares, la pedagogía de las artes y seguramente la pedagogía en general.

Vale la pena dedicarle unas líneas finales a la bibliografía del libro. Uno de los objetivos de la investigación que subyace su elaboración resulta ser la de consignar una serie actualizada de las referencias más importantes del tema en general pero también de los asuntos que como se ha visto en la presente exposición, han ido apareciendo y se han ido constituyendo como temas de necesaria referencia a la hora de querer ampliar lo más importante.

En esa medida la bibliografía no es solo un listado de lecturas que han influido o han sido motivo de crítica para construir el texto. Son sobre todo el alimento desde el cual se puede seguir adelante con una discusión al respecto.

Referencia bibliográfica.

CEPEDA. R, César A. *El arte de vivir y vivir con el arte. Cómo la experiencia artística amplía nuestra comprensión del mundo*. Bogotá: Editorial Aula de humanidades, 2022.

3.

DIDACTOLOGÍA, BIOPODER Y BIOPOLÍTICA EN LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LAS LENGUAS EXTRANJERAS EN COLOMBIA: APROXIMACIÓN CRÍTICA AL MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA

Didactology, biopower and biopolitics in the teaching and learning of foreign languages in Colombia: a critical approach to the Common European Framework of Reference for Languages

Jorge Hernán Herrera Pineda⁴
Universidad del Quindío, Armenia, Colombia

Resumen

Desde una perspectiva decolonial y glotopolítica, este trabajo, inspirado en el proyecto de investigación 1037, patrocinado por la Universidad del Quindío, con enfoque cualitativo y diseño Análisis Crítico del Discurso, reflexiona en torno al Marco Común Europeo de Referencia (MCER) concibiéndolo desde la teoría de la elección racional de Alarcón como responsable de la mercantilización de las lenguas extranjeras en Colombia.

Legitimado en calidad de política lingüística por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) mediante procedimientos de gubernamentalidad foucaultianos, se analizan las implicaciones didactológicas, biopolíticas y de biopoder del MCER en la enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras del país. Se afirma que como consecuencia de la racionalidad empresarial que lo soporta, se ha instrumentalizado el acto comunicativo, con lo cual, las lenguas extranjeras han quedado reificadas con intención didactológica simplista al servicio de la comunicación, desestimando el

⁴ Datos biográficos del autor: Magíster en Didáctica del Francés Lengua Extranjera, Universidad del Rosario. Especialista en Filosofía de las Ciencias, Universidad El Bosque. Especialista en Alta Gerencia, Universidad Industrial de Santander. Licenciado en Lenguas Modernas, Universidad del Quindío. Profesor titular de tiempo completo, Universidad del Quindío. jhherrera@uniquindio.edu.co
ORCID: 0000-0001-6303-3019.

intercambio simbólico e interpretativo que se teje en la semiótica social, fundamento de las lenguas de cultura.

Palabras clave: Didactología, Biopoder, biopolítica, glotopolítica, instrumentos lingüísticos, Marco Común Europeo de Referencia.

Abstract

From a decolonial and glotopolitical perspective, this paper, inspired by the research project 1037 of qualitative approach, with a Critical Discourse Analysis design, reflects on the Common European Framework of Reference (CEFR), conceiving it as an example of linguistic instruments according to the approaches of Narvaja de Arnoux. Regulated by an administrative act of the Colombian Ministry of National Education (MEN), its didactic, biopolitical and biopower implications for the country's foreign language teachers and students are presented. In addition, it is stated that the CEFR is a linguistic policy mediated by a business rationality that instrumentalizes the communicative act, with which languages have been reified with a simplistic didactological intention at the service of communication, which disregards the symbolic and interpretative exchange that is woven in social semiotics, the foundation of the languages of culture.

Key words: Didactology, biopolitic, biopower, Common European Framework of Reference, Glotopolitics, linguistic instruments.

Introducción

El proceso de enseñanza y el aprendizaje de las lenguas extranjeras está regido a nivel mundial por las instrucciones que surgen del MCER (2002). Su consolidación, su capacidad de control y regulación, así como su aparente benignidad didáctica, lingüística y sociolingüística, han disipado de manera disimulada cualquier intento de diversificación de políticas lingüísticas en el área. De esta manera se consolida un ninguneo epistémico y cognoscitivo, lo que va en contravía de los esfuerzos por descolonizar los conocimientos, lo que en la filosofía africana se comprende, según **Kisukidi** (2015), entre otras cosas, como el cuestionamiento de la institucionalización epistémica noreurocéntrica fundamentada en desigualdades y asimetrías culturales, que en este trabajo se asimila a la obliteración de propuestas didactológicas genuinas (**Blanchet**, 2016) en las lenguas extranjeras de manera que respondan a las necesidades y realidades de los contextos latinoamericanos.

La reflexión que se lleva a cabo en este artículo busca demostrar la estructura de poder que se ha organizado mediante la globalización y mundialización del MCER produciéndose de esta manera un panorama desolador en cuanto a la autonomía didáctica en lenguas y culturas extranjeras (Blanchet, 2016) en Colombia, lo que ha conllevado, según como se desprende de esta discusión, a la generación de las categorías foucaultianas estrategias de gubernamentalidad, biopoder y biopolítica que emergen de la *hybris de punto cero* que acusa **Castro-Gómez** (2005).

En este trabajo se evidencian los fundamentos epistémicos neoliberales que soportan el MCER, a saber, una teleología didáctica orientada hacia la economía del conocimiento (**Denimal**, 2017) que defiende el aprendizaje de las lenguas al servicio de la comunicación y desestima las lenguas de cultura (**Rastier**, 2011), hasta conformar una política lingüística inspirada en el ámbito empresarial que, culmina en lo que Alarcón **Alarcón** (2005) define como los mercados lingüísticos.

Se hipotetiza que por cuenta de los dispositivos de gubernamentalidad foucaultianos instalados en el MEN mediante políticas lingüísticas del MEN inspiradas en el MCER se han logrado consolidar las categorías biopoder y biopolítica, de donde surge una reificación en la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas extranjeras en el país.

Metodología

Este trabajo se inspira en el proyecto de investigación identificado con código 1037, auspiciado por la Universidad del Quindío, con título “Análisis glotopolítico del impacto del MCER en la enseñanza de las lenguas-culturas en el programa de Lenguas Modernas con Énfasis en Inglés y Francés de la universidad del Quindío”. El enfoque que lo soporta es cualitativo, mediado por un diseño de Análisis Crítico del Discurso, según los planteos de **Pardo Abril** (2013). El alcance del proyecto es explicativo.

El problema plantea que el MCER hace eco a la colonización de las ciencias administrativas mediante intereses didácticos de orden empresarial (Denimal, 2017, Andersen, 2016, Prieur, 2017) por vía de los mercados lingüísticos (Alarcón Alarcón, 2005). Consecuentemente, la educación en lenguas extranjeras se ha instrumentalizado mediante el aprendizaje por competencias (Trouvé, 2015, citado en Denimal, 2017), lo que culmina en una didáctica de lenguas al servicio de la comunicación (Denimal, 2017, Rastier, 2011). De esta manera se banalizan las lenguas de cultura con lo cual los aprendientes se hacen insensibles a la condición

humana y no-humana (Yuk Hui, 2020, Fassin, 2018) que está generando la economía de la supervivencia (Fassin, 2018, Ruíz-Estramil, 2020).

De allí se plantea el siguiente supuesto de investigación: Las subjetividades de los estudiantes de Lenguas Modernas de la Universidad del Quindío están orientadas a la empleabilidad en una economía de mercado neoliberal, insensibles a la vida humana, a la política moral y a la biolegitimidad (Fassin, 2018, Ruíz-Estramil, 2020).

Discusión Conceptual

Este marco conceptual se elabora desde dos ejes: de un lado, a partir de una visión didactológica crítica al MCER inspirada en lo que Denimal (2017) y Blancher (2016) problematizan en el sistema educativo contemporáneo en la economía del conocimiento, y en una didactología mediada por enfoques de adaptación simplistas, con lo cual los contextos se reifican sin tomar en cuenta la cuestión de la diversidad histórica y cultural de aprendientes y profesores.

Esta perspectiva de carácter productivista incide en los sujetos activos inmersos en el campo de las lenguas extranjeras, así como en los saberes mismos, lo que, según Denimal, exige una crítica a la racionalización empresarial de empleabilidad que afecta el espíritu crítico de los aprendientes de esas lenguas. En lenguas extranjeras, como en todas las carreras universitarias, este paradigma de empleabilidad es indudablemente necesario, pero contiene una alta predisposición a la instrumentalización del lenguaje en tanto saber monetizable.

El segundo eje reflexivo de este marco conceptual se elabora desde un interés glotopolítico. Para del Valle (2017), la glotopolítica no puede concebirse como una disciplina en sí misma; es una perspectiva que tiene su asiento en la sociolingüística, en donde confluyen lenguaje y política lo que, según el autor, implica tomar en cuenta nociones interdisciplinarias que en este trabajo se articulan a las categorías foucaultianas de gubernamentalidad, biopolítica y biopoder.

Didactología y contexto

Elaborar una discusión didactológica, según Blanchet (2016) exige tomar distancias con el interés aplicacionista de carácter universalista que caracteriza al MCER, y en su lugar bien vale la pena revisar de manera detenida la diversidad histórica y cultural de la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas, lo que conduce a una perspectiva plural del fenómeno en cuestión.

La didactología, dice Blanchet, consiste en la investigación científica basada en las prácticas e intervenciones de orden didáctico. En otras palabras, para que haya didactología, el investigador en lenguas extranjeras debe contar con datos previos que permiten conformar un corpus empírico que reposa en la didáctica. Así entonces, la didáctica consiste en las prácticas de elaboración y de intervención del ejercicio de la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas extranjeras.

En ese orden de ideas, en didactología el contexto es importante toda vez que debe comprenderse como una construcción *ad infinitum* y no como un dato inmóvil en el espacio y en el tiempo. Consecuentemente, la didactología propone métodos de análisis, herramientas y orientaciones que hacen posible el momento didáctico en donde están presentes los y las aprendientes, profesores y profesoras y el conocimiento. De manera que, si el contexto es importante para la didactología, es porque encuentra en la didáctica la fuente de información en donde reposan prácticas, reflexividad, cuestionamientos y sugerencias que se construyen en la dinámica en que se produce la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas, máxime si se trata de contextos como el colombiano, mayoritariamente monolingüe.

En ausencia del contexto, dice Blanchet, la función social que cumple la educación en lenguas extranjeras queda subsumida a una cuestión de reificación determinista. El MCER ha sido adoptado por América Latina y el Caribe mediante una visión simplista en la que, según Castelloti (2014, citado en Blanchet, 2016) las culturas son consideradas como objetos estables y homogéneos caracterizados por categorías solidificadas y por aspectos sociopolíticos y sociolingüísticos fuertemente fijos y estereotipados.

Para superar esta perspectiva didactológica simplista que ha acompañado la inserción del MCER en Colombia, ha debido pensarse en la diversidad del contexto sociolingüístico que difiere totalmente del europeo, espacio-tiempo para el cual fue creado ese documento normativo que reúne todas las características de los instrumentos lingüísticos a los que hace referencia Narvaja de Arnoux (2016). Por asuntos de gubernamentalidad que se tratarán más adelante en este trabajo, le corresponde a quienes diseñan las políticas lingüísticas en el país, léase el MEN, establecer una autonomía didactológica. Sin embargo, en ausencia de tal propósito, es menester que las universidades, concretamente los investigadores en didactología en lenguas-culturas extranjeras, darse a la tarea de generar esa autonomía, que

según como la plantean Blanchet y Rispail (2011, citados en Blanchet, 2016) consta de tres escenarios:

En primera instancia, para desarrollar una didactología / didáctica es preciso elaborar una teoría de las lenguas y de sus prácticas lingüísticas y una teoría sociolingüística;

En segundo lugar, para movilizar y comprender los elementos contextuales pertinentes en la enseñanza y el aprendizaje de los idiomas, es necesario contar con un análisis sociolingüístico apropiado del contexto;

Finalmente, si se consideran las situaciones didácticas de la lengua como situaciones sociolingüísticas, entonces los métodos de investigación deben establecerse a través de un enfoque didáctico en estrecha relación con el contexto, léase con la sociodidáctica (p. 11).⁵

En conclusión, didactológicamente entendido, el MCER fue instalado en Colombia por el MEN sin que en tal propósito mediara el más mínimo interés por considerar el contexto sociolingüístico y sociodidáctico del país, lo que ha generado como consecuencia una política lingüística en la que se hizo uso arbitrario, o si se prefiere ilegítimo de los micropoderes y de procedimientos de gubernamentalidad foucaultianos que se tratarán ulteriormente.

Economía del Conocimiento y mercado de lenguas en la didáctica de las Lenguas Extranjeras

Dice Martha Nussbaum (2010) que la imaginación narrativa hace parte de las mejores concepciones modernas de la educación para la preservación de la democracia. Para lograr tal propósito, afirma la autora, las instituciones educativas, incluyendo por supuesto las universitarias, deben otorgarle un rol protagónico a las artes y a las humanidades en los programas curriculares.

Según Nussbaum, el mundo se encuentra en una profunda crisis, que, de no atenderse, puede llegar a perjudicar el futuro de la democracia: se trata de la crisis mundial de la educación. Tal como lo plantea la autora, la educación para el crecimiento económico no es sensible a “(...) las injusticias de clase, casta, género, religión o etnia, pues eso generaría un pensamiento crítico sobre el presente” (Nussbaum, 2010, p. 43).

⁵ Traducción del autor.

En el plano de la didáctica de las lenguas extranjeras se advierte una preocupante insensibilidad por la deshumanización de la educación. El panorama es consecuente con paradigmas administrativos y empresariales que se traducen exclusivamente en una certificación internacional estandarizada, propuesta por el MCER, y desde un enfoque por competencias que se subdividen en niveles que tanto profesores como estudiantes buscan desarrollar en el proceso de formación, y que se valoran en consideración a actos de habla estrictamente funcionales.

Todo lo anterior, dice Denimal (2017), conduce a la estandarización del saber-hacer lingüístico que se desprende del MCER con alcance global, concretándose en lo que se conoce en didáctica de lenguas extranjeras como la era comunicativa y accional. Queda en condición subalterna la alteridad cultural, los patrimonios culturales, estilísticos y textuales.

Para Denimal, el modelo didáctico por competencias y niveles de referencia que preconiza el MCER está en estrecha relación con una visión utilitarista de la didáctica de las lenguas y las culturas extranjeras. En su interior se ha perfeccionado un marco específico y poderoso de economía del conocimiento caracterizado por “(...) la promoción del saber-hacer en detrimento del saber; la instrumentalización del saber-ser y de la interculturalidad a través de una ética de racionalización gerencial (...). La cosificación de los profesores y de los alumnos, [y] la obliteración del acto de aprender” (Denimal, 2017, p. 2).⁶

Así las cosas, efectivamente la educación contemporánea está sufriendo los efectos de una concepción económica del conocimiento que la convierten en una mercancía y en un bien comercializable. Según Trouvé (2015, citado en Denimal, 2017), este panorama obedece a un proyecto neoliberal al interior del cual se procura por el despliegue de una racionalidad política y económica con arreglo a fines normativos y competitivos.

En un escenario semejante, dice Rastier (2009, citado en Denimal, 2017) se configura una visión global de las lenguas en las cuales los sujetos aprendientes quedan reducidos a usuarios de competencias, marginados de los intereses por la investigación y la cultura.

Para Alarcón Alarcón (2005), este escenario didactológico simplista se traduce en una dimensión socioeconómica de los idiomas entendidos como “un instrumento de

⁶ Traducción del autor.

cambio [que] responde a intereses bilaterales de cooperación, de distribución de beneficios materiales y no materiales (...) en un mercado capitalista [en el cual] los idiomas se circunscriben a una mercancía” (p. 90).

Para el autor, la cosificación de los idiomas y su respectiva mercantilización puede comprenderse a partir de la teoría de la elección racional, y la sociología y la economía del lenguaje. Fishman (1979, citado en Alarcón Alarcón, 2005) define la sociología política del lenguaje como el fenómeno que se produce entre la lengua y la organización social de la conducta. Por su parte, la economía del lenguaje se comprende como “un campo de investigación interdisciplinario en el que concurren economistas, sociólogos y politólogos afines a la teoría de la elección racional” (p. 91).

La teoría de la elección racional, dice Alarcón Alarcón, consiste en el criterio de la optimización que en lenguas extranjeras puede considerarse como las decisiones de las autoridades públicas en lo atinente a los procesos de planificación lingüística, al interior de los cuales se distinguen costos y beneficios. En los criterios de optimización (lingüística) se toman en cuenta variables como “maximización de rentas, maximización del potencial comunicativo, minimización de los costes de transacción y discriminación lingüística [todo ello mediado por] (...) los actores corporativos como agentes maximizadores individuales y sociales” (p. 92), que en Colombia se asimilaran al MEN y sus políticas lingüísticas.

En la economía del lenguaje varios autores (Robillard, 1990; Grin 1990, 1996a, 1996b, 1999; Grin y Vaillancourt, 1997b; Karim, 1996, citados en Alarcón Alarcón, 2005) se han interesado en clasificar el mercado de lenguas bajo criterios empíricos, teóricos y geográficos. En sus consideraciones caben factores de análisis como atributos étnicos, moneda en el mercado internacional y capital humano. Las tres categorías de análisis son importantes, pero indudablemente en la comprensión del poder que ejerce el MCER, son las consideraciones de las lenguas extranjeras en tanto que monetización con alcance internacional y el capital humano comprendido como habilidad que impacta mayores salarios las que permiten una mejor comprensión de su injerencia en las decisiones foucaultianas de la razón gubernamental en la racionalidad de los agentes económicos, léase el MEN, y la racionalidad de los gobernados, de lo cual se hablará más adelante.

Gltopolítica y lenguas-culturas extranjeras:

La glotopolítica problematiza la normatividad entendida como hecho social hasta conformar “(...) regímenes lingüísticos que pretenden ordenar el universo verbal [y didáctico de las lenguas] de algún espacio social y de las acciones perturbadoras de tales órdenes”. (Bentivegna et. al 2017, p.10).

Los fenómenos lingüísticos revisados desde la glotopolítica implican un análisis crítico a las relaciones y políticas mediante las cuales la gestión del poder se legitima en la institucionalización y la burocratización de normas que, por su “(...) bienintencionada navegación de consenso (...) borra las exclusiones que perpetra”. (Bentivegna et. al 2017, p.10). Esta acepción de la glotopolítica resulta conveniente para este trabajo en la medida en que lo que se busca es desestabilizar la bienintencionada navegación de consenso que se ha establecido al rededor del MCER, en cuyo proceso legitimador, se han disimulado las exclusiones sociolingüísticas que ha consumado. De esa manera, se ha forjado una subalternización en las decisiones pedagógicas y didácticas propias a la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas extranjeras, concretamente en los países que, por su condición histórica, como es el caso de Colombia, son plurilingües, ciertamente en el espectro lingüístico de las lenguas autóctonas, no así en la apropiación de las lenguas hegemónicas o internacionales, como sucede con el inglés y el francés, entre otras.

Biopoder, Biopolítica, Gubernamentalidad, Hybris de Punto Cero:

Para entender la biopolítica, de acuerdo con Foucault (2007) y tal como la entiende Fassin (2018) es menester considerar categorías sociales como población, economía política, liberalismo, la vida de la población referida y los procedimientos de gubernamentalidad.

La biopolítica, tal como la entiende Fassin, sólo puede entenderse mientras se logren esclarecer las conexiones que unen la gubernamentalidad y la vida y en tal propósito, el uso de la razón de ser del Estado moderno por vía de la economía y del biopoder. Individualmente definidas según Fassin, las categorías que le dan sentido a la biopolítica son las siguientes:

La gubernamentalidad consiste en “el arte de gobernar (...) más que en la práctica real del gobierno [de manera que] la política no es otra cosa que el juego de las diferentes artes de gobernar y el debate que ellas suscita (Foucault, 2004, citado en Fassin, 2018, p. 27).

En Foucault (2007) hay crisis de gubernamentalidad cuando en el ejercicio de la libertad (de los gobernados) se produce un costo económico proveniente de “la

inflación de los mecanismos compensatorios de la libertad [que se manifiesta en el exceso de intervencionismo de coacciones y coerciones” (pp. 91,92).

Así considerada la gubernamentalidad, queda en evidencia para los efectos de esta discusión, la teoría de la elección racional a la que hace referencia Alarcón Alarcón (2005). El criterio de la optimización en lenguas extranjeras en manos de las decisiones de las autoridades públicas, léase el ejercicio de la gubernamentalidad foucaultiana, y los procesos de planificación lingüística considerados en términos de costos y beneficios, resultan cruciales a la hora de calcular las variables maximización de rentas, maximización del potencial comunicativo y minimización de costos de transacción lingüística.

Con el propósito de evitar semejante costo inflacionario de los mecanismos compensatorios de la libertad en los que podría incurrir quien gobierna si se diera libertad o por lo menos espacios de discusión entre gobernados, los profesores de lenguas extranjeras, y gobierno, es decir el MEN, se recurre a la coerción, Con aparente benignidad se legitima el MCER, lo que coincide con los reclamos de Kisukidi (2015) a propósito de la legitimación de las genealogías decoloniales que se enmarcan en el cuestionamiento de la institucionalización de la producción del saber. En otras palabras, para evitar la crisis de gubernamentalidad inflacionaria en el ejercicio de la libertad, el MEN simplemente cerró cualquier forma de diálogo entre profesores, Estado colombiano y Consejo de Europa (autor institucional del MCER), y consecuentemente, se clausuró cualquier forma de hibridación didactológica ulterior de lo que pudo ser el MCER en una versión colombiana.

En cuanto al **biopoder**, categoría fundamental en las consideraciones de la biopolítica, Fassin lo comprende como “el poder sobre la conducta humana: el gobierno de los vivos [hace referencia] principalmente a la normalización de los individuos por medio de tecnologías políticas (Foucault, 2004, citado en Fassin, 2018). Foucault (2012) reconoce en la tecnología del comportamiento del ser humano medios de transformación del individuo. Según su criterio, el capitalismo logró perfeccionar el control de los individuos con “el ojo del poder [con el fin de] tener una sociedad (...) con una producción que fuera lo más intensa posible, lo más eficaz posible; cuando, en la división del trabajo, fue necesario que hubiera personas capaces de hacer esto y otras de hacer aquello” (p. 36). Para extinguir formas de resistencia o de rebelión que de alguna manera pudieran atentar contra el orden

capitalista se hizo necesaria “una vigilancia precisa y concreta sobre todos los individuos (...) (p. 36).

Fue necesaria en tanto que expresión de poder, la normalización de los individuos con el propósito de garantizar la eficacia de producción humana a través de la jerarquización de sus capacidades. Así, por ejemplo, en función de las capacidades y roles de los docentes, se hace necesario en términos de la gubernamentalidad y el uso del poder encontrar la manera de “conducir la conducta de los hombres [de los docentes, mediante] una política económica [con] la administración de todo un cuerpo social [de manera que] el análisis de los micropoderes o de los procedimientos de gubernamentalidad (...) se constituya en un método de desciframiento [de la conducta] (Foucault, 2007, p. 218).

Para los efectos de esta discusión, el MEN ejerce procedimientos de gubernamentalidad, es decir, micropoderes, en la conducta de los profesores de lenguas extranjeras a través de lo que Alarcón Alarcón (2005) analiza en las incidencias de la sociología política del lenguaje y de la economía del lenguaje en la teoría de la elección racional las cuales

generan un diálogo constante en torno a la relación entre idiomas y comportamiento económico de los individuos. [Estas] disciplinas (...) reportan tratamientos específicos (...) en la dimensión política, la distribución de recursos entre grupos lingüísticos bajo una determinada estructura de intereses observables en los procesos de planificación lingüística, y, en la dimensión económica, el estudio de los mercados, la eficiencia y el crecimiento (p. 91).

En otras palabras, podría afirmarse que los procedimientos gubernamentales ejercidos por el MEN a propósito de la inserción del MCER al interior de la formación de estudiantes en lenguas extranjeras en el país, se hizo en virtud de una normalización en tanto que poder sobre la conducta de los docentes y de los discentes. Poner en discusión la viabilidad del MCER al interior de la comunidad educativa generaría una crisis de gubernamentalidad muy costosa. De manera que finalmente se optó por la teoría de la acción racional, mediando en ese propósito sociología política y economía del lenguaje con el fin de reportar mediante una política lingüística el estudio de los mercados de las lenguas con el objetivo de obtener eficiencia (por competencias) y crecimiento económico. Al fin de cuentas, como lo afirma **Torres Martínez** (2009) para el MEN el inglés (por lo pronto la única lengua

extranjera que se enseña con alcance nacional), “en su papel de lengua franca internacional [es] la puerta al esquivo desarrollo económico de nuestro país, instrumentalizado desde una visión premoderna como medio seguro de inserción en el mundo global” (p. 4).

A la luz de la **biopolítica**, y parafraseando a Fassin, de esta manera se constituye una estructura social en la que los seres vivos, que para lo que tiene que ver con esta discusión se trata de los profesores y estudiantes de lenguas extranjeras, todos ellos impersonales a los ojos del MEN, conforman un grupo poblacional en el cual la gubernamentalidad configura una política específica ejercida sobre quienes adoptarán, sin consenso, el MCER. Por supuesto, en ese ejercicio de micropoderes no hay lugar para la didactología en contexto, tal como lo reclama Blanchet (2016), en su lugar lo que se establece es un punto cero que Castro-Gómez (2005) define como un escenario en el cual hay observador del mundo social que, sin ser visto por gracia de su ubicación, (léase el MEN y detrás de él las epistemologías noreurocéntricas expresadas en el MCER), puede observar de manera soberana todo el mundo. En la medida en que nadie puede verle ni menos aún representarle, su poder consiste en hacer creer a los habitantes de ese mundo que están en condiciones de tener para sí puntos de vista exclusivos. Sin embargo, desde el punto cero, como si se tratara del panoptismo foucaultiano, se produce la Hybris, certeza que consiste en que quien está en el punto cero supera a los mortales y consiguientemente, se aproxima a una condición divina.

Consecuentemente, si con la **Hybris de punto cero** que describe magistralmente Castro-Gómez (2009) se legitima el desconocimiento y el ninguneo de toda espacialidad y de toda temporalidad, entonces ella misma anula toda forma de enunciación tanto epistemológica como ontológica. En ese orden de ideas, el MEN ahora se constituye en expresión de poder posicionado en el punto cero en ejercicio de los procedimientos gubernamentales mediante los cuales se anula cualquier forma de didactología contextual, es decir, epistemes situadas a favor de la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas extranjeras en Colombia.

Se oblitera de esta manera la descolonización de las ciencias del lenguaje en Colombia. En función de lo que Kisukidi (2015) declara, la Hybris de punto cero que se ha conformado con la implementación ilegítima del MCER equivale a impedir el surgimiento de genealogías anticoloniales mediante la configuración de otros espacios epistémicos para la producción del saber, léase, para la producción de una

didactología colombiana en lenguas-culturas extranjeras. Adicionalmente, siguiendo a la autora, se obstruyen formas de diálogo e hibridaciones posteriores entre lo que pudo ser una didactología negociada en Europa y Colombia. Finalmente, como lo reclama Kisukidi, se cierran los cuestionamientos a la institucionalización del saber en lenguas-culturas extranjeras, con lo cual, ya no es posible llevar a cabo análisis de los procesos de legitimación de la producción de esos saberes, considerando en tal propósito las desigualdades y asimetrías culturales que desde hace siglos se vienen ejerciendo sobre los pueblos latinoamericanos.

Conclusiones

Tomando en cuenta lo que se ha logrado avanzar y descifrar en el proyecto 1037 mediante el análisis crítico del discurso que propone Pardo Abril (2013), se ha allanado el camino para varias conclusiones relacionadas con el MCER en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras en Colombia, y podría afirmarse, a nivel mundial:

1. En una revisión sistemática de la literatura de 100 documentos seleccionados mediante los principios de la declaración Prisma, se hallaron entre 2000 y 2020 únicamente 15 documentos con capacidad crítica en torno al MCER de manera que respondieran a los protocolos glotopolíticos de búsqueda. La mayoría de los documentos que respondieron a los protocolos de búsqueda provienen de autores franceses, no todos ellos didactólogos, indiscutiblemente críticos frente a las aparentes bondades del MCER. Autores colombianos han hecho aportes significativos con carácter crítico al estado del arte en que se encuentra la didáctica de las lenguas extranjeras en el país, sin embargo son muy escasos los trabajos de análisis crítico con rigor glotopolítico;
2. No hay duda en que el capitalismo neoliberal es responsable de la genealogía de poder que se ha construido alrededor del MCER a nivel mundial. Consecuentemente, podría ser posible que los procedimientos de gubernamentalidad mediante los cuales el MCER se ha legitimado en calidad de política lingüística a través de quien ejerce el poder educativo para las lenguas extranjeras en Colombia, léase el MEN, sean similares a nivel mundial, sin embargo, por lo pronto, es sólo una hipótesis;

3. Hay una relación directa entre la teoría de la elección racional de Alarcón Alarcón a propósito de los mercados lingüísticos y la instrumentalización y reificación del acto didáctico y didactológico de las lenguas extranjeras, por lo menos, y en una etapa de observación para los efectos de lo que sucede en la Universidad donde se está llevando a cabo este estudio. El acto didáctico está generando un espíritu de empleabilidad y prospectiva migratoria hacia el norte geoestratégico, depreciando el ejercicio profesional docente en el país. Eso queda demostrado en los resultados de un semillero de investigación previo al proyecto 1037 que le da cuerpo a este trabajo, sin embargo, es necesario esperar los resultados de análisis de los datos de un instrumento tipo encuesta que se aplicará en febrero de 2023 al interior de la comunidad estudiantil referida;
4. Hay un gran temor por parte del autor de este estudio que como consecuencia de los procedimientos de gubernamentalidad mediante los cuales fue instalado el MCER, con evidentes formas de colonialidad del saber, se esté generando en los estudiantes de lenguas extranjeras una gran confusión ontológica hacia lo que Fassin (2018) denomina la vida como tal, es decir, la biolegitimidad.

La discusión sobre la vida, tanto humana como no humana, por lo menos para los efectos de la educación en lenguas-culturas extranjeras debería darse en los espacios de interculturalidad crítica en donde el antropocentrismo obsesivo y la competencia comunicativa intercultural parecen ya no ser suficientes ante la enorme cantidad de crisis que está afrontando el mundo.

El antropoceno, era geológica que ha surgido recientemente como consecuencia de la intervención del humano en la vida, ha transformado de manera preocupante el futuro del Planeta. El cambio climático y el calentamiento global están produciendo migraciones climáticas de seres humanos hacia el norte global intentando escapar del hambre, de la pobreza y de las guerras. Entretanto, los países desarrollados, en lugar de solidarizarse con los daños colaterales provenientes de la contaminación de la cual son responsables que impactan los países pobres, cierran fronteras y condenan al sufrimiento y en muchos casos a la muerte de los migrantes.

Atrás quedan los animales que mueren de sed en los países subsaharianos y la tierra muerta por el sol inclemente. Ante este panorama desolador, la interculturalidad en lenguas extranjeras se ve insuficiente; tal como está planteada, sólo es útil para un mundo sin dificultades en donde los encuentros y la interacción se da en un mundo de la vida irreal. Por lo menos así lo plantea interculturalmente el MCER.

En consecuencia, se trivializa la nuda vida que propone Giorgio Agamben (1997, citado en Fassin, 2018), categoría mediante la cual se vincula lo viviente en el plano político para migrantes en la medida en que adquieren derechos sociales y civiles, pero también el derecho a la protección médica y a la libertad de movimientos. Y ni hablar de la nuda vida a la que tendrían derecho las demás especies vivientes: los animales, las selvas, los ríos, el aire, el Planeta en general, para el MCER la nuda vida de humanos y no humanos no es importante.

Referencias bibliográficas

- Alarcón Alarcón, A. «Los mercados lingüísticos : aportaciones desde la perspectiva de la elección racional». Papers: revista de sociologia, 2005, Núm. 78, p. 89-109, <https://raco.cat/index.php/Papers/article/view/40274>
- Blanchet, Philippe, « Contextualisations didactiques et didactologiques : questions en débat », Contextes et didactiques [En ligne], 7 | 2016, mis en ligne le 15 juin 2016, consulté le 17 novembre 2022. URL : <http://journals.openedition.org/ced/542> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ced.542>
- Castro-Gómez, S. (2005). *La hybris de punto cero*. Pontificia Universidad Javeriana.
- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Anaya, S.A.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/
- Del Valle, J. (2017). Glotopolítica y teoría del lenguaje. *Aglo, anuario de glotopolítica*, 2017 No.1: 17-39.
<https://glotopolitica.files.wordpress.com/2018/04/aglo20selection.pdf#page=15%22>
- Denimal, A. (2017). La didactique des langues étrangères à l'ère de l'économie de la connaissance : quelles incidences sur les sujets, les enseignements et les

apprentissages? *Questions vives*, No. 28, 2017.

<https://doi.org/10.4000/questionsvives.2206>

Fassin, D. (2018). *Por una repolitización del mundo: Las vidas descartables como desafío del siglo XXI*. Siglo XXI Editores, S.A.

Foucault, M. (2007). *Nacimiento de la biopolítica*. Fondo de Cultura Económica.

Foucault, M. (2012). *El poder: una bestia magnífica: sobre el poder, la prisión y la vida*, Siglo XXI, México D.F

Nadia Yala Kisukidi, « Décoloniser la philosophie. Ou de la philosophie comme objet anthropologique », *Présence Africaine*, n° 192, 2015/2, p. 83-98,
<https://www.cairn.info/revue-presence-africaine-2015-2-page-83.htm>

Narvaja de Arnoux, E. (2016). La perspectiva glotopolítica en el estudio de los instrumentos lingüísticos: aspectos teóricos y metodológicos. *Matraga - Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da UERJ* v.23, n.38, jan/jun. 2016. DOI:10.12957/matraga.2016.20196.
https://www.researchgate.net/publication/304582867_La_perspectiva_glotopolitica_en_el_estudio_de_los_instrumentos_linguisticos_aspectos_teoricos_y_metodologicos

Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro: por qué la democracia necesita de las humanidades*. Katz Editores, Madrid.

Pardo Abril, N. (2013). *Cómo hacer análisis crítico del discurso. Una perspectiva latinoamericana*. 2a. edición. Universidad Nacional de Colombia. Instituto de Estudios en Comunicación y Cultura (IECO).

Rastier, F. (2011). Lingüística interpretativa y fundamentos semióticos de la traducción. *Tópicos del Seminario*, núm. 25, enero-junio, 2011, pp. 15-52.
<http://www.redalyc.org/pdf/594/59419294002.pdf>

Ruíz-Estrámil, I.B. (2020). Biopolítica y biolegitimidad: Apuntes desde el tratamiento del asilo y refugio. *Ámbitos, Revista de estudios de ciencias sociales y humanidades*, núm. 44 (2020), pp. 57-67. I.S.S.N.: 1575-2100.
https://helvia.uco.es/xmlui/bitstream/handle/10396/21181/ambitos_44_5.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Torres-Martínez, Sergio Las vicisitudes de la enseñanza de lenguas en Colombia *Diálogos Latinoamericanos*, núm. 15, 2009 Aarhus Universitet, Aarhus, Dinamarca
<https://www.redalyc.org/pdf/162/16220868004.pdf>

Yuk Hui (2020). Fragmentar el futuro: ensayos sobre tecnodiversidad. Caja Negra Editora, Buenos Aires.

EDUCACIÓN MATEMÁTICA Y CIUDADANÍA EN BÁSICA PRIMARIA: EXPERIENCIA DE UN PROYECTO PEDAGÓGICO DE AULA SOBRE HÁBITOS SALUDABLES.

Sergio Adrián García Cruz⁷

Resumen

Se presenta una experiencia de innovación en la enseñanza de las matemáticas en básica primaria desarrollada en una Escuela Normal Superior Colombiana (ENS). La experiencia fue llevada a cabo por maestros en formación inicial y docentes de las asignaturas didáctica de las matemáticas y didáctica del lenguaje que hacen parte del programa de formación complementaria (PFC). Los participantes diseñaron un proyecto pedagógico de aula PPA (Carrillo, 2001) para la enseñanza de las matemáticas, con un enfoque de ciudadanía (Callejo, 2010). El PPA se orientó hacia la reflexión sobre los hábitos de vida saludables. Se desarrollaron 7 sesiones de clase, cada una de 3 horas, con estudiantes de grados primero y segundo de primaria de diferentes escuelas que hacen parte de la ENS. La experiencia permitió que los estudiantes de las escuelas reflexionaran sobre la importancia de manejar hábitos de vida saludable, mientras que desarrollaban competencias matemáticas. Algunas de las actividades realizadas con los niños consistieron en: encuestas sobre hábitos saludables, preparación de una receta, lectura de información cuantitativa en etiquetas de diferentes productos, patrones geométricos en secuencias de baile, medición del ritmo cardiaco y ruleta de las emociones.

Palabras clave: Educación para la ciudadanía, Educación matemática, Proyectos pedagógicos de aula.

Introducción

⁷ Licenciado en Matemáticas, Magister en Educación, Estudiante Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad del Tolima. Docente de la Institución Educativa Normal Superior Fabio Lozano Torrijos de Falan (Tolima). Correo: sagarciacr@ut.edu.co

Uno de los procesos centrales que se desarrolla en las Escuelas Normales Superiores (ENS), en la formación inicial de docentes, es el de la práctica pedagógica. Según el decreto 1236 de 2020 del Ministerio de Educación Colombiano (MEN) es finalidad de las ENS “desarrollar en los docentes capacidades para mejorar e innovar las prácticas y estrategias pedagógicas que permitan impulsar el desarrollo y aprendizaje de los niños, dando un especial énfasis al diseño e implementación de proyectos pedagógicos”. Además, se espera que los maestros en formación puedan desarrollar procesos investigativos que posibiliten la reflexión sobre la práctica. De esta manera:

la práctica pedagógica investigativa se vuelve un reto para el programa de formación complementaria que la orienta, los maestros en formación que la realizan y los docentes que acompañan la formación de los futuros maestros de preescolar y básica primaria, pues ésta debe dar razón de la cotidianidad de los estudiantes, de sus necesidades, problemas y expectativas, así como de sus potencialidades (MEN, 2011, p.19).

De acuerdo con esto, en la ENS Fabio Lozano Torrijos de Falan (Tolima) se ha propuesto desarrollar la práctica pedagógica de los maestros en formación bajo un enfoque de proyectos pedagógicos de aula (PPA). Esta metodología implica la identificación de problemáticas y necesidades de los estudiantes y el diseño de actividades integradoras que permitan un trabajo articulado en la enseñanza de las diferentes áreas. Según Carillo (2001):

El PPA como herramienta para administrar el currículo, constituye también, una forma de organizar sistemáticamente el aprendizaje y la enseñanza, involucrando directamente a los actores del proceso, integrando y correlacionando áreas del conocimiento, logrando que todos y cada uno se desenvuelvan adecuándose a lo planeado y ejecutado (p.336).

El diseño de los PPA inicia con la identificación de una problemática que se considere relevante para la formación de los niños, continua con la definición de los contenidos y las competencias esperadas para luego construir las secuencias de actividades que se desarrollaran en las clases. En relación con el área de matemáticas, el PPA se sustentó desde un enfoque de ciudadanía, para lo cual es necesario partir de situaciones del contexto. Esto “supone mirar la matemática desde una vertiente pragmática, como instrumento de conocimiento, esto es, como herramienta al servicio de una problemática concreta” (Callejo, 2010, p.109). Una de las problemáticas que se ha venido abordando, es la importancia de los hábitos saludables. De acuerdo con

la ENSIN⁸, en Colombia las cifras de sobrepeso en niños están aumentando considerablemente, especialmente en niños entre los 6 y 12 años; al alrededor del 24.4% de los niños en este rango de edad presentan sobrepeso. Conscientes de esta problemática se diseñó un proyecto pedagógico de aula denominado: *Nutrí-curiosos* con la finalidad promover la reflexión sobre los estilos de vida saludables en niños de primaria. El proyecto articuló las áreas de lenguaje y matemáticas y fue desarrollado durante 8 sesiones de clase en diferentes sedes de primaria de la ENS. En el diseño e implementación participaron profesores de didáctica de las matemáticas, didáctica del lenguaje, asesores de las sedes de primaria y maestros en formación de segundo semestre del Programa de Formación complementaria de la ENS. El proyecto se desarrolló en aulas multigrado con estudiantes de transición, primero y segundo. En esta ponencia se describen el tipo de actividades propuestas y su articulación con los Derechos Básicos de Aprendizaje en el área de matemáticas y de Transición⁹

Termómetro de los hábitos saludables

Los niños diligenciaron una pequeña encuesta sobre hábitos saludables diseñada por los maestros. Las preguntas de este instrumento se acompañaron con imágenes para facilitar la lectura de los más pequeños. Recordemos que cuando hablamos de hábitos saludables no solo nos referimos a la alimentación, sino que también hablamos de actividad física, tiempo adecuado para descansar y manejo de las emociones. Algunas de las preguntas fueron: ¿Descansas adecuadamente? ¿Consumes frutas a diario?, entre otras. Las respuestas a las preguntas se indicaban a manera de escala: Nunca, algunas veces, muchas veces. Luego se explicó a los niños



Imagen 1: Fotografía tomada por maestros en formación de la ENS Fabio Lozano Torrijos en el desarrollo del proyecto

⁸ La Encuesta Nacional de Situación Nutricional es un estudio que permite medir los problemas nutricionales de la población colombiana realizada en los años 2005, 2010 y 2015. Ha sido realizada por el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), el Ministerio de Salud y Protección Social, el Instituto Nacional de Salud (INS), el Departamento Administrativo para la Prosperidad Social, y la Universidad Nacional de Colombia

⁹ Los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) son documentos emitidos por el Ministerio de Educación Colombiano en el año 2016. Describen los aprendizajes estructurantes que los estudiantes deben construir en las áreas: matemáticas, lenguaje, ciudadanas y ciencias. Los DBA de transición son un conjunto de aprendizajes estructurantes que construyen los niños a través de las interacciones que establecen con el mundo, con los otros y consigo mismos.

que cada se le asignaría un valor numérico: Nunca: 0 Algunas veces:1 y muchas veces: 2.

Con ayuda de los docentes, los niño sumaron los valores de cada respuesta para hallar una puntuación total. Los maestros diseñaron una cartelera denominada *el termómetro de la vida saludable*. En esta cartelera cada niño ubicó una pegatina en el termómetro de acuerdo con su resultado. En la cartelera los niños pudieron clasificar los puntajes totales de cada encuesta: de 0 a 3: hábitos poco saludables, de 4 a 6: hábitos medianamente saludables y más de 6: hábitos muy saludables. Los profesores reflexionaron con los niños sobre los resultados representados en el termómetro con preguntas como ¿Cómo están los hábitos de nuestro grupo? ¿vemos alguna tendencia? ¿las pegatinas se concentran en algún color? Este tipo de preguntas permitió que los niños: comparan, ordenaran y clasificaran las pegatinas en el termómetro (DBA 15 Transición). Además, los estudiantes interpretaron el numero como medida y utilizaron la suma para calcular su puntaje total (DBA 1, grado primero).

Con esta actividad los niños se acercaron al proceso de investigación estadística, recolectaron información, la representaron en el termómetro de la vida saludable (Pictograma sin escala) y extrajeron conclusiones. Los niños respondieron a preguntas sencillas utilizando la estadística, esto concuerda con lo establecido en el DBA 10 de primero y segundo del área de matemáticas. Para el caso de los niños de transición la experiencia también permitió hablar sobre hábitos y prácticas para el cuidado personal y de su entorno (DBA 2 de transición).

Preparar una receta.

Realizar una receta con los niños puede ser una actividad muy enriquecedora. Los maestros propusieron preparar arepas con los niños. Los estudiantes disfrutaron de amasar, preparar, moldear y degustar un alimento preparado por ellos mismos. Cuando se sigue una receta paso a paso se activan nociones espaciales, temporales



Imagen 2: Fotografía tomada por maestros en formación de la ENS Fabio Lozano Torrijos en el desarrollo del proyecto

y de medida, por lo cual esta actividad resultó perfecta para fortalecer el pensamiento métrico. En el momento de alistamiento los niños tuvieron que medir la cantidad necesaria de cada ingrediente. Durante el proceso de preparación de las arepas los profesores plantearon preguntas como ¿Qué recipiente utilizamos para medir dos

tazas de harina de maíz? ¿cómo medimos dos tazas y media de agua? ¿qué tanto es una pizca de sal? ¿Por cuánto tiempo amasamos? ¿cómo debe quedar la masa: dura o blanda? ¿Qué tan blanda? ¿cómo podemos medir la cantidad necesaria de masa para cada arepa? ¿Qué forma queremos que tenga? Con esta actividad los niños desarrollaron nociones espaciales temporales y de medida (DBA 14 de transición) y reconocieron atributos que pueden ser medidos y comparados como, por ejemplo: peso, capacidad y duración. (DBA 4 y 5 de grados primero y segundo). En relación con los hábitos saludables, en esta clase se conversó sobre alimentos típicos colombianos y la manera como deben acompañarse de otros alimentos para obtener un plato balanceado y saludable.

Azúcares añadidos

Estudios científicos recomiendan que las personas entre 2 y 18 años deberían limitar el consumo de azúcares añadidos a un máximo de 25 gramos por día (unas seis cucharaditas).

Los maestros diseñaron actividades para que los niños reflexionaran sobre las consecuencias de consumir productos con altos niveles de azúcares añadidos. Llevaron empaques y etiquetas de productos como galletas, chocolates y gaseosas. Pidieron a los niños explorar las etiquetas mientras plantearon algunas preguntas: ¿conocen estos productos? ¿con qué frecuencia los consumen? ¿Qué información encontramos en la etiqueta? Para favorecer el trabajo con los niños de



Imagen 3: Fotografía tomada por maestros en formación de la ENS Fabio Lozano Torrijos en el desarrollo del proyecto

preescolar se pegaron imágenes de la cantidad de azúcar añadida, medida en cucharaditas, en cada uno de los productos llevados a la clase.. Los niños de primero y segundo construyeron diagramas de barras y pictogramas para representar la cantidad de azúcar de cada producto (DBA 10 de primero y segundo del área de matemáticas). Los niños de preescolar clasificaron los productos de acuerdo con la cantidad de azúcar añadida medida en cucharaditas. (DBA 15 y 16 de transición). En el gráfico de barras se trazó una línea roja para identificar los productos que superaban 25 gramos (6 cucharaditas) de azúcar añadida. Se plantearon algunos problemas aditivos sencillos: ¿cuánto azúcar añadido consumimos al ingerir una gaseosa y unas galletas? (DBA 2 de grado primero del área de matemáticas)

Tapete de baile

Para poder llevar una vida saludable resulta indispensable realizar ejercicio regularmente. Por esta razón los maestros diseñaron una clase de matemáticas en la cual los niños pudieran realizar actividad física. Los maestros se inspiraron en los videojuegos de baile. En estos juegos van apareciendo secuencias y patrones en una pantalla y las personas deben seguirlos con sus pies mientras bailan al ritmo de una canción. Mientras se avanza en el juego el nivel de dificultad aumenta. Este juego presenta múltiples maneras de acercarse a aprendizajes matemáticos relacionados con el pensamiento espacial y variacional. No fue posible llevar videojuegos de tapete de baile a las escuelas,



Imagen 4: Fotografía tomada por maestros en formación de la ENS Fabio Lozano Torrijos en el desarrollo del proyecto

sin embargo, los maestros buscaron la manera de simular el juego. Diseñaron tapetes con cartulinas, y con carteleras representaron diferentes secuencias y patrones. Los niños saltaron y bailaron sobre estos tapetes siguiendo las secuencias. Para llevar el ritmo, los maestros utilizaron claves de madera. Con esta actividad los niños identificaron secuencias y patrones en las figuras y en los ritmos, todo esto se relaciona con los DBA 14 y 15 de transición. Se trabajaron nociones espaciales y temporales: izquierda-derecha, arriba-abajo, delante-detrás, cerca-lejos, dentro-fuera, lento-rápido, esto se relaciona con DBA 14 de transición. Después de la actividad física, las secuencias se aprovecharon para trabajar el pensamiento variacional. Se pidió a los niños encontrar patrones que se repetían, también se les propuso diseñar nuevas secuencias. En cada secuencia se preguntó a los niños ¿Qué cambia? ¿cada cuanto cambia? ¿Cómo cambia?, de esta manera lograron describir de manera cualitativa situaciones de cambio (DBA 8 de primero y segundo de matemáticas)

Circuitos de ejercicios

En educación física un circuito corresponde a un plan de ejercicios estructurado en el que se realizan diferentes rutinas en lugares específicos y con tiempos limitados. Para el diseño y ejecución de este tipo de circuitos se requiere del pensamiento métrico y espacial. Los maestros seleccionaron un conjunto de ejercicios y rutinas que los niños pudieran realizar de acuerdo con su edad. Llevaron textos instructivos gráficos para



Imagen 5: Fotografía tomada por maestros en formación de la ENS Fabio Lozano Torrijos en el desarrollo del proyecto

explicar el tipo de ejercicio en cada estación del circuito, indicando cuántas series debían realizar, por cuanto tiempo, etc. Los ejercicios incluyeron nociones de lateralidad izquierda-derecha, arriba-abajo, delante-detrás, cerca-lejos, dentro- fuera (DBA 14 de transición). El

circuito tuvo una forma geométrica, en algunos casos un triángulo y en otros de rombo. Los niños ubicaron los puntos de cada estación en el polideportivo, algunos maestros colocaron ciertas condiciones, por ejemplo, que la estación 2 este más cerca de la estación 3 que de la estación 1, esto se relación con el DBA 6 de primero y segundo del área de matemáticas. Los niños utilizaron cronómetros para medir el tiempo durante el cual debían realizar los ejercicios. Con esta actividad los niños afianzaron su pensamiento métrico al identificar unidades estandarizadas, así como instrumentos adecuados para la medición del tiempo. (DBA 5 de primero y segundo). Los niños también midieron su frecuencia cardiaca en diferentes momentos de la jornada y registraron sus mediciones en una tabla.

Ruleta de las emociones

Un aspecto importante de un estilo de vida saludable es la gestión adecuada de las emociones. Manejar las emociones nos puede ayudar a llevar una vida más tranquila y a prevenir enfermedades. En esta clase los maestros abordaron el pensamiento aleatorio a través de una ruleta de las emociones: una herramienta usada para identificar emociones, reconocer, validar sentimientos y desarrollar habilidades de comunicación. En relación con el aprendizaje de las matemáticas, las ruletas pueden considerarse como un juego de azar y aprovecharse para desarrollar la noción de probabilidad. Al jugar con la ruleta se plantearon preguntas a los niños como: ¿cuál creen que es el resultado que se va a



Imagen 6: Fotografía tomada por maestros en formación de la ENS Fabio Lozano Torrijos en el desarrollo del proyecto

obtener? ¿cuál es el resultado más posible? ¿cuál es el menos posible? La noción de probabilidad se empieza a desarrollar cuando los niños utilizan correctamente vocabulario matemático como: poco posible, más posible, menos posible, etc. Este tipo de actividades se relacionan con el DBA 11 de grado segundo. También se abordó el DBA 3 de transición sobre el reconocimiento de características corporales y emocionales. Al jugar con la ruleta los estudiantes reflexionaron sobre las emociones y las diferentes situaciones que las despiertan. Al girar la ruleta y obtener una emoción se plantearon preguntas como: ¿nos hemos sentido así? ¿qué nos hace sentir así?

Consumo responsable del agua.

Los maestros quisieron diseñar una clase para generar la reflexión sobre las acciones que como ciudadanos debemos realizar para cuidar nuestros entornos. Al respecto, los profesores se inclinaron por abordar la problemática del consumo de agua. Los maestros llevaron carteleras sobre diversas situaciones relacionadas con el consumo de agua en el hogar. Algunas preguntas que se abordaron en clase fueron ¿cerramos la



Imagen 7: Fotografía tomada por maestros en formación de la ENS Fabio Lozano Torrijos en el desarrollo del proyecto

llave del agua al cepillarnos? ¿Cuánta agua desperdiciamos cuando nos cepillamos? Los niños de grados primero y segundo resolvieron problemas aritméticos, por ejemplo: ¿Qué cantidad de agua se desperdicia dejando abierta la llave del lavaplatos durante 10 minutos si en un minuto se pierden 8 litros? (DBA 1 de primero y segundo). Los niños de transición leyeron pictogramas para identificar la cantidad de agua que se pierde al realizar diferentes acciones cotidianas en casa. De esta manera se acercaron a la noción del número como medida (DBA 14 de transición)

Conclusiones

Con el desarrollo del proyecto de aula sobre estilos de vida saludables los niños de las sedes de primaria de la ENS Fabio Lozano Torrijos vivenciaron un enfoque diferente de la enseñanza de las matemáticas. En cada sesión, las actividades giraron en torno a situaciones relacionadas con la cotidianidad de los niños. Las vivencias de los estudiantes se convirtieron en un insumo fundamental, se validó su voz en una dinámica de relaciones dialógicas, de esta manera demostraron un papel activo en clase no siendo simples receptores. Se avanzó hacia una visión pragmática de las matemáticas como herramienta que permite indagar sobre situaciones de la realidad. El proyecto contribuyó a fortalecer la línea de investigación sobre innovaciones pedagógicas de la ENS, logrando transformar prácticas tradicionales de la enseñanza de las matemáticas. Se superaron contenidos algorítmicos y se avanzó hacia un enfoque de resolución de problemas. Este tipo de proyectos permite que los maestros en formación reflexionen sobre su papel social como educadores y se cuestionen sobre las finalidades de la enseñanza y sobre la importancia de construir aprendizajes para la vida. Aunque no se expone en la ponencia, es importante decir que el proyecto también se enfocó en el desarrollo de competencias comunicativas, especialmente con el reconocimiento de tipologías textuales.

Referencias bibliográficas

- Callejo, M., L. (2010). Disfrutar de y luchar por los derechos humanos: las matemáticas también cuentan. En *Educación matemática y ciudadanía* (pp. 103-128). Barcelona: Graó.
- Carrillo, T. (2001). El proyecto pedagógico de aula. *Educere*, 5(15), 335-344.
- Decreto 1236 de 2020 [Ministerio de Educación Nacional]. Por el cual se adiciona el Capítulo 7 al Título 3 Parte 3 Libro 2 del Decreto 1075 de 2015 - Único Reglamentario del Sector Educación- y se reglamenta la organización y el

funcionamiento de las Escuelas Normales Superiores como instituciones educativas formadoras de docentes. 14 de septiembre de 2020

MEN (2011). Orientaciones para la apropiación del Decreto 4790 de 2008. Bogotá.

MEN (2016). Derechos Básicos de Aprendizaje de Matemáticas.

MEN (2016). Derechos Básicos de Aprendizaje de Transacción.

5.

EDUCAR CON EL DISEÑO: UNA MIRADA COMPRENSIVO EDIFICADORA

Fernando Arboleda Aparicio

Julio César Arboleda

Pontificia Universidad Javeriana de Cali, Redipe, Red Iberoamericana de Pedagogía

Resumen

En esta ponencia de reflexión generativa se presentan ideas de sustento pedagógico, fenoménico hermenéutico, ético-estético y ontológico en torno a la necesidad de educar con el diseño. Se discuten prácticas que hacen de la educación en el diseño un reducto al aprendizaje y la enseñanza, olvidando la función de educar, de intervenir en clave de otredad y alteridad en la formación de mejores seres humanos, con potenciales para apropiarse comprensivamente del diseño y usarlo con fines edificantes, evolutivos, al servicio de la vida. Se parte del sentido originario de diseño como acto inherente a la evolución de la vida, facultad que carga el ser humano y que ha venido aflorando de manera extraviada: en general diseñamos más de acuerdo al orden del mercado, en particular de la soberbia consumista, que en concordancia y gratitud con el flujo de la vida. Luego se presenta un panorama general de la formación en diseño que ofrece la Facultad de Arte, diseño y arquitectura de la PUJC, especialmente del programa de diseño, y algunas otras ideas sobre cómo potenciar el proceso de educar con esta área cultural. Finalmente se propone la creación de un modelo de Pedagogía del diseño, que la PUJC proponga para que sus programas académicos eduquen en clave de diseño evolutivo, como referente para la formación que ofrecen también otras instituciones.

I.

La vida decanta vida (humana y no humana) en un proceso inmanente. El diseño de lo humano y lo no humano no es trascendente. Estos, son la vida en su propia dinámica y metamorfosis: para Lévinas Dios está en el rostro de los otros; para Espinoza, en la naturaleza, en las cosas, en el pueblo, no en el afuera trascendental.

Somos producto del “diseño en acto” intrínseco a la vida, del diseño evolutivo inmanente. Los seres humanos cargamos con esa semilla, esta se halla en el corazón de la naturaleza humana, y en gran medida de nosotros depende si esta se potencia o no como vida digna entre los seres vivos y no vivos que habitan el mundo plural. El sentido original del diseño está en la vida que nos ha dado existencia. No hemos logrado aprender de la vida a diseñar. Diseñamos al margen de la evolución, del diseño evolutivo.

Los poderes han hecho históricamente del diseño un potencial para su reproducción. Estos develan cada vez estructuras que se instalan en la mente de los seres humanos para influenciar sus formas de actuar, creer, ser, obrar, pensar, vivir, de acuerdo con patrones de diseño, de representación que posibiliten su propia reproducción. De modo que hoy no somos solamente semilla primigenia, sino además diseño de vida agenciado, perfilado desde los poderes del mundo global. Somos obra de un diseño erosivo, endeudado con la vida. Por estas y otras razones el diseño educativo ha de ser genuino, responsable, comprensivo, edificante, transgresor del diseño autointerestado, competencial o de poder. Ha de ser auténticamente educativo, formador de consciencia reflexiva, solidaria, sentiente, actuante, hacedora de vida.

El diseño, la educación en Diseño debe congraciarse con la naturaleza, con la vida. Hay que desaprender el diseño que va en contravía, a espaldas de la vida, el que se sirve de la vida pero no retorna este gesto, no edifica con el diseño, no obra vida. Es necesario desaprender en clave de un diseño vitalizante, y reaprender para hacer de este saber obra de vida, para que las representaciones y ejecuciones de diseño corran del lado de la vida, aporten a la vida, diseñen y ejecuten formas más humanas de vivir y convivir planetaria, cósmicamente.

Más que diseñar para el mercado que consume vida, se trata de reorientar un diseño para un mercado que produzca y reproduzca vida, no que la consuma: es diseñar, edificar mercados y ambientes para un buen vivir, para vivir evolutivamente. El sentido original del diseño es generar y usar representaciones, estrategias y operaciones mentales al servicio de la vida, es decir que su sentido primario es edificar, es ser técnica para la vida, para reproducir, fortalecer vida, crear mejores escenarios para una vida más digna en la existencia.

Intrínsecamente el hombre es diseño en construcción (modelado por la vida, en el marco de la evolución de la vida); pero el mismo hombre, en su autoproyección, en su devenir, re-diseña su propia vida, y según como lo haga, rediseña (para bien o para mal) la vida misma. La vida, tal como hoy se nos presenta, erosionada, es resultado del rediseño inconsecuente (con la vida misma), un acto incomprensivo.

Ya es hora de que el diseño humano se corresponda con el diseño de la vida. Las instituciones han de aprender a educar con el diseño, para reorientar “el diseño de la vida” por sus fueros evolutivos. De ese modo el diseño humano se congraciara con el diseño original, fáctico, vital.

Educar con el diseño precisa que los actos y formas de diseño (el de las ciencias y las artes, el de la producción social) sean conscientes, consecuentes con el diseño evolutivo, con la existencia y la vida. En este sentido es deseable que la educación y las instituciones intervengan con el diseño en la afirmación de la vida, sin soslayar el sentido radical, primigenio del mismo; de modo que las enseñanzas, las formaciones y los aprendizajes se desarrollen como ética y estética de vida, para que las formas y contenidos que produzca afirmen la vida, agencien mejores formas de existir y reexistir. Educar con el diseño precisa promover disposiciones, consciencia y potenciales para abrazar desde el diseño la vida, un diseño coherente con el diseño de la vida, un diseño sensible con la naturaleza, la cultura, los entornos; con la vida humana e integrada; que aporte al encuentro del otro necesitado, en un cara a cara cargado de hospitalidad, un diseño que suma el acogimiento del otro (Lévinas), que se instale en la naturaleza (natura naturans) propia de cada ser humano, en las cosas (Espinoza), en el aquí y ahora, en la existencia fáctica (Heidegger), no por fuera de la vida

concreta, no en las soberbias dualistas, colonizantes, egoístas y antropocentristas que han pretendido y logrado normalizarse, naturalizarse.

Se trata de una educación, de un diseño que hable el lenguaje de la vida, la lengua de la existencia, que habite la naturaleza humana, del otro, y en la no humana, de lo otro. Investido como lenguaje el diseño ha de obrar vida, de generar y usar arte-factos para la vida. De esa y otras posibles maneras se reconciliaría con la naturaleza (natura naturata), se decantaría como diseño sentiente, si se quiere comprensivo edificador, que haga de las personas, existentes conscientes, respetuosos, hospitalarios. Seres dignos en el pluriverso. De Sousa Santos, B. (2018) "Epistemología del Sur: un pensamiento alternativo de alternativas políticas" Revista Geograficando

FAMILIA Y CENTRO EDUCATIVO: PERCEPCIÓN DE LOS DIRECTORES DE LICEOS

Mónica Esquibel de León

esmonic@gmail.com

Doctoranda Universidad Católica Argentina

Tutora: Dra. María del Luján González Tornaría

Universidad Católica del Uruguay

Resumen:

Se parte de un análisis de la situación educativa compleja de la enseñanza media y se comunican algunos resultados de la investigación llevada a cabo en la Región Este de Uruguay. Se investigaron las percepciones de los directores y subdirectores de centros de enseñanza media sobre la temática vinculada con la relación familia y centro educativo en ese tramo etéreo. Se diseñaron 4 grupos focales que se llevan adelante en esa zona geográfica. La investigación arroja consenso en los equipos directivos en que las demandas y las características de las situaciones que vivencian con las familias desbordan y exceden a su formación como docentes y como directivos.

La importancia del papel de las familias en los logros de los estudiantes resaltada por la bibliografía actual contrasta con las dificultades del trabajo en territorio planteadas por los equipos directivos.

Summary: It is based on an analysis of the complex educational situation of secondary education and some results of the research carried out in the Eastern Region of Uruguay are communicated. The perceptions of the directors of secondary schools on the subject related to the relationship between family and educational center in this age group were investigated. Four focus groups were designed to be carried out in that geographical area. The research yields consensus in the management teams that the demands and characteristics of the situations they experience with families overflow and exceed their training as teachers and managers.

The importance of the role of families in student achievement highlighted by the current bibliography contrasts with the difficulties of working in the territory raised by management teams.

Resumo: Baseia-se em uma análise da complexa situação educacional do ensino médio e são comunicados alguns resultados da pesquisa realizada na Região Leste do Uruguai. Investigaram-se as percepções dos diretores e vice-diretores de escolas secundárias sobre o tema relacionado à relação entre família e centro educacional nessa faixa etária. Quatro grupos focais foram desenhados para serem realizados naquela área geográfica. A pesquisa gera consenso nas equipes gestoras de que as demandas e características das situações que vivenciam com as famílias transbordam e ultrapassam sua formação como professores e gestores.

A importância do papel das famílias no desempenho dos alunos destacada pela bibliografia atual contrasta com as dificuldades de trabalhar no território levantadas pelas equipes gestoras.

Palabras clave: *familia, centro educativo, enseñanza media, directores*

JUSTIFICACIÓN

La preocupación por los aprendizajes en enseñanza media ha sido una constante en el último tramo del siglo XX y comienzos del XXI. Según Itzcovich (2014) las reformas educativas del último medio siglo han expandido e impulsado la enseñanza media, institución fundada con una fuerte carga elitista, con una función propedéutica y selectiva, pensada para aquellos privilegiados que demostraran ser los más aptos- para transformarla en una institución que apunta a la universalización e inclusión de todos.

Esta expansión de la escuela secundaria ha enfrentado grandes problemas en toda América Latina y ello se observa en las dificultades de rendimiento en las pruebas del Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA), en las trayectorias educativas interrumpidas, en el rezago y en los procesos de aprendizaje en general.

Este tipo de temáticas como la segregación cultural, la desmotivación por la escuela y la desvinculación de los jóvenes de los centros educativos (Aristimuño, 2010; Fernández, 2010; Terigi, 2008) pueblan el espectro de opinión de la sociedad, desde académicos, autoridades, educadores, familias y padres.

Acosta (2011) plantea que en países del cono sur -como Argentina y Uruguay- se observa un problema de la enseñanza secundaria para trabajar con los adolescentes actuales que no se enmarcan en un tipo de alumno modelo que se adapte a las propuestas educativas. Dicha problemática es visualizada como un problema del estudiante y no de la institución que enseña.

La vulnerabilidad que parece tener la escuela secundaria actualmente tiene su cara más sensible en los aspectos vinculados con la inclusión. Siguiendo con lo planteado por Itzcovich, (2014) un indicador de riesgo para la exclusión es el desfase entre la edad y el grado, o sea el rezago escolar.

Dentro de la investigación educativa (Acosta, 2011; ANEP-MEMFOD, 1999; INEED, 2014 y 2017; Itzcovich, 2014; Menese y Ríos, 2013; D'Alessandre y Mattioli, 2015) se ha puesto mucho énfasis en arrojar luz sobre los distintos factores que pesan e inciden en los aprendizajes de los estudiantes de enseñanza media. Los datos del Informe sobre el Estado de la Educación Uruguay 2015-2016 (INEED, 2017) dan cuenta de la situación de inequidad que se produce en el tramo evolutivo de la adolescencia y temprana juventud.

Si se toma la edad de 22 años, del quintil de más bajos ingresos ha egresado un 15%, mientras que entre los de más altos ingresos lo ha hecho un 71%. A su vez este dato nos indica que un 29% de jóvenes del quintil más alto tampoco ha logrado egresar a esa edad, por lo que se podría considerar como un indicador de que la problemática trasciende las fronteras socioeconómicas.

INEED (2021) plantea que a medida que aumenta la edad, aumenta el rezago. Entre los adolescentes de 12 a 14 años, un 22,5% tiene rezago. Se observa una diferencia de 24,4 puntos porcentuales según las características socioeconómicas y culturales del hogar de origen . Entre los adolescentes de 15 a 17 años el rezago alcanza a un 45,7% y la brecha según las características de los hogares se profundiza llegando a casi 50 puntos porcentuales. En estas edades, entre quienes provienen de hogares con condiciones más favorables, el rezago alcanza a un 16%, mientras que entre quienes provienen de condiciones más desfavorables el porcentaje es de 63,8%.

El rezago en el trayecto educativo se traduce en menores niveles de promoción y tasas de egreso. En 2019, el porcentaje de estudiantes que promovió media básica en secundaria fue de 80,7% y en educación técnica de 63,4%. En 2020, en secundaria creció a 86% y en técnica a 77,5%. Consistentemente con lo anterior, en 2019 solo un 77,5% de los jóvenes de 18 a 20 años había culminado la educación media

básica (4,5 puntos porcentuales por debajo de la meta prevista). Entre los de 21 a 23 años, solo un 42,7% había culminado la educación media superior (25,3 puntos porcentuales por debajo de la meta).

En la educación media uruguaya , la mayoría de los docentes considera que los aprendizajes logrados fueron un poco o bastante menores que en años sin pandemia. Más de siete de cada diez docentes de centros públicos (liceos y escuelas técnicas) afirma que los aprendizajes fueron menores, mientras que esto sucede en cinco de cada diez de los que trabajan en centros privados (INEEd, 2021). Los datos señalados arrojan una preocupante inequidad.

Si hacemos una recorrida a través del tiempo se puede ver que la tendencia, en un primer término, ha sido buscar los factores que generan dificultades para avanzar en sus trayectorias a nivel en el propio alumno pero también se focaliza en los aspectos familiares. La importancia de la participación de las familias en los resultados académicos de los estudiantes viene siendo reconocida a través de la evidencia científica desde hace varias décadas. Epstein (1992) , Carbonell (2005), González (2007), Londoño y Ramírez (2012), Cerletti (2014), González et al (2015), Vaccotti (2014) , Rojas (2015), observan el papel que tienen las familias en los logros académicos de los hijos.

El problema de los aprendizajes en la escuela secundaria parece contener tres vertientes muy destacadas: los cambios en la enseñanza media, en las familias y en las adolescencias.

Acorde con Acosta (2011) un tema que involucra a las reformas educativas, implementadas desde los noventa, ha provocado un cambio radical que implicó pasar de ser elitista a ser una institución masiva. Otro cambio a destacar es lo que refiere al tramo evolutivo de las adolescencias, que ,como plantean Rodrigo y Palacios (1998), genera cambios no sólo en el sujeto sino en su familia en cuanto a normas y roles generando tensiones y ambivalencias.

González et al (2015) remarcan las transformaciones que ha sufrido la familia a lo largo del tiempo, implicando cambios en las configuraciones familiares lo cual genera para quienes trabajan directamente con esas familias la falta de un único modelo y la necesidad de abordar una gran diversidad de grupos humanos dentro del rótulo "*mi familia*". Palacios et al (1996) alerta sobre la concepción de adolescencia como

construcción social y por tanto sobre los cambios que se generan en sus manifestaciones acorde con las coordenadas temporo-espaciales.

Pensar la relación familia y centro educativo deberá conjugar estas tres vertientes de cambios recién mencionadas.

Razeto (2016) remarca la relación de complementariedad entre las familias y la escuela para apoyar el aprendizaje y el desarrollo de los estudiantes; por lo que el involucramiento de la familia en la educación debería desarrollarse tanto en los tiempos y espacios institucionales propuestos por el centro educativo como en los extraescolares o en los distintos momentos de la vida cotidiana familiar. Menciona que dicho involucramiento es indispensable para fomentar el aprendizaje de los niños y jóvenes.

Epstein (1992) considera importante que en los centros educativos se desarrollen prácticas para involucrar a las familias en la educación de los hijos. Tales prácticas deben ser diferenciadas teniendo en cuenta los distintos tipos de configuraciones familiares y sus necesidades. También se deben tener en consideración los tramos evolutivos de los estudiantes y el ciclo evolutivo de las familias así como también los aspectos socioeconómicos de las mismas y el contexto en que se desarrolla el centro educativo.

En Uruguay la actual Ley de Educación N.º 18.437, aprobada el 10 de diciembre de 2008 en virtud del Sistema Nacional de Educación ubica al espacio institucional como lugar equipado con recursos y competencias para el logro de los objetivos del proyecto educativo, siendo un ámbito de participación de docentes, funcionarios, padres y estudiantes. Se describen derechos y obligaciones de las familias y padres respecto al centro educativo y al proceso de aprendizaje de los hijos y se prevee la creación de un nuevo dispositivo vinculante entre familia y centro educativo: Consejos de Participación.

Si bien el espíritu de esta ley refleja un proceso de cambio en el Uruguay en cuanto a la relación de las escuelas y las familias cabe consignar que se observa escasa visibilidad de los mismos en la práctica.

LOS DIRECTORES EN EL VÍNCULO FAMILIA- CENTRO EDUCATIVO

Vaccotti (2014), alerta sobre la disminución de la participación de la familia en un período de transición de la escuela primaria a la secundaria; se podría plantear como una relación inversamente proporcional entre la familia y la institución

educativa: cuanto mayor el grado de complejidad de las situaciones por las que pasa el alumno menor la visibilidad del acompañamiento familiar.

También Vallespir y Morey (2016) consideran que el colectivo docente debe concientizarse de su rol central en la vehiculización de la participación de las familias en los centros educativos.

En nuestro caso surge una nueva inquietud que se vincula con la figura del director como gestor de cambio. Dicho interés tiene anclaje en algunas consideraciones del informe de INEED (2014) cuando menciona haber recogido opiniones “concluyentes en cuanto a la importancia que tiene el director para la vida de los liceos, para el clima educativo, para el aprendizaje y para el trabajo con la comunidad.” (p.40).

Al respecto de la figura del director cabe señalar lo planteado por Andrés y Giró (2016):

Lo que sí que queda claro en todo el proceso de la participación de las familias en las escuelas es que son los centros, representados por los propios equipos directivos y por los docentes, los que tienen la llave de la misma. Es decir, son estos agentes los que tienen que dar los primeros pasos para la implicación de las madres y padres, para favorecer su entrada en las escuelas, y es que sin partir de esta base no sería posible la participación. El estilo de los equipos directivos y de los profesores, su visión de la implicación de las familias, y las experiencias pasadas en este sentido, marcan cómo se afronta en su conjunto el proceso. (p. 37).

Toda agenda que prevea el tratamiento de un plan organizacional debe articular la función directriz, con la gestión de las dimensiones institucionales y sus estadios organizativos y la innovación educativa y sus personas. Al respecto acordamos con Gairín y Castro (2010): que la función fundamental de los equipos de dirección tiene como objetivo lograr la máxima eficiencia de su organización, y su actividad tiene mucho de gestión en el sentido de llevar a la práctica determinadas ideas o proyectos. Por tanto, deben gestionar ideas, recursos y problemáticas para abordar el cambio.

El papel de este actor institucional es clave en los procesos de cambio educativo a la interna de los centros educativos accionando en sinergia con la comunidad en que se encuentra la institución de acuerdo con lo que rescata OEI (2017):

A partir de la última década, el liderazgo educativo ha sido el foco de diversos informes internacionales, poniendo de manifiesto la importancia creciente de la figura del director de escuela como elemento de mejora de la calidad de la educación. Se evidencia que el director escolar es uno de los pilares básicos para dar cumplimiento a las exigencias que implican garantizar el derecho a una educación de calidad, facilitando el proceso de aprendizaje y la formación educativa de los estudiantes en cada centro. (p.12).

Por su parte la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC) de la UNESCO (2014) considera en el trabajo sobre el estado del arte acerca del liderazgo escolar en los países de Argentina, Ceará (Brasil), Chile, Colombia, Ecuador, México, República Dominicana y Perú que existen carencias en cuanto a fundamentos empíricos que den sustento a la toma de decisiones que se ejecutan en referencia a la figura del director de los centro escolares:

(...) la ausencia de investigación sistemática —e incluso de las más elementales estadísticas al respecto— hace que muchas de estas medidas se estén dando “a ciegas”, o solamente como una mera reproducción no contextualizada de un conjunto de acciones en marcha en los países del Norte. (p.5).

El trabajo de indagación realizado por Ofelia Reveco -coordinado por Rosa Blanco y Mami Umayahara- (2011) nos aporta que, de 2001 a 2011, se habían difundido en América Latina un total de 281 documentos entre investigaciones, ensayos, evaluaciones e innovaciones educativas y programas de educación familiar. Pero a su vez se constata un vacío de conocimiento en ciertas áreas a saber: a) conocer la concepción que tienen los diversos actores sobre el tema de la participación; b) evaluar cualitativamente experiencias de relación familia-educación; c) sistematizar innovaciones educativas en los ámbitos de la participación de las familias.

Además de estos vacíos en el conocimiento mencionados nos interesa ahondar en esa dramática distancia que aporta el estudio de Epstein y Sanders (2006) entre el reconocimiento de la importancia para los líderes de conducir propuestas de cambio en la participación y la escasa preparación para hacerlo.

Dentro de los actores institucionales interesa para este estudio el rol del director y su capacidad para conducir tal liderazgo. Al respecto el trabajo de Tesis Doctoral de Escamilla (2006) utiliza los procedimientos de encuesta, entrevista, observación de campo y grupos focales para indagar acerca de las necesidades formativas de los directores. Un punto central que nos aporta su estudio es que la mayoría de los directores no han recibido formación antes, al inicio, durante ni especializaciones para ejercer la función directiva.

Dentro de la línea de investigación relación familia-escuela y a partir de la búsqueda bibliográfica comienza a destacarse por un lado la necesidad de repensar dicho vínculo considerando el papel central de la enseñanza secundaria en la preocupación recogida en los informes de investigación consultados sobre Educación (INEED, 2014, 2017 y 2021; SITEAL, 2011; OREALC/UNESCO, 2014) en Uruguay y América Latina. Pero, a su vez, repensar este vínculo familia-centro educativo desde la figura del director, como gestor de la innovación en la participación de las familias en los centros de enseñanza media llevando adelante el liderazgo académico del colectivo docente de su centro.

Tomando en cuenta las conclusiones alcanzadas en exploraciones previas realizadas, que hemos mencionado, se pretende intentar ahondar en este terreno tan valioso con el fin de construir una perspectiva más amplia para el análisis de las relaciones entre familia y escuela secundaria desde la visión de los directores de liceos.

En el objetivo general se propuso identificar y describir las percepciones del director de los liceos en la construcción del vínculo familia-centro educativo y como específicos se buscó conocer las percepciones que sobre la participación de las familias en los liceos tienen los directores y describir las herramientas de articulación que dichos directivos consideran para crear y fomentar la participación de las familias.

Acorde con los materiales relevados, surge la preocupación acerca de los aprendizajes de los jóvenes, especialmente desde las reformas educativas de los años noventa hasta el presente y coincidentemente con el tramo etéreo correspondiente con el ciclo básico de educación secundaria.

Hemos observado a través de la búsqueda y lectura que, tanto en Latino América como en el propio país, existen inquietudes acerca de la relación escuela-familia. Concomitantemente, existen mitos que desubican a las familias de su lugar,

como los que señalan González, Wagner y Saraiva (2015), parafraseando a Walsch (2004), de que las familias sanas no tienen problemas y que la familia tradicional idealizada es el único modelo posible de familia sana. Señalan también algunos creencias erróneas con respecto a los docentes, como surge de la investigación de Wagner, González, Saraiva y Hernández (2014), citado por González, Wagner y Saraiva (2015, p.82): “(...) en los grupos focales de Montevideo con progenitores, estos se expresaron sobre la relación familia-escuela, y se encontró que ellos eran más condescendientes y respetuosos de las funciones del docente que los docentes respecto de sí mismos.”

Una posible contribución es comunicar evidencia sobre el papel que se les otorga a las familias de los estudiantes en los centros educativos de enseñanza media a partir de la gestión del centro como vehiculizadora de cambios.

METODOLOGÍA

Con respecto al diseño metodológico este proyecto se sitúa en el enfoque paradigmático cualitativo (hermenéutico-interpretativo) siendo los objetivos de naturaleza descriptiva y explicativa. Se trata de un diseño post-facto y su alcance temporal es sincrónico. Dado que se trata de una búsqueda del significado de esta relación entre escuela y centro educativa para estos actores institucionales y sus diferentes formas de representación de la realidad actual. Desde el punto de vista de la finalidad es un estudio ideográfico.

Habiéndose tenido en cuenta para la toma de decisión de la estrategia de investigación los factores epistémicos: objetivos, recursos y el tiempo, se opta como técnica de recogida de información pertinente al estudio la técnica de Grupo Focal (Focus Group), ya que es una técnica apropiada para el cumplimiento de los objetivos planteados, que permite generar un clima de intercambio entre directores de liceos de ciclo básico acerca de la temática que nos convoca. Este tipo de metodología nos permite recolectar información mediante una entrevista grupal semiestructurada, la cual gira alrededor de una determinada temática que propone el investigador.

Dicen al respecto Escobar y Bonilla (2009): “El propósito principal del grupo focal es hacer que surjan actitudes, sentimientos, creencias, experiencias y reacciones en los participantes; esto no sería fácil de lograr con otros métodos”. (p.52).

POBLACIÓN Y MUESTRA

Con respecto a la operacionalización del problema de investigación en su vertiente poblacional, el universo o población objeto está compuesto por todos los directores de liceos que se desempeñan bajo la órbita del Consejo de Educación Secundaria del Uruguay.

La selección de las unidades de observación se realizará mediante la técnica de muestreo por juicio o estratégico. Los criterios para la selección fueron el perfil de los participantes: directores de la Regional Este de carrera o efectivos, directores interinos, directores de liceo rural; también se tomó en cuenta el género y rangos etáreos para conocer la experiencia o antigüedad.

En función a los requerimientos de la técnica de grupos focales para la recolección de información, los subgrupos que se convocaron para cada sesión de discusión fueron en su interior homogéneos y heterogéneos entre sí. El modo de reclutamiento de las unidades de observación se realizó por contacto personal y por bola de nieve (a partir de un contacto inicial). El tamaño muestral se estimó en una cantidad que oscilara entre los 6-8 casos por sesión (respetando lo previsto por Folch-Lyon y Trost (1981) que hablan de un número entre 6 y 12 participantes).

RESULTADOS

Las sesiones de alrededor de una hora y treinta minutos de los grupos focales se llevaron adelante en la Región Este del país y se utilizó una guía semiestructurada generada a partir de un estudio piloto implementado previamente. Todas las entrevistas fueron audio y video grabadas y luego transcritas cuidando la privacidad de los participantes. Se llevaron adelante cuatro grupos focales con la misma pauta de trabajo la cual contenía preguntas abiertas que proveían respuestas cualitativas. A su vez también se utilizó un formulario para recabar los datos sociodemográficos de los participantes (género, edad, formación, etc.)

Este trabajo refiere solamente a los hallazgos iniciales generados por las respuestas cualitativas.

Luego de firmar los consentimientos informados, los entrevistados fueron grabados/filmados, transcritos y sujetos a análisis de contenido. La muestra utilizada tomó como criterio que pertenecieran en el momento de la toma de datos a un equipo directivo de liceos de la región este del país. Participaron 25 directores y subdirectores y las cuatro sesiones se llevaron a cabo en distintos puntos geográficos de dicha región. La media de las edades de los participantes es de 48 años y 28 meses de edad cronológica, comprendidos en un segmento que va desde los 29 hasta los 68

años; siendo 21 del sexo femenino. El 100% poseen título docente, 23 unititulados, 22 egresados de profesorado y 1 de magisterio, dos con doble titulación de profesorado y 1 con doble titulación de magisterio y profesorado. La fecha de egreso de sus respectivas formaciones oscila entre los años 1987 y 2017.

Del total de participantes 15 poseen el cargo de Directores y 10 de sub directores, siendo 8 efectivos, 9 suplentes y 8 interinos.

La pauta semiestructurada focalizó las sesiones en la percepción de los directores respecto a los desafíos actuales para su gestión, la relación con las familias, las vías para comunicarse con ellas, las características actuales de las familias, los miembros de las familias que acuden a los centros, los motivos por lo que se convoca a las familias, que actor institucional hace el contacto y la preparación de los docentes para atender a las familias.

El análisis de las entrevistas a directores y subdirectores de centros educativos de enseñanza media de la Región Este de Uruguay, permitió la construcción de categorías centrales que conformaron un entramado comprensivo de la percepción que tienen sobre la relación familia y centro educativo. Las categorías construidas permitieron la emergencia de la metáfora del entramado entendido como tejido con hilos no siempre visibles, y que dan cuenta de la complejidad de la relación. Tal complejidad alude al paradigma de la complejidad de Edgar Morin.

En este avance de algunos resultados cabe señalar que la percepción de los directivos de enseñanza media se centra en situaciones cotidianas que suceden a diario en los distintos centro. Manifiestan estar desafiados por la multiplicidad de tareas que deben abordar, destacando particularmente las de índole administrativa sobre las pedagógicas. También resaltan como desafío la presencia de permanentes interpelaciones hacia su labor docente de parte de la sociedad. El planteo de la relación familia y centro educativo no emerge en primer instancia en las sesiones pero al preguntarse sí lo reconocen como un tema central. Al respecto surgen también cuestionamientos hacia la escasa presencia o respuesta de familias cuando son convocadas por el centro.

Señalan que la familia se ha ido como desvinculando de los centros, quedando las instituciones educativas por un lado y la familia por otro.

Como contrapartida resaltan la contundencia de los cambios en los resultados académicos de los alumnos adolescentes cuando los centros educativos logran acercar a las familias.

CONCLUSIONES

De lo descripto respecto al perfil de los participantes se destaca que se mantiene la tendencia a la feminización de la profesión docente también en los cargos directivos de los centros. En cuanto a la formación es adecuada en cuanto a la titulación y las áreas disciplinares de las cuales provienen pero se observa una escasa formación en las temáticas específicas que la labor de gestión de centros requiere. Por otro lado quienes han logrado la efectividad por concurso en los cargos manifiestan su falta de formación específica para trabajar con padres.

Si bien la importancia de las familias en los procesos educativos de los hijos y de la participación en los centros educativos es reconocida desde hace varias décadas en la bibliografía y también es enunciada en los aspectos normativos como lo es la Ley de Educación N.º 18.437 en Uruguay, se observan contradicciones en referencia a la implementación de tal relación en la práctica.

Los directores manifiestan en los grupos focales la necesidad que los padres se acerquen y participen pero a la vez plantean que existe un desconocimiento de las familias acerca del funcionamiento del liceo.

Existe cierto consenso en los equipos directivos que las demandas y las características de las situaciones que vivencian con los padres los desbordan y exceden a la formación que tienen. Plantean no estar preparados desde la formación para poder dar respuesta a dichas situaciones.

En suma cabe pensar que las serias dificultades de la enseñanza media traducidas en los bajos rendimientos, el rezago y la desvinculación es coincidente con la escasa participación de los padres y las familias en los centros educativos. La relación familia y centro educativo debería continuar ser el punto de atención para indagar más acerca del distanciamiento que se visualiza entre ambos subsistemas en este tramo evolutivo de los estudiantes. Para finalizar también se debería de repensar la formación de los equipos directivos en cuanto al trabajo con familias para que desarrollen competencias para instrumentar políticas educativas inclusivas de estas familias en los centros educativos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acosta, F. (2011). *La educación secundaria en foco: análisis de políticas de inclusión en Argentina, Canadá, Chile y España*. 1ª. Ed. Buenos Aires: IIPE-Unesco. Recuperado de: <http://www.udelas.ac.pa/biblioteca/librospdf/Estudio%20casos%20pol%C3%A9ticas%20educativas%20educ%20secundaria.pdf>
- ANEP- MEMFOD (1999). Censo Nacional de Aprendizajes de los terceros Años del Ciclo Básico de Educación Media. Resultados y desafíos. Recuperado de https://www.ineed.edu.uy/images/pdf/aristas/anep_2003_censo-nacional-aprendizajes-tercero-cb_resultados-y-desafios.pdf
- Aristimuño, A. (2010). *25 años de reformas en la educación básica y media de Uruguay: análisis de los factores que inciden en la implementación de proyectos innovadores en los centros educativos*. Revista Iberoamericana de Educación Educación. Recuperado de <http://rieoei.org/3969.htm>
- Blanco, R. y Umayahara, M. (Coord). (2004). *Participación de las familias en la educación infantil latinoamericana*. Chile: UNESCO-OREALC. Recuperado de <http://biblio.upmx.mx/textos/r0010511.pdf>
- Carbonell, J. (2005). *El profesorado y la innovación educativa*. En: Cañal de León, P. (Coord.). *La innovación educativa*. (pp. 11-26). Universidad Internacional de Andalucía: Akal Ediciones.
- Cea D'Ancona, M. (1998). *Metodología cuantitativa: Estrategias y Técnicas de Investigación Social*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Cerletti, L. (2014). *Familias y Escuelas*. Buenos Aires: Biblos.
- Coll, C. (2001). *Concepciones y tendencias actuales en psicología de la educación*. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Eds.). *Desarrollo psicológico y educación* (pp. 29-63). Madrid: Alianza.
- D'Alessandre, V. y Mattioli, M. (2015). *¿Por qué los adolescentes dejan la escuela? Comentarios a los abordajes conceptuales sobre el abandono escolar en el nivel medio*. SITEAL, Cuaderno N.º21. Recuperado de <http://www.siteal.iipe.unesco.org/cuadernos/546/por-que-los-adolescentes-dejan-la-escuela-comentarios-a-los-abordajes-conceptuales-sob>
- Escamilla, S. (2006). Tesis de Doctorado. *El director escolar. Necesidades de formación para un desempeño profesional*. Universidad Autónoma de

Barcelona. Tutores: Dr. Adalberto Fernández Arenaz; Dr. Joaquín Gairín Sallán.
Recuperado de <https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2006/tdx-0412107-125929/saet1de1.pdf>

Escobar, J. y Bonilla, F. (2009). Grupos focales: una guía conceptual y metodológica. *Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología*, Vol. 9 No. 1, pp 51-67
Universidad El Bosque. Recuperado de <http://files.palенque-de-egoya.webnode.es/200000286-47b1249946/Grupo%20focal.pdf> .

Epstein, J.L. (2002). *School, Family, and Community Partnerships: Your Handbook for Action*. Second Edition. Recuperado de <https://www.gpo.gov/fdsys/pkg/ERIC-ED467082/pdf/ERIC-ED467082.pdf>

Epstein, J.L.y Sanders, M.G. (2006). *Prospects for change: preparing educators for school, family, and community partnerships*. Peabody Journal of Education, 81(2): 81-120. Recuperado de <http://news.cehd.umn.edu/wp-content/uploads/2009/06/epstein-sanders-2006.pdf>

Folch-Lyon, E. y Trost, J. (1981). Conducting Focus Group Sessions. *Studies in Family Planning*. Vol. 12, No. 12, pp. 443-449. Recuperado de <http://links.jstor.org/sici?sici=0039-3665%28198112%2912%3A12%3C443%3ACFGS%3E2.0.CO%3B2-Z>

Gairín, S. y Castro, D. (2010). *Situación actual de la dirección y gestión de los centros de enseñanza obligatoria en España*. *Revista Española de Pedagogía*, (247), 401–416.

González, M. L. , Wagner, A. y Saraiva, L. (2015). *La colaboración entre familias y escuelas. Una guía para docentes*. Montevideo: Grupo Magro.

INEED (2014). *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2014*, INEED, Montevideo. Recuperado de <http://ieeuy2014.ineed.edu.uy>

INEED (2017). *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2015-2016*, INEED, Montevideo. Recuperado de <http://ieeuy2014.ineed.edu.uy>

Itzcovich, G. (2014). *La expansión educativa en el nivel medio. A. Latina, 2000 – 2010*. SITEAL Cuaderno N.º19. Recuperado de http://www.siteal.iipe.unesco.org/sites/default/files/siteal_cuaderno_19_gi_nivel_medio_v2.pdf

Ley N° 18.437: LEY GENERAL DE EDUCACIÓN. Promulgada en el Senado y la Cámara de Representantes de la República Oriental del Uruguay, reunidos en

Asamblea General. Recuperado de http://www2.ohchr.org/english/bodies/cat/docs/AnexoXIV_Ley18437.pdf

Londoño, L., Ramírez, L., (2012). Construyendo relación familia – escuela: consideraciones a partir de intervención interdisciplinaria en el Colegio Bello Oriente en Medellín, Colombia. *Revista virtual Universidad Católica del Norte*, (36), pp. 193 – 220. Recuperado de <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/375/712>

Menese, P. y Ríos, A. (2013). *El informe de la CIDE 50 años después*. Montevideo: Mirador Educativo. Recuperado de http://ineed.edu.uy/images/old-site/Bases%20concurso%20investigadores%20j%C3%B3venes%20CIDE_1.pdf

OEI (2017). *Informe Miradas sobre la Educación en Iberoamérica . Desarrollo profesional y liderazgo de directores escolares en Iberoamérica*. Recuperado de <http://www.oei.es/miradas2017/que-es-miradas>

OREALC/UNESCO (2014). *El liderazgo escolar en América Latina y el Caribe. Un estado del arte en base a ocho sistemas escolares de la región*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002327/232799s.pdf>

Terigi, F. (2008). *Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles*. Propuesta Educativa, núm. 29, junio, 2008, pp. 63-71 Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales Buenos Aires, Argentina. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/4030/403041701008.pdf>

Vaccotti, R. (2014). *La relación familia-institución educativa en enseñanza media: perspectivas de docentes de secundaria*. (Tesis de Maestría). Montevideo: Universidad Católica del Uruguay.

Vallespir, J., Rincón, J. C., Morey, M. (2016). *La participación de las familias en el Consejo Escolar y la formación del profesorado*. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 19, (1), pp. 31 – 45. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.19.1.245751>

LA DIDÁCTICA COMPRENSIVA EDIFICADORA Y LOS PROCESOS DE LECTURA Y ESCRITURA EN LA UNIVERSIDAD.

David Frago Franco

UNAM, MÉXICO

ORCID: 000-0003-3277-2841

RESUMEN

El presente artículo aborda la temática de la Didáctica Comprensivo Edificadora, constructo creado por el Dr. Julio César Arboleda Aparicio, pedagogo e investigador de la Pedagogía y la Didáctica. Dicha didáctica está inserta dentro de la Pedagogía Comprensivo Edificadora, la cual es un concepto que implica la comprensión y la toma de consciencia, actuación y edificación del conocimiento. Ella tiene como objetivo orientar en el fortalecimiento de los procesos de formación del sujeto, como entidad compleja, singular y digna, de manera que fomente el desarrollo cognitivo y afectivo en la generación de conocimientos y valores de forma que el sujeto participe en el devenir histórico y busque la transformación de las realidades donde vive.

La didáctica comprensiva edificadora busca rescatar la persona, desde una mirada humanizadora y humanizante, definida desde sus relaciones con lo ótrico dentro de los contextos donde se convive, en función de la generación de una consciencia crítica. La didáctica se entiende como comunicacional, en tanto para que se realice requiere de la interacción comunicativa y el intercambio de información. Por ello, la didáctica se plantea como la base de la didáctica.

PALABRAS CLAVE: Pedagogía, didáctica, comprensión, edificación, lectura, escritura, universidad.

THE BUILDING COMPREHENSIVE DIDACTIC AND THE PROCESSES OF READING AND WRITING IN THE UNIVERSITY.

ABSTRACT

This article deals with the topic of Comprehensive Building Didactics, a construct created by Dr. Julio César Arboleda Aparicio, pedagogue and researcher of Pedagogy and Didactics. Said didactics is inserted within the Comprehensive Building Pedagogy, which is a concept that implies understanding and awareness, action and construction of knowledge. It aims to guide the strengthening of the processes of formation of the subject, as a complex, singular and dignified entity, in a way that fosters cognitive and affective development in the generation of knowledge and values so that the subject participates in the historical evolution. and look for the transformation of the realities where you live.

Comprehensive edifying didactics seeks to rescue the person, from a humanizing and humanizing perspective, defined from their relationships with the other within the contexts where they live, based on the generation of a critical consciousness. Didactics is understood as communicational, insofar as it requires communicative interaction and the exchange of information to be carried out. For this reason, didactics is considered as the basis of didactics.

KEY WORDS: Pedagogy, didactics, comprehension, construction, reading, writing, university.

INTRODUCCIÓN

Vivimos hoy en un mundo cambiante y con una alta tasa de incertidumbre en todos los sentidos del contexto; además las situaciones actuales tienen implicados nuevos tipos de relaciones que están marcadas por el influjo de las tecnologías y los medios masivos de comunicación. Una sociedad con altos flujos de información, pero lastimosamente, poco entendimiento y escasa comprensión, menos sentido crítico y capacidad de agencia. Ante esta problemática surge la Pedagogía Comprensivo

Edificadora que plantea Julio César Arboleda Aparicio, con sus fundamentos en la pedagogía mesoaxiológica, de la alteridad y radical inclusiva.

El objetivo de este texto es, a la luz de dicha pedagogía, proponer una didáctica estratégica que integre el interior de la persona con su exterior, los otros y lo otro, y con el ámbito de las disciplinas, de manera que el estudiante y el profesor se impliquen en procesos de comprensión que lleven a la construcción de condiciones de vida más humanas en los diversos niveles de existencia, siempre respetando la dignidad de las personas y la tolerancia en las relaciones interpersonales y sociales en las que se desarrollen.

Para ello, el artículo está dividido en cuatro momentos: el primero la recuperación de la Pedagogía Comprensiva edificadora; el segundo, la didáctica comprensiva edificadora; el tercero la propuesta de una didáctica estratégica centrada en la comunicación; y cuarta, la relación de estas didácticas con los procesos de lectura y escritura.

PRIMER MOMENTO. LA PEDAGOGÍA COMPRENSIVA EDIFICADORA.

Ante ello, emerge una propuesta muy interesante y con mucho futuro: la Pedagogía Comprensiva edificadora, planteada por el Pedagogo Julio César Arboleda Aparicio. Esta es un constructo que surge ante la problemática de dislocación que vive la pedagogía, la didáctica y las instituciones sociales; nos recuerda que el fin último es generar escenarios para comprender y utilizarlo en diferentes contextos, para ello hay que promover procesos de consciencia, actuación y de edificación del conocimiento. (Arboleda, 2021)

El Dr. Arboleda nos plantea que para acceder a dicha pedagogía primero hay que tener claridad en los conceptos, especialmente en la comprensión y la edificación.

Con respecto al primero, dice que debe superar la visión anclada en el intelecto y la razón, que homologaba comprensión y entendimiento; es un mecanismo que supera la materia cognoscitiva, operativa y actitudinal; hoy para nosotros, es un proceso que vincula la cognición y la afectividad, los cuales considero son los fines de la educación, a partir del desarrollo de la metacognición, en tanto procesos de consciencia, la operatividad, o el utilizarla en situaciones de vida concreta y abonando a la experiencia del ser humano ótrico que reflexiona, critica, propone y actúa en la generación del conocimiento propio y social. (Arboleda, 2005)

Para poder desarrollar esta comprensión edificadora el autor nos lleva por el camino de la enseñanza-aprendizaje, y nos plantea que son diferentes niveles en los que se da esta construcción de conocimiento. Primero, con un aprendizaje con actos memorísticos- regulativos, donde codificamos información sin procesamiento, es un nivel muy literal; Segundo, el aprendizaje semántico, en el cual hay un saber-saber que construye significados y donde llevamos a cabo el procesamiento de la información, es un nivel inferencial; Tercero, un aprendizaje por competencias donde hay un saber-saber y un saber hacer que construye significados; Cuarto un aprendizaje por comprensión donde hay un saber-saber, un saber-hacer, un saber consciente y reflexivo y donde se construyen no solo significados sino también sentidos, es un nivel crítico y Quinto, y el más elaborado, el aprendizaje comprensivo edificador por proyectos de vida donde se realiza un saber-saber, saber-hacer, saber consciente y reflexivo y un saber más humano, donde la comprensión se vuelve obra de vida, es un nivel ético-axiológico. (Arboleda, 2021)

Con respecto al concepto edificador y recuperando su etimología: *aedes* - casa, colmena, templo y *facere*, hacer; y el sufijo *dor*, el que hace, el agente, por lo tanto significa el que hace o construye su casa. Los diccionarios lo definen como el que edifica, levanta, construye, fabrica, obra; además, persona que anima un sentimiento de virtud o sirve de ejemplo. Si recuperamos ambas definiciones podríamos decir que el edificador es quien construye su casa, su vida, pero no de forma egoísta, sino siempre con el otro, compartiendo. Es un basamento desde la Pedagogía de la alteridad, la cual reside en que la persona se afirma en tanto se vincula al otro, acogiéndolo incondicionalmente en su singularidad (Ortega, 2013); es una alteridad centrada en la relación ética con el otro; es un acto de acogida del otro en mí.

Plantea Arboleda en su texto “Hacia una didáctica comprensiva edificadora” que los procesos de educación, como derecho humano, exige para cumplir su finalidad y estar conducidos por un sentimiento edificante, es decir, los actos de conocer, saber, ser, enseñar y educar entre otros, han de establecer relaciones recíprocas, con espíritu de humanidad, agregando valores diferencialmente sensibles (p. 50)

En síntesis, el edificador es quien con capacidad de agencia, construye vida con el otro, desde un cúmulo de valores que nos enaltecen y los llevan a estar en búsqueda permanente de la transformación de la misma vida y de la sociedad.

Con base en las definiciones anteriores, Julio César Arboleda nos conceptualiza la Comprensión Edificadora como “un potencial mental, experiencial y relacional en

virtud del cual la información se convierte en conocimiento, ésta en comprensión y ella en obra de vida pluriversal, entretendida con lo humano y no humano, lo multicultural y las distintas visiones". "Es un constructo pedagógico que vela por la función de educar desde y con todos los campos del saber, del conocimiento y de la vida" (Arboleda, 2021).

Pero, esta comprensión edificadora no está fuera del ámbito educativo, sino se concreta en un proyecto institucional en tanto Pedagogía Comprensiva Edificadora, a la cual Arboleda define como: "un constructo conceptual y metodológico que orienta en el fortalecimiento de los procesos de formación del sujeto como entidad compleja, singular, digna, en razón de potenciar actividades, acciones y procesos para la generación de conocimientos y valores de forma que los sujetos procedan de manera idónea en su devenir y participen activamente en la construcción de nuevos escenarios para el desarrollo humano y de la vida" (2014, 2020, 2021).

Para nuestro autor la comprensión tiene dos vertientes, que están vinculadas: una la comprensión crítica y, la otra, la significativa. Ambas son plurales, igual que el pensamiento y la inteligencia; ambas precisan de habilidades cognoscitivas y procesos socioafectivos; sin embargo, la comprensión crítica surge del movimiento Análisis crítico del discurso de Van Dijk y Cassany, donde su objetivo es formar ciudadanía democrática, formar lectores democráticos, autónomos y conscientes, capaces de advertir la manipulación a través del discurso; esta comprensión es una condición para saber vivir en democracia y demanda de los ciudadanos diferentes capacidades, habilidades, destrezas, actitudes y procesos socioafectivos. También, es un modo avanzado de entendimiento que requiere acompañarlo con el uso de estrategias, representaciones y operaciones que lleven al sujeto a ser proactivo a nivel del conocimiento y de la vida.

La comprensión significativa (Arboleda, 2005) es el proceso cognitivo, socio afectivo y operativo en virtud del cual un sujeto cognoscente hace uso de un conocimiento en el seno de su experiencia de vida personal y social y a partir de ahí gana certeza de la utilidad del mismo; exige pasar del plano de la información (en tanto aprendizaje repetitivo, pues ella es la exposición o reposición de datos) a la del conocimiento (que exige organizar información, examinarla y hacer uso de ella, aplicarla, generarla, y de ahí al uso y operatividad de la misma.

Vinculando los dos tipos de comprensión, diremos que la significativa implica a la crítica; pero ambas deben estar conectadas con el fin de hacer fuerte la relación entre

pensamiento y acción aplicables en diferentes ámbitos de la vida de los sujetos implicados. Es un ir de la información al saber y de ahí al conocimiento y a la aplicación que produce la experiencia, en tanto el proceso de toma de conciencia de las vivencias con el otro. Aquí, veo que emerge en toda su potencialidad esta trilogía del conocimiento: VER-JUZGAR-ACTUAR.

SEGUNDO MOMENTO. LA DIDÁCTICA COMPRENSIVA EDIFICADORA.

El ámbito de la didáctica a la luz de la visión comprensiva edificadora adquiere un sentido totalmente diferente a como tradicionalmente se le ha concebido. Julio César Arboleda en su texto “Hacia una didáctica comprensiva edificadora” (2020) hace una serie de manifestaciones que muestran las deudas de la didáctica

La propuesta de una didáctica comprensiva edificadora que desde una pedagogía y educación del mismo tipo es altamente sugestiva, ya que rescata del olvido a la persona, la mirada humanizante y humanizadora, la define en tanto sus relaciones con el otro y con lo otro, pero dentro de una situación y contexto con los cuales se relaciona dialécticamente, lo que provoca un dinamismo que pone en acción a todos los agentes implicados en la posibilidad de ser mejor persona, en la promoción de encuentros que nos lleven a caminar con el otro y no sólo junto a él o contra él y que no pierde la brújula, la cual apunta hacia la producción de consciencia crítica sobre los procesos, los medios y los fines.

1a. deuda: Arboleda hace una fuerte crítica a la didáctica actual a la cual califica de “dotada de racionalidad y de pensamiento moderna; más instalada en un carácter técnico, deóntico y ensimismado; una didáctica que se ha instrumentalizado por fuerza del poder económico y político, que así está a su servicio.

2a. deuda. Una didáctica que mira sólo desde el saber y los aprendizajes, la cual ha perdido los fines de la educación y la pedagogía, lo que la hace vivir en un reduccionismo eficientista heredado de lógicas de rendimiento de acuerdo a las leyes del mercado. Una didáctica influenciada por la psicología del aprendizaje y de la cognición que sólo miran al desarrollo del intelecto pero no de la persona. Una didáctica basada en teorías y metodologías que caminan entre el saber y el saber-hacer parra obrar desde un sistema instrumental no crítico; ello la limita a la tríada maestro-alumno-saberes.

3a. deuda. Con respecto a la relación entre la didáctica y la institución, dice Arboleda que hay una brecha entre la narrativa institucional y la defensa de la existencia y la vida, con una educación que está alienada, desorientada de sus principios originales, al servicio de una razón despótica que contamina a la pedagogía y a la misma didáctica y las coloca en lo instrumental.

4a. deuda. Es el descuido de la función de educar y de establecer nuevas formas de relaciones entre el ser, estar, hacer y conocer; muestra de ello es su colonización epistémica, ya que se deja imponer la razón y el saber moderno en sus prácticas educativas.

5a. deuda. Una didáctica centrada en el enseñar ciertos contenidos, habilidades, destrezas, competencias seleccionadas para los alumnos desde intereses socioeconómicos y políticos para configurar un sujeto alienado al status quo. Tiene como eje un ego epistémico moderno que no riñe con los intereses del poder y define a los aprendizajes como aquéllos que deben servir a los principios de la reproducción.

6a. deuda, una didáctica que no es edificadora sino disfuncional, inconsciente con las aspiraciones fundacionales de la enseñanza.

7a. deuda. Un faltante radical en materia de enseñabilidad y educabilidad, donde el peso lo tiene el primero con miradas eficientistas y de sometimiento del sujeto a los intereses reproducidos por los propios profesores. Una enseñanza pasiva y acrítica, que hace de los aprendizajes un evento para almacenar, apropiar, generar y aplicar neutralmente o instrumentalmente conocimientos y conceptos.

8a. deuda. Existe un vacío radical esencialmente entre didáctica, educabilidad y educación; entre enseñanza y formación; entre aprendizaje y vida.

9a. deuda. No considera a los aprendizajes como situados, los ve como atemporales y descontextualizados, marcados por una psicología del aprendizaje centrada en la periodización, la cual ha marcado la práctica de la enseñanza en contra del aprendizaje generativo, comprensivo, crítico y edificador.

10a. deuda. Con respecto a las teorías y metodologías, las cuales hay muchas, pero no proponen profundas transformaciones en el ámbito de la formación docente; en la

práctica se ha vuelto mecánica; y busca que se apliquen criterios de evaluación cuantitativos de acuerdo a la exigencia del rendimiento. Dicha formación está centrada en lo académico e intelectual.

En fin tenemos una didáctica incoherente, que no estimula la confrontación, la autocrítica, el autoconocimiento, la autoobservación y la disposición a rectificar sus rumbos. Una didáctica academicista que se concentra en los aprendizajes pero que no mira la educabilidad. Una didáctica institucionalizada que actúa bajo cánones del régimen social dominante. Una didáctica que individualiza y está centrada en la prosperidad económica.

Ante estas deudas de la didáctica, el doctor Julio César Arboleda propone una nueva didáctica que sea comprensiva y edificadora. A continuación sintetizo en tres componentes dicha propuesta: fundamentos, finalidades y funcionamiento.

a. Fundamentos.

- Tiene como ejes vertebrales al ser humano, la vida y la existencia.
- Es humanizada y humanizante, en tanto forma mejores seres humanos con mayor consciencia del mundo y sus condiciones, al provocar la vinculación entre educabilidad y enseñabilidad.
- Está estrechamente vinculada con la función de educar: enseñar educando a través de un acompañamiento crítico, ético, ótrico y estratégico.
- Concibe a los agentes educativos como seres políticos, con autogobierno y sensibles a la condición humana, planetaria y de la vida.
- Está basada en la comprensión en tanto proceso consciente y crítico de la información, la cual apropia, juzga y utiliza en situaciones concretas de su vida, su comunidad o del planeta, con el fin de transformarlas, desde la generación de aprendizajes situados.
- Es edificadora en tanto educa para el desarrollo social humanizado, ya que al ser un acto ético, responsable, que respeta la vida y la dignidad humana, busca el encuentro con el otro y lo otro, sintiéndose acogido y siendo hospitalario, compasivo y fraterno, actuando desde los valores que enaltecen,

b. Finalidades.

- Formar seres humanos que apropien el conocimiento, sepan usarlo y articularlo con sus vidas, en sus proyectos propios, de forma generosa y al servicio de sí, del otro y de lo otro, relacionando, desde la reflexión, la cognición, afectividad con el fin de construir significados y sentidos intersubjetivos.
- Formar a los educandos en los distintos saberes: ser, saber, hacer y experiencial, de forma que dignifiquen a sí mismo y a los otros con sus conocimientos y sus actos; es un proceso de humanización de los saberes.
- Educar la mirada viviendo, mirando, reparando, desde la reflexión, vinculando cognición, afecto, contexto y conciencia crítica.

c. Funciones:

- Al ser plural, tiene dominio multisaber en torno a la enseñanza, la educación, la formación y el aprendizaje, lo que le permite generar procesos de reflexión inter y transdisciplinaria, que colaboran en su propia constitución.
- Al mirar desde la vida, es capaz de contextualizar sus enseñanzas y promover la generación de los usos y aplicaciones del conocimiento que realizan los estudiantes a través de proyectos de vida, los cuales buscan, con una actitud crítica, identificar las problemáticas y problemas de su vida cotidiana o del mundo, escudriñarlos hasta conocerlos en profundidad, y plantear las soluciones pertinentes, siempre con generosidad y respeto a la dignidad humana.
- Busca en la relación educativa acoger al estudiante como es, en su singularidad y contexto para que, al sentirse reconocido, tenga la confianza para llevar a cabo el desarrollo integral de su interioridad y una fuerte vinculación con la exterioridad, de manera que decida su propio proceso de formación.
- Genera su epistemología independiente de otras corrientes y con base en ella construye teorías y metodologías que reivindican al ser humano,

al considerar a la educación como un acto político y social, que tiene como finalidad la formación de la persona desde su naturaleza biológica y cultural, desarrollando se cognición, afecto, voluntad, conciencia y meditación.

- Mira a los docentes como personas en proceso de formación, que saben comprender la complejidad del ser en su interior y exterior, que confrontan sus conocimientos disciplinarios al apropiarlos y usarlos en el proceso de traducción a conocimientos enseñados, desde la situación del alumno, del grupo y de la propia institución educativa, contextualizado desde la situación económica, política, cultural, religiosa, social, civil, educativa de su país, la región y el propio mundo.
- Se constituye como una didáctica relacional que, desde la comunicación, promueve la comprensión de sí mismo, de los otros y de lo otro con un alto sentido crítico e interdisciplinario; además motiva el desarrollo personal integral, la interacción edificadora con los otros y lo otro siempre en un ámbito de respeto por la ética y los valores.

TERCER MOMENTO. UNA DIDÁCTICA ESTRATÉGICA CENTRADA EN LA COMUNICACIÓN.

Ante esta gran propuesta, planteo la posibilidad de desarrollar una alternativa de didáctica para la Universidad (Fragoso, 2021) desde estos principios:

- a. Una didáctica que se presenta como sistémica y compleja. Se concibe como organización de los componentes implicados que, a partir de la actividad, se interrelacionan entre sí, con el sistema y con el entorno desde diversos niveles y dimensiones con la finalidad de educar. Esta condición, permite a la didáctica salir de la camisa de fuerza de concebirla como instrumental, en tanto, técnicas de enseñanza o difusora de contenidos que le son impuestos desde las decisiones que toman los diversos interés económico-político-cultural dentro de una ideología capitalista y neoliberal; y desde su situación histórica y contextual, reubicar medios y fines para así redescubrir cuál es su misión. En síntesis, una didáctica que sea multirrelacional; que comprenda que en su núcleo las relaciones entre actores, contenidos, métodos y contextos son importantes de valorar, analizar y explicar.

b. Una didáctica que es consciente que educar no es instruir, ni transmitir, ni socializar, ni enseñar, sino que es formar, y la formación es ese proceso de construirse a partir de las decisiones que se toman para ser uno mismo con el otro y lo otro; que la formación no depende de la institución, sino del sujeto que se forma; que la institución informa con miras a que la persona elija para sí aquello que lo realiza, que lo lleva a comprometerse con la vida y con el planeta. Que educar significa enseñar educando, de manera que se recoja y acoja al sujeto educable con miras a que sepa y obre con sentido ótrico; todo ello implica una ética y antropología en tanto desarrollo social humanizado que aporta sustantivamente a la evolución de la vida humana y del planeta. No olvidemos que la educación es política y además está situada en los espacios de vida, más que en los contenidos y aprendizajes. En síntesis, una didáctica que enseña educando, recuperando las palabras del Doctor Arboleda.

c. Una didáctica y una educación que resitúa y articula de manera transformadora los procesos de conocer, saber, enseñar, aprender y educar, desde el planteamiento que hace Touriñán; reconoce que el objetivo del conocer es llegar al saber, que el objetivo del saber es poseer la información de contenidos, conocimientos y el empleo que hacemos de ellos; que el objetivo de enseñar es hacer saber y actuar a otro; que el objetivo del aprender es apropiarse de ese saber utilizando sus procesos psicológicos; y que el objetivo de educar es que el estudiante sea capaz de decidir y realizar sus proyectos que lo transforman en agente actor y autor de estos proyectos. Estamos hablando de una didáctica definida como ciencia de la formación.

d. Una didáctica que busca la integridad, no sólo incluir, la cual concibe a la persona como un ser de relación y las vinculaciones que establece con el otro y con lo otro implican la articulación de las funciones de la mente racional y no racional; la relación entre lo cognitivo y lo afectivo; entre las capacidades, destrezas y habilidades con las emociones, sentimientos, afectos, actitudes y valores; donde las primeras colaboran en el desarrollo del pensamiento y la capacidad crítica, creativa, resolutive y ejecutiva con un tono afectivo que abone en la construcción de sentidos y significados a lo que hacemos, a la manera como vivimos, como sentimos, cómo actuamos, cómo estamos siendo, cómo resolvemos o no conflictos, frustraciones, etc. En síntesis, una didáctica que eduque la mirada y genere los espacios propicios para ello.

e. Una didáctica que busca la integración de personas, en un proceso formativo edificador, donde, desde los planteos de Pedro Ortega Ruíz en su Pedagogía de la Alteridad, se abraza y acoge al sujeto educable en la relación educativa; donde lo ótrico no solo es discurso sino una realidad en la cual nos reconocemos en el otro y él otro en nosotros, de forma que se abogue por la edificación de seres con propiedad de acogimiento, compasivos, constructores de espacios más dignos para sí mismos, para la vida humana y cósmica. Es una visión de la educación como acontecimiento ético donde cada ser es responsable como otro del otro y por el que el educando debe ser acogido: reconocido y abrazado en su singularidad cambiante, a fin de que proceda como persona interesada en sí misma, en sus congéneres, en la vida y en la existencia.

f. Una didáctica que busca la integralidad, en el sentido de la articulación de los saberes disciplinarios y no disciplinarios, que lo conduzcan a un diálogo interdisciplinario en la apropiación de un objeto de estudio, no por sí mismo, sino con el objetivo de vivenciarlo, aplicarlo, meditarlo, reflexionarlo crítica y contextualmente. Una integración de saberes que adquiera un carácter comprensivo, en tanto dilucida sobre un hecho, lo esclarece, lo entiende y lo interpreta; además, edificador, en tanto lo vivencia y lo hace artífice de experiencias transformadoras que constituya acciones y acontecimientos que afecten su ser personal, de los otros y del entorno mismo. Y edificador, cuando se aplica y usa en contextos flexibles, buscando la solución de problemas que impliquen lo social, lo humano, lo planetario. En este sentido el compromiso ético del profesor y del estudiante es indispensable, pues lo lleva a comprender y a reconstruir los procesos de relación con el otro y el mundo, de forma que busque cambiarlos, transformarlos con la finalidad de la construcción de una vida con mejoras para todos; una apuesta al cambio con responsabilidad. De esta forma, la articulación interdisciplinaria adquiere razón de ser en tanto es edificante de procesos de vida más humanizadores.

g. Una didáctica que entiende que las relaciones entre las personas tienen su núcleo en la comunicación y el diálogo, donde el papel de la primera es de articulación de las subjetividades que nos lleven a entender y comprender nuestras realidades de forma crítica y creativa, pero donde el diálogo tiene un papel trascendental en la construcción de dichas intersubjetividades que estén en constante búsqueda de significados y sentidos. Recordemos la vieja frase de que “sin comunicación no hay educación”; la educación es el principio de las relaciones sociales y en el caso de la

didáctica, su base es la comunicación, pero su finalidad es la formación de la persona en su vinculación con el otro y lo otro. Por ello, es necesario valorar el papel de la comunicación no sólo como intercambio de información, sino como la posibilidad de interacciones, de intercambios, de construcción semiótica. La comunicación adquiere un papel mediador y el diálogo de generador de espacios de encuentro para la comprensión y la edificación de mundos mejores.

En síntesis, hablo desde la didáctica comprensivo edificadora, de una didáctica que:

1. Rescata a la persona como ser de relaciones y con dignidad
2. Se mira y mira el exterior como sistémico y complejo
3. Es consciente que educar es formar
4. Resitúa los procesos de conocer, saber, enseñar, aprender y educar
5. Busca la integridad de la persona en tanto articula cognición y afecto y cuerpo
6. Busca la integración de personas en un ambiente de acogida
7. Busca la integralidad de los saberes y con el contexto con la mirada en la construcción de soluciones a los problemas de la vida pero con compromiso ético
8. Comprende que la comunicación es la base de las relaciones entre las personas y que busca el diálogo como posibilidad de encuentro y construcción de intersubjetividades.
9. Finalmente, una didáctica estratégica que busca articular todos los anteriores componentes en función de una formación comprensivo edificadora.

CUARTO MOMENTO. EL DESARROLLO DE LOS PROCESOS DE LECTURA Y ESCRITURA EN LA UNIVERSIDAD.

Partimos del hecho de que el aprendizaje y desarrollo de los procesos de lectura y escritura académica son una condición para la apropiación, uso y generación adecuada de conocimientos.

Sin embargo, en nuestras universidades hay grandes problemas que pueden traducirse en oportunidades:

- a. el profesor deja lecturas para que el alumno las lea y reporte lo leído; el alumno mira la actividad como entrega no como posibilidad de interpretación y de dejar conocer su postura frente a lo leído. En general, no se desarrolla una lectura crítica y edificadora, sino para entrega, como tarea. El proceso de leer está divorciado del de escribir.
- b. De la misma forma, ante la variedad de lecturas que le presentan las diferentes asignaturas que cursa y las muchas entregas que debe hacer, el alumno realiza un proceso de lectura rápida donde extrae lo solicitado y lo puede reportar. Ante el abuso de organizadores de información de desglose y jerarquización no de relación, menos de interpretación y crítica, el alumno continúa realizando mapas, reportes de lectura, cuadros sinópticos; sin embargo, deja de lado la posibilidad de la articulación de multitextos que le permitirían la relación de conceptos, principios, propuestas que cada uno de esos textos le brinda y que, en general, no son recuperados en la reflexión, menos en la escritura.
- c. Hay una propensión a la “ensayitis”, donde el alumno se ve condicionado a la realización de ensayos, por supuesto, cada profesor tiene un concepto de ensayo y un propio procedimiento para elaborarlo, los hay desde quienes no saben qué es y lo piden, hasta quienes lo confunden con desarrollos temáticos o textos donde están expresadas las voces de todos los autores menos del que está escribiendo dicho texto, dejando fuera la verdadera posibilidad del ensayo de poder desarrollar ideas, propuestas, juicios desde sí mismo apoyándose con los autores pertinentes para aquello que plantea.
- d. En general, no se trabaja los procesos de lectura y escritura en tanto desarrollo de capacidades y valores, en función de que el estudiante pueda llevar a cabo procesos de diálogo con los autores y los textos y que a partir de ello pueda llevar a cabo procesos de interpretación más complejos; tampoco se pone el acento formativo en la escritura, se deja elaborar textos, pero no se trabaja en su construcción y evaluación, menos se plantea la articulación entre lectura y escritura que promueva una capacidad y actitud crítica y propositiva frente a lo leído y lo escrito; sólo se solicita leer y reportar porque se parte del supuesto que el alumno ya domina esos procesos.

Ante esta problemática la pedagogía y la didáctica comprensivo edificadora se presenta como una alternativa para poder trabajar dichos procesos de lectura y escritura, en tanto:

a. recuperando el desarrollo del aprendizaje por las fases propuestas por Julio César Arboleda, que va del memorístico, pasando por el semántico, el crítico y llegando al comprensivo edificador.

b. Desde el aprendizaje comprensivo, donde el sujeto se apropia del objeto de conocimiento y a partir de él realiza aplicaciones, vivencias, reflexiones contextualizadas, generando nuevas ideas y conocimientos y es capaz de concientizar sus propios procesos de avance y evaluación con el fin de usarlo en situaciones de vida concretas.

c. Así un aprendizaje comprensivo edificador de la lectura y la escritura puede tomar en cuenta los siguientes aspectos, para ello recorro a tres dispositivos que generé: la glosa y el comentario, el diálogo de lectura y la didáctica del método escolástico de lectura y escritura, con base en ellos planteo los siguientes pasos:

1. partir de una primera relación con el texto, para ello el alumno trabajará el texto como un género académico discursivo, donde reconoce la voz o voces de quienes le están hablando a partir del mismo texto; responde al cuestionamiento de qué dice el texto; ubicar cuál o cuáles son los temas que trata, cuáles son las ideas principales y secundarias que el texto maneja, cómo es su estructura, cómo está escrito. Además, en la relación con el contexto el alumno puede ubicar su contexto como lector y darse cuenta desde dónde está leyendo el texto; también el contexto que se genera durante la lectura y cómo participan sus procesos de memoria; puede recuperar cuál es el contexto del texto, ya sea académico, científico, literario, etc. y finalmente, cuál es el contexto que se generó como práctica de la propia lectura.
2. continuar con una segunda relación que es más compleja: qué me dice el texto; implica ya un proceso de interpretación subjetiva de lo que el contenido del texto provoca en el sujeto. Pueden cuestionarse sobre: ¿cuáles son las tesis que el autor propone, cómo es su proceso de argumentación, cuáles son las conclusiones a las que llega, cuáles son sus principales preocupaciones, sus aciertos; además puede cuestionar

al texto con preguntas informativas, de conocimiento, de comprensión y de crítica, incluso contrafácticas. Estamos posicionados en el nivel semántico o de procesamiento de información.

3. Establecer una tercera relación entre subjetividades que lleve a la intersubjetividad, para ello la pregunta que se hace el alumno es qué me quiere decir el texto. Es el planteamiento de una comprensión crítica. Los cuestionamientos aquí son: ¿por qué me dice tal cuestión este texto? ¿Para qué me lo dice?, qué quiere que piense, qué apropie, qué quiere qué haga con lo que me dice? ¿cómo me siento con lo que me quiere decir este texto, qué emociones, sentimientos y afectos provoca en mí? ¿cómo está afectando mi ser, mi inteligencia y mi afectividad? ¿cómo puedo vincular lo que el autor me dice y quiere decir con lo que yo pienso y siento? ¿cómo puedo conjuntar sus ideas con las mías?
4. Viene la respuesta de parte del alumno: ¿qué le digo al texto? y esta respuesta se ve concretada con la elaboración de un texto, del ejercicio de la escritura académica. En dicha puesta en práctica, el alumno vincula la lectura y la escritura junto con todo el proceso de reflexión crítica que realizó y a partir de ello construye ese texto de respuesta que realiza al autor y al texto. Es un tipo de lectura y escritura epistémicas donde el escritor con plena consciencia estructura sus propios juicios y argumentos, contraargumentos e ideas que va a vertebrar para dar respuesta a lo que el autor le está planteado; en dicho acto intervienen el proceso de metacognición y de autorregulación. Tendrá que echar mano de sus conocimientos de semántica, sintáctica y pragmática, de la coherencia y cohesión de su texto, de su estilo de escribir, de la manera cómo ha apropiado el lenguaje de la disciplina y las formas de escritura de la comunidad disciplinaria en la que está inmerso y de allí como lleva a su forma personal la expresión de su voz a partir de la toma de postura que realiza.
5. De la construcción de su producción escrita, ahora la pregunta será: ¿qué hago con lo que leí, me dijo, me quiso decir y le dije al texto?. Es decir, es el momento edificador. Cómo puedo llevar a la aplicación y utilización este conjunto de ideas y argumentos que generé en la

construcción de proyectos de vida personal y comunitaria, de manera que no se quede sólo en un ejercicio de reflexión crítica y de propuesta de ideas escritas, sino que pase a la acción comunitaria. Para ello, el estudiante se cuestiona sobre: ¿cómo puede aplicar lo aprendido en la solución de situaciones en los ámbitos local, comunitario, regional, nacional y planetario. Es decir cuál será la capacidad de agencia que desarrollará en tanto este ejercicio de lectura y escritura. Por supuesto, esto se verá tonalizado y orientado por los valores que se pongan en juego y por la asunción del otro como parte constitutiva mía y cómo llevo al acto la dignificación de ese otro.

6. Finalmente, este proceso de lectura y escritura académica se verá coronado por un ejercicio de reflexión metacognitiva y de promoción de la conciencia crítica, donde el estudiante se cuestiona sobre cómo interpretar la actividad de lectura y escritura realizada, desde la planeación, la realización o ejecución y la evaluación. Asimismo, se preguntará sobre su relación con el proceso del conocer o sus creencias epistemológicas, también llamada epistemología personal, donde inquirió sobre la forma cómo se ubica frente a lo que las voces autorizadas dicen y lo que él dice a dichas voces; cuál es su toma de postura que realiza frente a ellas, ¿cuál es el grado de autonomía que tiene frente a los autores? ¿Cuáles son las creencias implícitas que tiene frente al leer y al escribir que lo llevan a comprometerse con esos dos procesos o no.

Todo este proceso de diálogo de lectura que culmina con la la puesta en marcha de proyectos de vida y la construcción de procesos de consciencia sobre la propia actividad como lector y escritor a nivel universitario, es lo que quise resaltar.

CONCLUSIONES.

1. La pedagogía comprensivo edificadora es un constructo que es ideal para promover en el estudiante no sólo la comprensión semántica y crítica sino para llevar a cabo procesos de apropiación, utilización y construcción de conocimientos y acciones.

2. La didáctica comprensivo edificadora es un constructo que permite recuperar a la didáctica del anquilosamiento en la que estaba sumergida y que le da una nueva vida desde el planteamiento de su propuesta humanizada y humanizadora, donde el ser humano, su vida, sus valores y su dignidad se promueven y enaltecen ante el proceso de enseñanza-aprendizaje.
3. La conformación de una didáctica estratégica centrada en la comunicación, da la posibilidad de llevar a cabo el proceso de integrar en los niveles: individual (cognición-afecto-cuerpo), de relación con los otros a partir de las relaciones interpersonales y grupales que establecemos y la conformación de la colaboración como elemento que vincula a los seres humanos en esta empresa, de diálogo interdisciplinario entre los saberes que poseemos y los que aprendemos con el fin de plantear procesos de pensamiento complejo que abarque la explicación y comprensión del mundo y genere posibilidades de acción de solución a situaciones problema que ese mundo nos plantea.
4. La didáctica de los procesos de hibridación entre lectura escritura, basados en las didácticas anteriores, posibilitarán que el estudiante realice diálogos de lectura y escritura más críticos, comprensivos, comprometidos con él, con los otros y con lo otro, con vistas a su articulación con el mundo y el planeta.

REFERENCIAS

1. Arboleda Aparicio, Julio César (2021). "Sesión Inaugural del Seminario Internacional de Investigación Educativa", en Reseña Crítica de la sesión realizada por David Frago Franco. 20 de febrero. México: Fes Acatlán.
2. Arboleda Aparicio, Julio César (2005). Estrategias para la comprensión significativa. Didácticas cognoscitivas y socioafectivas. Col. Didácticas Magisterio. Didáctica General. 2005. Cooperativa Editorial Magisterio.
3. Arboleda Aparicio, Julio César (2014). La pedagogía de la alteridad en la Perspectiva de la Comprensión Edificadora. Revista de Educación y Pensamiento, no. 21.
4. Arboleda Aparicio, Julio César (2014). El enfoque comprensivo edificador. Red Iberoamericana de Pedagogía (REDIPE), Corporación Educativa del Litoral (CEL), Red Iberoamericana de Pedagogía de la Alteridad (RIPAL).

Barranquilla, Colombia, 21-22 agosto. Capítulo de libro. ISBN 978-958-58492-1-1.

5. Arboleda Aparicio, Julio César (2020). Hacia una Didáctica Comprensivo Edificadora. En: A Medina Rivilla, A., De la Herrán Gascón y M.C. Domínguez Garrido (Coords), Hacia una didáctica humanista (pp. 389-460. Madrid: REDIPE-UNED.
6. Fragoso Franco, David (2021). Didáctica Estratégica centrada en la Comunicación. Tesis Doctorado en Comunicación y Pensamiento Estratégico. Centro Avanzado de Comunicación. México: CADEC.
7. Ortega Ruíz, P. (2013). La pedagogía de la alteridad como paradigma de la educación intercultural, Revista boletín REDIPE, 827/13.

8.

LA ÉTICA FRENTE AL OTRO COMO APRENDIZAJE

Importancia de Lévinas en la educación

ETHICS AGAINST THE OTHER AS LEARNING

Mario Germán Gil Claros^{10*}

Julio César Arboleda

Grupo de Investigación Redipe

Resumen

Mirar al Otro, estar cara a cara, asumirlo en el horizonte de vida, relacionarnos con él. Debe pasar de una ética individual a una ética social, para así asumirlo, reconocerlo y tenerlo en cuenta en el momento de disentir, de diferenciarnos, de solidarizarnos, de acogernos, de educar, entre otros, sin olvidarnos o marginarnos frente a él. El presente escrito centra su atención en torno a la postura de Lévinas y de su impacto en la escuela. Se intenta sintonizar algunas de tales ideas desde la *perspectiva comprensivo edificadora* de la educación, la pedagogía y la formación, en particular para advertir fenomenológicamente la función de educar¹¹.

Palabras clave: Dar, ética, existencia, lenguaje, Mismo, Otro, responsabilidad, Rostro.

Summary

^{10*} PhD en Filosofía. Catedrático universitario. Director de investigaciones de Redipe. Líder del grupo de investigación: Redipe. Educación, epistemología y filosofía <https://orcid.org/0000-0003-1876-2137>, mariogil961@hotmail.com

¹¹ Las ideas levinasianas que se recogen aquí para proponer desde el constructo comprensivo edificadora algunos caminos en virtud de los cuales la escuela **podría abordar los principios más sentidos del acto de educar, se extraen de** Gil (2022) en su artículo: *Más allá de sí mismo*. bol.redipe [Internet]. 1 de septiembre de 2022 [citado 27 de octubre de 2022];11(9):67-8. Disponible en: <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/1881>

Looking at the Other, being face to face, assuming it on the horizon of life, relating to it. It must move from an individual ethic to a social ethic, in order to assume it, recognize it and take it into account at the moment of dissenting, differentiating ourselves, showing solidarity, welcoming us, teaching, among others, without forgetting or marginalizing ourselves in front of it. This paper focuses its attention on the position of Lévinas and his impact on the school.

Keywords: Giving, ethics, existence, language, Same, Other, responsibility, Face.

Introducción

La filosofía de la otredad de Lévinas gira en torno a una fenomenología del Otro, en una crítica al Mismo, a la postura ególatra, la cual raya en composturas de desconocimiento, de franco olvido de la historia del Otro, que en muchas ocasiones termina en la muerte, en el marginamiento, en el destierro. La ética de Lévinas es un auténtico puente de relación entre los seres humanos, de ahí que ella sea un cuestionamiento a la ontología, como filosofía primera. No es pues de extrañar que la ética y no las leyes, sea el principio genuino del pleno reconocimiento del Otro, que la escuela ha de considerar para asumir con responsabilidad sus procesos. Al margen de una ética de esta estatura la escuela no podrá abordar los principios más sentidos del acto de educar.

La acogida del otro en la escuela

Nuestra metáfora del *parto pedagógico* se revela cuando se consuma la tarea de educar, que a nuestro modo de ver acontece desde cuando como educadores respondemos al rostro singular del necesitado, hasta que en el caminar juntos éste, el educando, pone, en calidad de educado, sus potenciales al servicio de la vida integrada, es decir del otro, del entorno, de lo otro que teje la existencia vital. El educando nace en el alumno, en el hijo, en el necesitado cuando estos desarrollan una comprensión intersubjetiva, una consciencia de mundo compartido, mejor una consciencia sentiente y actuante, que se pone en evidencia a través de actos de alteridad. Ahí se nace (y se hace) como ser – para- la -vida.

Ser alumno no es lo mismo que ser educando. Educar es en gran medida intervenir en la formación de una conciencia que le permita al educando ser-para-la-vida,

ponerse al servicio común dignificándose a sí mismo. Desde la perspectiva comprensivo edificadora de la educación y la pedagogía alumno y educando no son lo mismo. El alumno hace parte de la institución escolar, pero deviene educando solo cuando se sabe acogido, es decir cuando la institución responde a su mirada, a su demanda con un rostro acogiente, en un vívido cara a cara, y sobre todo en la praxis de poner sus potenciales comprensivos y afectivos al servicio de sus congéneres y de la vida.

Y en tanto el profesor no asuma tal acogimiento, no se revelará como educador. Al margen de la relación rostro a rostro sucumbe la posibilidad de educar. No se alcanzan las categorías de educador y educando a contrapelo de los sentimientos y actitudes de otredad y alteridad. No es suficiente que el aparato psíquico del docente le permita reconocer en el complexus la singularidad del estudiante como otro, ello solo es parte de la tarea de educar: ha de imponerse la alteridad, ha de vivir experiencias de otredad en el acto de acogimiento real de éste, y además acompañarle hasta advertir que no solo se sepa educado, sino que vivencie escenarios en los que aquel participe en eventos de servicio a la vida, como ser-para-lá-vida. De esa manera se sabrá verdaderamente educador. Se educa realmente cuando en la relación educativa nacen y crecen educador y educando, cuando la otredad deviene alteridad, tanto en el uno como en el otro.

Enseñar por encima o en contravía del acto de educar no constituye un proceso genuinamente educativo, una tarea por y para la vida. Y es esta una de las grandes contradicciones de la educación: se enseña para aprender, se forma para saber y hacer con lo que se sabe, imponiendo los intereses particulares, de poder, sobre las personas, en una agencia cuasieducativa, endeudada con los pilares viscerales del acto de educar para afirmar la vida compleja. Toda enseñanza y formación auténticas han de dar lugar a partos pedagógicos, acontecimientos imposibles por fuera de las enseñanzas y formaciones que eduquen, vinculadas al acto, a la función de educar para comprender edificando, siendo seres de luz.

Como se ve, la experiencia fáctica de saberse acogido y acogiente afirman a educador y educando como tales. Del mismo modo, los saberes culturales. Ligados a procesos educativos y pedagógicos constituyen dispositivos con los cuales se ha

de vivir la experiencia gratificante de ejercer la función de educar. Las humanidades, las ciencias y otros saberes culturales ganan mayor sentido cuando se educa con los mismos, cuando sirven la finalidad evolutiva, no solo cuando sirven para conocer, enseñar y aprender, no solo como acicate para reproducir intereses particulares, sino y sobre todo cuando su comprensión permite asumir causas por la vida, por una vida digna en la existencia. Tal asunción se expresa cuando los procesos relacionados con la función de educar aportan vivencias tejedoras de vida, experiencias comprensivo edificadoras.

Nada tiene sentido en las áreas culturales, sea la didáctica, la pedagogía, la física, literatura, sociales, biología, si no es a la luz de la evolución. Fenomenológicamente se podría decir que el sentido, la comprensión de saberes culturales no es posible al margen de la experiencia fáctica de apropiación y uso reflexivo y situado de estos, en el marco de la existencia, y que la agudización de los significados y sentidos que precisa la comprensión es posible si tales saberes devienen vivencia edificante, obra de vida, si los saberes y sus comprensiones seponen a disposición de la vida, evolucionan con la vida, como vida, si se ponen al servicio de la vida común entretejida y no solo particular. Educar con estos saberes precisa comprenderlos y generar en la intervención, en la función de educar, ambientes para que los educandos hagan lo propio y desarrollen una consciencia sensible que les permita tejer vida con sus comprensiones y potenciales.

Ello no prospera si la función de educar no se pilotea con conciencia sentiente y actuante de otredad y alteridad. Si no se educa acogiendo al otro, recuperando los espacios de criticidad y solidaridad que en las sociedades del rendimiento se le quita a las personas para someterlas a las urgencias del consumo y rentabilidad. La labor titánica del interventor reside también en lidiar una lucha frontal contra las ausencias de comprensiones que edificquen.

La comprensión no puede anegarse en la localidad, reparar en el árbol, en los límites del saber, en el contenido; es preciso que advierta el saber en el bosque fáctico, en el panorama de la vida en complexus. No se puede comprender

edificadoramente si no examinamos, esclaremos y habitamos el fenómeno en - y con- el lenguaje de la evolución de la vida; si no aprendemos poco a poco a escribir y hablar situadamente el lenguaje primado. Al margen de esto la educación con los saberes culturales estará extraviada y vulnerada, como la vida misma, por el fenómeno erosivo, involutivo y global de la utilidad particular.

De lo existente de la existencia del Otro.

En el fenómeno del acogimiento crecen educador y educando, la educación y los saberes culturales ganan significado, y la vida y la existencia se afirman, se potencian. En esta relación ética se dignifican los existentes humanos y no humanos y la misma existencia, lo otro y el otro, la evolución de la vida; aspecto este que se explicita más adelante. En efecto, en su reflexión filosófica sustentada en Lévinas Gil señala que en el Otro no sólo se acoge lo existente como ente o cosa dada en el mundo, también se atiende a la existencia, como aquello arrojado al mundo, como vida, con todos los atributos que se le pueda dar. Lo Otro es la existencia, objeto de interés, que va más allá de la individualidad en busca de su radical singularidad con el rostro único e irrepetible. Pues, la relación con la existencia, es con la vida, con la espiritualidad y no con las meras cosas que habitan el mundo como existentes. Es decir, ya que lo determinante en el Otro, es que es. Lévinas dirá *Hay*. En consecuencia, no podemos ignorarlo o negarlo.

El acto genuino de educar traspasa el ámbito del aula, aparcando en los existentes, en la vida general. En el *Hay*, a pesar de su aparente neutralidad, se establece una relación que afecta a quien o quienes la llevan a cabo, por medio de una relación ética, que nos ayuda a fijar una postura frente al Otro, como lo que es; lo cual ha de tener sentido y significado en el horizonte de vida o de mundo de los implicados. El Otro se devela a través del horizonte de vida, dependiendo de *nuestra intencionalidad* respecto a él en el mundo, en el que aflora la existencia en su encuentro, algunas veces pasajera, otras de larga duración y otras para toda la vida. De todas formas, la existencia está clara en el *Hay*. “Es el hecho de que se es, el hecho de que *hay*”. (...) “Asume precisamente esa existencia ya existiendo”. (Lévinas. 2000, p. 24). Lo cual nos lleva a decir que el hombre frente al mundo elabora una postura, una disposición ética; que sería una *actitud filosófica* y en el aula una *actitud pedagógica*.

Esta última actitud precisa lo que se conoce como el *tacto pedagógico*, que se puede entender también como la praxis de intervención educativa basada en los resortes originales de la educación, que fijan en el acto de educar la intencionalidad, la voluntad y disposición de cargar con el otro y lo otro para su dignificación, para que los integrantes del acto pedagógico ganen consciencia actuante de sí y de existencia compartida, consciencia para sí y para los existentes, consciencia sentiente de existencia y de vida entretejida, y en consecuencia sean ciudadanos planetarios, que aportan a la conservación de la vida humana y no humana, del otro y de lo otro como rostros de la existencia. De este modo la ética de la alteridad encarnada en educadores y educandos auténticos (en la función de educar) hurde relaciones intersubjetivas tejedoras de vida.

Así, en nuestro presente la existencia trajina en el *Hay* y en las cosas. Lo cual permite referenciar no sólo las cosas, sino al Otro, al prójimo, al semejante, ante el que manifestamos una intencionalidad de relación que se da a partir de la cuestionada conciencia, en el que el Otro viene dado con un rostro singular y mediado por la mundanidad social.

La relación que establezco con el Otro, como causa existente, es a través de la intencionalidad; la cual, por medio de la curiosidad fenoménica en su aprehensión, comprensión y radicalidad estética, busca sentido intersubjetivo. Así, la intención, el sentido, el significado frente al Otro, está ligado todos los días a su comprensión mundana, en la que se esconde su materialidad, su *ahí*, y que en la escuela se cultiva en el saber, en el conocimiento.

Por otra parte, es fundamental decir que para establecer una relación con el Otro, con los Otros, debo partir de la condición en la que me encuentro, no sólo ante mí mismo, sino ante el mundo. En otras palabras, somos conscientes como seres existentes, inscritos en una historicidad concreta como lo es la actualidad, el presente; ante el cual forjamos una postura de vida, una posición frente a lo que somos como acontecimiento.

Como vemos, es una posición ontológica que se da a través del presente en el *ahí*. Es decir, sobre el fondo del *ahí* surge un ente en su particularidad. Entonces: “El ente

-- lo que es -- es sujeto del verbo *ser* y, por eso, ejerce un dominio sobre la fatalidad del ser, convertido en su atributo. Existe alguien que asume el ser, en adelante *su ser*". (Lévinas. 2000, p. 113). Bajo esta condición, se capta al Otro en su radical alteridad, la que se opone a un Yo lógico en el ejercicio de su identidad, que rechaza lo otro, el acontecimiento. La relación con el Otro no solo se da en el ámbito escolar, se da en la sociedad y en el tiempo. El Otro, es punto de referencia para mí mismo, pero asumido en un cara a cara ante la alteridad. Esto último, desde un plano ontológico social, tiene como consecuencia una existencia clara para la sociedad. "El otro es lo que yo no soy; él es el débil mientras que yo soy el fuerte; él es el pobre, es<< la viuda y el huérfano>>. No hay hipocresía más grande que la que ha inventado la caridad bien atendida. O bien el otro es el extranjero, el enemigo, el poderoso. Lo esencial es que tiene esas cualidades gracias a su alteridad misma". (Lévinas. 2000, p. 129). Es una mirada asimétrica, cargada de conflicto, de no reconocimiento; ya que negamos y no asumimos al prójimo intersubjetivamente como igual.

Asumir al Otro, es una tarea ética de gran responsabilidad, donde la libertad se encuentra implicada; en el que el prójimo está ahí, existe, no podemos dejar pasar por alto, muchos menos ignorarlo. Él es la singularidad a descifrar, a comprender, en asumirlo de frente, puesto que se convierte en un enigma a mi pensamiento, a mi entendimiento; de ahí el intento fenomenológico, de vivenciarlo en un cara a cara. El Otro está radicalmente frente a mí, en consecuencia, me veo en la exigencia de abordarlo relacionamente, de establecer una comunicación de orden intersubjetiva, en la que está presente lo emocional, lo anímico, como fuerza, que impulsa dicha relación de comprensión de un cara a cara. Esto último, encierra una vida intencional, que pasa por la comprensión del Otro y que va más allá de dicho comprender, en el que el lenguaje trata de desentrañar su humanidad.

Ahora bien, en el encuentro con el Otro no solo se da en su comprensión, y en su forma, se da en su mirada, que es más que una mirada sensible; es una mirada que parte de sí mismo y del pensar; que se valida a través de un cambio intersubjetivo, en el que el Otro o los Otros se presentan con sus rostros, tal como son, caracterizado por su cercanía, manteniendo su alteridad, que evita ser absorbida por la totalidad, por lo Mismo. El Otro permanece externo y se conserva tal cual a pesar de la proximidad. Su característica principal es evitar quedar reducido a lo Mismo, al Uno; es la resistencia, palabra que Foucault reflexionó frente al poder.

Resistir al Uno es desarrollar y cultivar una fuerte postura ética arraigada en lo más profundo de nuestras convicciones o maneras de ser, cuando nos percibimos a sí mismos, no solo al Otro, sino al mundo en su conjunto, lo cual se refleja en una manera de vivir. Asumir las relaciones de vida, es hacerlo por medio de las percepciones, por medio de los sentires, de las razones, en las cuales no hay mediación, más que por la conciencia mediada. En este sentido, la ética es la experiencia de un sujeto sensible; es la postura que dicho sujeto desarrolla ante una política que lo avasalla, lo focaliza en sus accesos y desemboca políticamente en un totalitarismo, que raya en situaciones inimaginadas, como lo es la exclusión o la muerte. De ahí que la defensa de la vida, la relación con el Otro, pasa de la mera comprensión a una ética activa, que busca la solidaridad, la paz, la pluralidad, en una escuela, en una sociedad justa o democrática, en la que damos la cara al Otro, determinado en su modo de ser alterno, muchas veces sin llegar a conocerlo plenamente, pero que acogemos con amabilidad y hospitalidad, siempre y cuando lo permita.

Por otra parte, es innegable que la experiencia política va de la mano filosófica, máxime cuando la primera deja huella en el espíritu del ente en la ciudad, en la plaza pública, en los recintos, que invita a construir una filosofía del Otro, de su rostro, de la hospitalidad, de una ética asumida como filosofía primera, de una filosofía de la presencia, del aquí estoy como realidad. Así, el Otro es un encuentro, un rose que me modifica, me sacude o mejor me despierta, provocando en mí un compromiso existencial, el cual, una vez llevado a cabo, genera una política intencional de relacionarme y de tomar distancia a través de la palabra o del dialogo. Dice Lévinas:

Hablar es, al mismo tiempo que conocer a otro, darse a conocer a él. El otro no es sólo conocido, es *saludado*. No sólo es nombrado, sino también invocado. Para decirlo en términos de la gramática, el otro no aparece en el registro nominativo, sino en el vocativo. No pienso sólo en lo que él es para mí, sino también y al mismo tiempo, e incluso antes, soy para él. (Lévinas. 2004, p. 87)

Por tanto, hablar implica la cercanía como la lejanía del Otro, pero siempre en *relación*; pues el hablar involucra el escuchar, lo cual en su momento nos transforma y el rostro nos convoca a su comprensión, a su escucha. La mirada hacia el Otro rompe nuestro ensimismamiento, quiebra nuestro autismo y nos confronta con el mundo que está ahí, a fuera. Hay una relación en la que la percepción se convierte

en puente no sólo de recibir, sino de dar, de comunicar, de comprender y de acción. Es toda una experiencia vital que nos hace crecer, que nos hace tomar consciencia no sólo de sí mismo, sino del Otro a través del aprendizaje, de la justicia, en la que en esta última me proyecto hacia el Otro, en un plano de respeto, de igualdad ética. Es decir, un principio de justicia social. Lo cual lleva a decir: “Entre hombres, cada uno responde por las faltas de otro. E incluso respondemos por el justo que arriesga corromperse. No se puede dar mayor alcance a la idea de solidaridad”. (Lévinas. 2004, p. 101). De ahí que la solidaridad como postura ética, nos hace caer en cuenta que no somos iguales, que el Otro es diferente en todo el sentido de la palabra; en donde la ética, como filosofía primera, aporta la más excelsa relación y la más alta forma de vida entre hombres y mujeres.

La relación con el Otro, es no sólo ver su miseria, su angustia, su sufrimiento, su explotación, su dominación, sino su rostro carnal, lo cual implica una ética concreta. “Devolverle al otro lo que se le debe, amarlo en la justicia, tal es la esencia de una verdadera acción”. (Lévinas. 2004, p. 155). Ver el rostro del Otro a través de la acción, exige no sólo la caridad Levinisiana, sino la justicia social. “El rostro del hombre es un *médium* a través del cual lo invisible en él se vuelve visible”. (Lévinas. 2004, p. 156). Lévinas concluye: “No pensamos relaciones, somos en relación. No se trata de meditación interior, sino de acción”. (Lévinas. 2004, p. 156). En este sentido, el hombre se transforma por medio de la acción o de la praxis. Así, en la acción no vemos solamente el sufrimiento o la alegría, sino lo humano, la humanidad alejada de la violencia, que tantos problemas ha traído. Lévinas lo amplía de la siguiente forma: “La humanidad nace en el hombre a medida que él sabe reducir las ofensas mortales en litigios de orden civil, a medida que castigar se asimila a reparar lo reparable y a reeducar al malvado. El hombre no necesita sólo de una justicia sin pasión. Necesitamos de una justicia sin verdugo”. (Lévinas. 2004, pp. 164-165). Es la acción de la justicia, de la cual no escapa el rico, que fácilmente puede pagar en muchas ocasiones. Por eso, para Lévinas, el código debe ser modificado, ya que el solo dinero no puede solucionar o reparar daños o crímenes, que no sólo afecta de forma particular, también al conjunto de los seres humanos. “Y a toda la eternidad, todo el dinero del mundo no puede curar la ofensa al hombre”. (Lévinas. 2004, p. 165). Como los llamados crímenes de lesa humanidad. Algunos ejemplos contemporáneos lo vemos en las masacres, en los genocidios, en los crímenes de guerra, entre otros. En consecuencia, para Lévinas una verdadera relación humana, es cuando el Otro es

reconocido de forma concreta en su radical singularidad, donde el hombre es tratado como tal, desde una filosofía primera. En ella reconozco al prójimo en toda su dimensión. Esta manera de relacionarse con el Otro, desde la ética, debe provocar un acontecimiento político, que va más allá de un ejercicio de mirarse a sí mismo y abarca al entorno, a la naturaleza, de cómo pensamos, de cómo vivimos. Así, podemos hablar y establecer el ejercicio de la política.

En consecuencia, la manera de relacionarme con el Otro, la manera de construir una forma de vida, se manifiesta en el radical distanciamiento frente a la totalidad reductora, en la consolidación del *êthos*. En esta dirección, el Otro se convierte en una experiencia radical que me afecta, no lo puedo negar, aun así, lo niegue; ya que hay, en el decir de Lévinas, una consciencia moral, cuya franqueza con lo Otro, con su rostro, cuestiona mi Yo, que evita ser reducido a una totalidad. Así, nos encontramos con un rostro que habla, que piensa, que asume posturas de vida, que se afirma en la pluralidad, en lo infinito, en la solidaridad, no sólo espiritual sino en el dar económico respecto al Otro.

El compromiso ético

La ética en Lévinas nos estimula a un mayor compromiso intersubjetivo, donde el ser es tomado vitalmente en acción y no desde una mera abstracción. No es pues de extrañar que lo humano se da y comienza en la experiencia de nuestras acciones. De ahí que sea vital para Lévinas asumir al Otro con responsabilidad, lo cual significa romper con la indiferencia, exigiendo, como acontecer ético y de solidaridad, la apertura hacia los Otros o hacia los demás. Así, comprender al Otro, es existir, es la esencia, es la aurora al horizonte de vida. “Nuestra relación con otro consiste ciertamente en querer comprenderle, pero esta relación desborda la comprensión. No solamente porque el conocimiento del otro exige, además de curiosidad, simpatía o amor, maneras de ser distintas de la contemplación impasible, sino porque, en nuestra relación con otro, él no nos afecta a partir de un concepto. Es ente y cuenta en cuanto tal”. (Lévinas. 1993, p. 17). En este sentido, toda relación implica en su intencionalidad una comprensión mediada por el lenguaje en el mundo, que nos arrastra a una toma de postura ética cuando apelo al Otro; lo cual toma sentido para mi intimidad y toma significado para lo mundano, reflejado en el rostro. Es aquí que lo significativo se vuelve un Nosotros, donde la totalidad entra a ser cuestionada, porque vivir en comunidad, exige un rostro, un diálogo; no es vivir en la totalidad, como se deja entrever en la crítica que lleva a cabo Rozenweig.

Como vemos, estar en totalidad, es negarse y ser negado, es peor que estar en la condición de minoría de edad kantiana. “Un ser particular sólo puede tomarse por una totalidad si carece de pensamiento”. (Lévinas. 1993, p. 27). Lo cual exige de aquel que piensa, ir más allá de la mirada de la totalidad y pensar en la alteridad. “El que vive en la totalidad existe como totalidad, como si ocupase el centro del ser y fuera su fuente, como si todo lo extrajese del aquí y del ahora en los que, no obstante, se sitúa o es creado”. (Lévinas. 1993, p. 27). Nos vemos enfrentados a un ser que piensa y vive en un sistema cerrado, que ignora lo Otro, lo semejante, el mundo en su diversidad, a pesar de vivir en él. Lévinas diría que es un ser que vive en ausencia de pensamiento. Agregaríamos de sensibilidad y sin apertura. Así: “El pensamiento comienza con la posibilidad de concebir una libertad exterior a la mía. Pensar una libertad exterior a la mía es el primer pensamiento. Señala mi presencia en el mundo en cuanto tal. El mundo de la percepción manifiesta un rostro: las cosas nos afectan como *poseídas* por los demás”. (Lévinas. 1993, p. 31). En las que intervienen, no sólo un segundo, sino un tercero o un colectivo. Por tanto, el Otro cobra significatividad como tercero libre. En este sentido, lo importante del planteamiento de Lévinas, descansa en que la mirada hacia el Otro, hacia el tercero, se constituye en humanización; pues no tenemos a una cosa delante, tenemos a un semejante.

El Otro en su aparecer, que es de orden fenomenológico, no es abstracto, al contrario, es concreto, real, vital, afecta mi percepción, mi pensamiento, cuando trato de comprenderlo e interactuar. Estar frente al Otro, es destotalizarme, sin dejar de ser lo que soy como acontecimiento. Es la proximidad y la alteridad del rostro. Así, mi subjetividad se proyecta en el Otro, que es el prójimo, el extranjero, el inmigrante, el marginado, el desplazado, el apátrida. También, lo familiar, la amistad, lo cercano. En palabras de Derrida, sería construir la ciudad-refugio, la ciudad-hospitalaria para el Otro, para Nosotros. Por tanto, el Otro es mediado por la mirada; pues no se ve lo que no se reconoce, se conoce, pero no se reconoce y si se reconoce, se incluye. De ahí que la mirada que no reconoce a partir del conocer, descansa en la indiferencia, en la exclusión, en la muerte.

El Otro como experiencia activa, la asumo responsablemente en un cara a cara, cuya plasticidad se manifiesta en toda su riqueza ética, ya que hacia el Otro hay una intencionalidad fenomenológica de relación, de construcción y de sensibilidad, además de reconocimiento concreto. Es todo un acto de enunciación dado en el lenguaje. “Lenguaje que en este mismo momento sirve para una investigación

orientada hacia el esclarecimiento de lo *de otro modo que ser* o lo *otro que el ser*, lejos de los temas en los que ellos se muestran ya, de modo infiel, como *esencia* del ser, pero en los cuales se muestran”. (Lévinas. 1987, p. 49). Asistimos a un decir del Otro en franca ruptura con la identidad de un Yo, la cual trasciende en su decir y hacer. Lo que apunta Lévinas, es un ir más allá del ser hacia el Otro como finito, como cercanía, como responsabilidad, que anuncia éticamente, el decir y su conceptualización. Que va más allá de cualquier sistematización y totalización del ser, pues la filosofía primera sería la ética. “En ella se impone el otro de un modo totalmente distinto que la realidad de lo real, se impone porque es otro, porque esta alteridad me incumbe con toda su carga de indigencia y de debilidad”. (Lévinas. 1987, p. 63). La presencia del Otro es tan fuerte, que no puedo ignorarla en mi decir.

Lo que se hace en el decir, es mostrar, es poner al descubierto lo que institucionalmente quiero mostrar como verdad; no como falsedad, sí como inteligible y no como confusión. En el decir está la presencia del presente del Otro como acontecimiento, el cual es cruzado por la mirada y se interroga por lo que es, por lo vivido, por sus cualidades temporales. Fenomenológicamente, es asumir un estado de conciencia hacia el Otro, mediado por el sentir (noesis) y lo sentido (noema), de manera temporal e intencional. “Hablar de conciencia es hablar del tiempo”. (Lévinas. 1987, p. 80). Ante todo, un tiempo cargado de actualidad, de presente vivo, de lo dicho y de lo intencional, en un ser expuesto fenomenológicamente; es decir, se manifiesta en lo dicho, en su nombrar, que va mucho más allá. En consecuencia, para Lévinas la responsabilidad es un decir. El decir anuncia, alumbrando al Otro, conduce a lo dicho, al prójimo, por medio de la intencionalidad como signo, como significado, donde nos exponemos responsablemente en todo decir de orden ético, como responsabilidad de la palabra, que es una exposición y acercamiento a lo humano, asumido como hecho, como verdad, como saber develado ante la mirada, ante su proximidad y sensibilidad, como manifestación que facilita el filosofar. El filosofar es posible, gracias al anuncio del Otro, que se expone a la mirada, a la pregunta, a la reflexión; ya que el filosofar está en el develamiento de lo que se dice y toma significado mundano, en la relación entre mi subjetividad y lo Otro, tomado por medio de la intencionalidad y de la exterioridad, que se vuelve sensible en su exposición física. “La inmediatez de la sensibilidad es el para-el-otro de su propia materialidad, la inmediatez o la proximidad del otro. La proximidad del otro es el inmediato derramamiento para el otro de la

inmediatez del gozo, la inmediatez del sabor, <<materialización de la materia>>, alterada por lo inmediato del contacto”. (Lévinas. 1987, p. 133).

Como vemos, la sensibilidad como expresión, nos lleva a la proximidad que despierta percepciones e intereses inmediatos de orden significativo en su aparecer en el sujeto. “La subjetividad del sujeto que se acerca es, por tanto, preliminar, an-árquica, anterior a la conciencia, una implicación, una aceptación en la fraternidad. Esta aceptación en la fraternidad que es la proximidad nosotros la llamamos *significancia*”. (Lévinas. 1987, p. 143). Así, la proximidad con el Otro, despierta no sólo solidaridad y responsabilidad, sino afecto, caricia, amor, ternura, como también lo contrario.

Conclusión

El Otro es absolutamente lo Otro, ante el cual las puertas intersubjetivas se comunican, se abren para enunciarlo en lo dicho, en su humanidad, que para Lévinas es insuficiente, porque no alcanza lo humano en su responsabilidad, en el que los Otros, como terceros, es clave. “El hecho de que el otro, mi prójimo, es también tercero con respecto a otro, prójimo también éste, significa el nacimiento del pensamiento, de la conciencia, de la justicia y de la filosofía”. (Lévinas. 1987, p. 201). Así, el Otro para Lévinas, se convierte en el signo del Otro. “En cuanto momento del ser, la subjetividad se muestra a sí misma y se ofrece como objeto a las ciencias humanas”. (Lévinas. 1987, p. 208). Lo que nos lleva a un plano de situación del Uno para el Otro como acontecimiento, el cual me afecta y pone al desnudo mi humanidad en lo que soy, a través de la sinceridad del decir, en la paz que se anuncia por medio de una ética primera, que va más allá de toda experiencia inmediata. Lo cual significa la proximidad del Otro, como de los Otros, que se tornan visibles, en la que aparece el ser-humano en su devenir. En éste está presente: la cultura, la sociedad, la política, las instituciones, la educación, etc. De la que toma conciencia a consecuencia de los Otros o del tercero acompañado de justicia, de lucha por la existencia y de humano, que es la apertura al Otro como responsabilidad, como verdad. “Sin la proximidad del otro en su rostro, todo se absorbe, se diluye, se solidifica en el ser, se mueve del mismo lado; todo forma un todo, absorbido incluso al sujeto al cual se devela”. (Lévinas. 1987, p. 263).

Referencias bibliográficas

Gil Claros MG. *Más allá de sí mismo*. bol.redipe [Internet]. 1 de septiembre de 2022 [citado 27 de octubre de 2022];11(9):67-8. Disponible en: <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/1881>

Lévinas, Emmanuel. (2000). *De la existencia del existente*. Arenas libros. Madrid, España.

Levinas, (2004). Emmanuel. *Difícil libertad. Ensayo sobre judaísmo*. Editorial limod. Fineo. Buenos aires, argentina.

Lévinas, Emmanuel. (1997). *Totalidad e infinito. Ensayo sobre la exterioridad*. Sígueme. Salamanca. España.

Lévinas, Emmanuel. (1993). *Entre nosotros. Ensayos para pensar en otro*. Pretextos. Valencia. España.

Emmanuel, Lévinas. (1987). *De otro modo que ser, o más allá de la esencia*. Sígueme. Salamanca. España.

Emmanuel, Lévinas. (1972). *Humanisme del'autre homme*. Fatamorga. Paris. France.

LOS PROCESOS CREATIVOS APLICADOS A LA ACADEMIA: EL CASO “EXPRESIONES POPULARES”

Esperanza Aponte Candela¹²

arsvitam@bellasartes.edu.co

Neiver Francisco Escobar Domínguez (coautor)

Instituto Departamental de Bellas Artes

laboratoriomd@bellasartes.edu.co

Resumen

Expresiones Populares, gestado desde el semestre II de 2013 como asignatura electiva para los estudiantes del programa de Interpretación Musical del Conservatorio Antonio María Valencia de la ciudad de Santiago de Cali, ha sufrido transformaciones en sus procesos creativos que pasaron de conciertos didácticos a puestas en escena multi e interdisciplinarias, tras el aporte realizado por estudiantes y docentes de las facultades de Música, Artes Visuales y aplicadas, y Teatro del Instituto Departamental de Bellas Artes Cali, y que han hecho parte del montaje de los mismos.

Esta investigación centra su atención en cómo se ha transformado esta experiencia de formación musical gracias a la integración de otros saberes artísticos en la creación, montaje y puesta en escena de una serie de conciertos, que además hacen parte de los espacios académicos institucionales como lo es el ciclo de Conciertos de Beethoven 7:30. En la misma medida, se da cuenta de la importancia del pensamiento creativo en este tipo de procesos y del elemento investigativo existente en estas puestas en escena multi e interdisciplinarias, que han nutrido notablemente los procesos de formación académica de los estudiantes de Bellas Artes.

¹² Esperanza Aponte Candela. Magíster en Historia de la Universidad del Valle, sede Cali. Licenciada en Música y Maestro en Música con énfasis en musicología de la misma universidad. Docente de asignaturas teórico-musicológicas en Universidad del Valle y Bellas Artes, Cali, donde además se desempeña como coordinadora de investigaciones de la facultad de Música y como líder del grupo de investigación Ars Vitam.

Palabras clave: Procesos creativos, conciertos musicales, Interdisciplinariedad, Multidisciplinariedad, Montajes artísticos

Introducción

La propuesta de Expresiones Populares, como experiencia significativa en educación superior en música, se ubica en el contexto académico del Conservatorio Antonio María Valencia del Instituto Departamental de Bellas Artes, Cali (Colombia), entidad en educación que cuenta con una Acreditación de Alta Calidad por su programa de Interpretación Musical, y que desde hace varios años, en aras de flexibilizar el componente profesional, ha dado apertura a nuevos espacios que buscan complementar la formación académica del estudiante. Expresiones Populares, como asignatura electiva teórico-práctica, abre esa posibilidad para que los estudiantes de Interpretación Musical (y posteriormente todos los estudiantes de Bellas Artes) puedan desarrollar competencias en la comprensión e interpretación de repertorios no académicos o conocidos como “populares”.

Esta experiencia se inscribe dentro de las premisas de la Investigación – Creación artística. Según Zaldívar (2008), la investigación desde el arte se centra en el proceso de creación, y según Asprilla, la investigación artística “puede desarrollarse alrededor de elementos creativos, lenguajes artísticos, áreas disciplinares, procesos creativos, prácticas culturales, contextos de la creación, campos conexos al arte o en ámbitos multi, inter o transdisciplinarios” (2013; p. 5)

Cada semestre, el docente Neiver Escobar¹³, quien es el responsable de la asignatura, realiza una propuesta temática y los estudiantes participantes, además de la interpretación del repertorio en su instrumento, abordan la historia, características estilísticas y otros elementos de análisis de las músicas populares o tradicionales que se están estudiando. En la misma medida, la actividad de cierre es un concierto, que al inicio era didáctico, pero que, con el tiempo, se transformó en una puesta en escena

¹³ Neiver Francisco Escobar Domínguez, magíster en Educación y Tic, licenciado en Música y Maestro en Música con énfasis en musicología de la Universidad del Valle. Docente líder del área teórica del Conservatorio Antonio María Valencia y del semillero de investigación Ars Vitam.

multi e interdisciplinar gracias a la integración de los saberes de los estudiantes de las facultades de Teatro y Artes Visuales y aplicadas de la Institución, la cual ha resultado valiosa para enriquecer procesos creativos y la formación integral de los estudiantes de Bellas Artes. A este respecto se puede indicar que la interdisciplinariedad hace referencia a la integración de actores y elementos en múltiples áreas del saber interrelacionados entre sí, con enfoques diversos que aporten valores determinados a los objetos de estudio trabajados, abarcando aspectos puntuales de varias disciplinas (Azócar, 2013). A su vez, la multidisciplinariedad, según el International Rice Research Institute (2005) es una combinación de varias disciplinas en la búsqueda de un objetivo sin que necesariamente exista un trabajo integrado o coordinado.

Otro concepto importante, presente en cada montaje, es el de la creatividad. A decir de Rosa Galvis, “el concepto tiene muchas acepciones y algunos autores consideran que se puede establecer una clasificación distinguiendo tres maneras de concebir la creatividad, ya sea como una característica de la personalidad, como un proceso creativo o, como resultado de un proceso” (2007; 84). Esta autora, luego de presentar múltiples definiciones del concepto concluye que la creatividad es la capacidad de optimizar la producción de ideas novedosas y comunicarlas (2007; 86).

Complementario a este tenemos el proceso creativo, que se puede entender como un conjunto de etapas desarrolladas por uno o por varios individuos para iniciar un proyecto o dar solución a un problema a través de la creatividad.

Como referente artístico para la asignatura se pueden mencionar diversos espacios y proyectos de ciudad que llevan propuestas artístico-integrales que combinan de manera efectiva disciplinas artísticas afines y complementarias. Es el caso de la plataforma cultural para talentos *Casa de las Artes* de la Fundación Sarmiento Palau, quienes han canalizado programas a través de la cultura, el componente social y el deporte. Su obra de teatro musical “Juan Caracol”, amalgama la creatividad y el talento de más de 60 artistas en escena, generan un reconocimiento especial a las artes escénicas, promoviendo el desarrollo integral de jóvenes talentos en música, danza y teatro (Casa de las artes, 2019).

Por otra parte, la Carpa Delirio es un destino turístico y cultural que se ha transformado en proyecto de ciudad, catalogado internacionalmente como uno de los mejores espectáculos de salsa de la cultura caleña, y promocionada como una

experiencia que altera los sentidos. Es el concepto de Salsa, Circo y Orquesta, el que ha llevado al público un show único con el baile como elemento principal, y la música como eje transversal, y el circo como componente diferenciador, transportando a sus asistentes a mundos de fantasía y diversión. Entre sus diferentes puestas en escena destacan: Pasos de libertad (2009), Verbena (2010), Vaivén (2015), Hechizo (2017), entre otros, todos bajo el mismo concepto escénico. (Delirio, 2020).

El proceso

La experiencia significativa en educación musical Expresiones Populares tuvo inicio en el año 2013 como propuesta de recital didáctico, contando musicalmente la historia de un género musical desde la investigación musicológico - histórica. La finalidad hasta ese momento era solo indagar sobre los antecedentes de cada manifestación musical, encontrar los elementos estilísticos que brindaran la estética musical apropiada para la interpretación de cada pieza, elegir un repertorio y hacer el montaje de esas obras musicales para ser presentadas en un recital al final del semestre académico. Posteriormente se incorporaron procesos creativos que ofrecen variedad y el factor diferencial necesario para que la propuesta tenga un componente de novedad frente a una demanda cada vez más compleja y permeada por los medios de difusión comercial. Por último, se adoptó la inter y multidisciplinariedad, como elementos que contrastan los sentidos, a través de un bombardeo de sensaciones hacia el individuo receptor desde el lenguaje visual (forma, color y luz), el lenguaje sonoro (timbre, melodía y armonía en una estructura rítmica), y el sensorial.

Para esto, la investigación del tema siempre ha sido y será el primer paso para llegar a la concepción de la obra musical. Para ilustrar un ejemplo, el merengue (primera manifestación musical popular que se llevó a escena en 2013), fue presentado como aireailable de principios de siglo XIX. Este género era interpretado inicialmente con bandurria o la guitarra, y posteriormente los músicos dominicanos reemplazaron los instrumentos de cuerda por el acordeón, conformando el conjunto instrumental del “Merengue Típico” acompañado de tambora y güira, como influencia musical de las tres culturas: europea, representada en el acordeón, la africana en la tambora, y la Taíno o aborígen con la güira. Adquiere el nombre de “perico ripiao” en la zona norte de República Dominicana.

La investigación inicial indicó que, para hablar de merengue, es necesario hacer un marco de contexto geográfico e histórico. Esto nos remonta a la revisión de

República Dominicana y Haití, dos países vecinos rodeados por el mar caribe, dos de los trece países que conforman la América Insular (Islas del mar caribe).

Tabla 1

Cuadro comparativo entre Haití y República Dominicana

Haití	República Dominicana
Considerado un país afrocaribeño	Herencia Taína (volcada al mestizaje)
Tercer país más extenso de las Antillas (27.750 km2)	Segundo país más extenso de las Antillas (48.730 km2)
Criollo y francés	Español
Es el país más pobre de América debido a la sobre explotación de sus recursos	Novena economía más grande de América Latina, basada en los servicios
Música: Kompa (ritmos africanos y baile de salón europeo)	Música: Merengue y bachata, que nacieron del Perico ripiao y el Típico

Nota: esta tabla ilustra elementos comparativos entre estas dos naciones. Elaboración propia

Los contextos siempre terminan entrelazando una gran cantidad de hechos que de una u otra manera, concluyen en relación directa con la manifestación artística, cultural, social y musical, entre otras; la música particularmente tiene un fuerte vínculo con lo político y el sincretismo cultural (la herencia taína de República Dominicana, por ejemplo).

Figura 1

Merengue



Nota: concierto de Merengue dominicano, sala Beethoven de Bellas Artes, 2013. Fuente: archivo personal

Durante la era Trujillo (Rafael Leónidas Trujillo, 1891-1961), dictador dominicano que gobernó entre 1930 y 1961, conocido como “el benefactor”, “el

generalísimo”, “el jefe”, o conocido popularmente como “el chivo”, se le dio estatus al merengue, marcando una prioridad notoria del “Típico” sobre las sonoridades centro-europeas, y poniendo a su servicio a los mejores representantes merengueros. Su influencia sobre el género partió la historia en varias etapas, entre el Perico ripiao y las bandas merengueras actuales

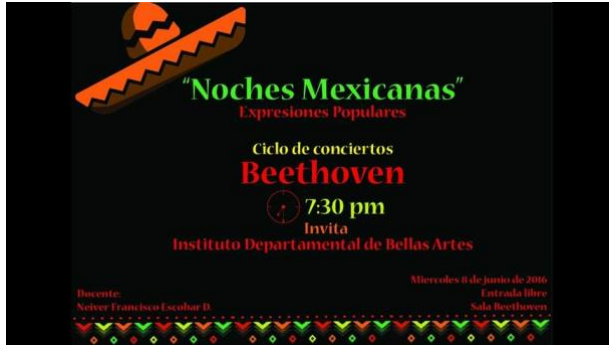
Algunas piezas representativas de estas etapas sirvieron de punto de partida, y en el caso de este primer concierto se eligieron repertorios de los artistas Johnny Ventura (Juan de Dios Ventura Soriano), Los hermanos Rosario, Wilfrido Vargas, Sergio Vargas y Juan Luis Guerra, quienes pertenecen a las eras del típico y las bandas merengueras. No se tuvo en cuenta el merengue hip-hop, ni los merengueros modernos, no porque no fueran importantes, sino porque las 16 semanas de un semestre académico no fueron suficientes para abordar todo lo que se quería. Al final, se llevó a cabo un recital compartido con la Banda Sinfónica Juvenil del Conservatorio, dirigida en ese entonces por el trompetista y director cubano Ángel Hernández “Meniquito”.

Los procesos creativos

Merengue dominicano, Banda pelayera, Música antillana y una cortesía a Fruko, fueron cuatro recitales concebidos desde la investigación y con fines interpretativos para los participantes y lúdico-didácticos para los espectadores. Una crisis institucional llevó a unir dos propuestas, la de Fruko y una de músicas internacionales llamada “Música sin fronteras” para la cual se realizó una propuesta de iluminación muy artesanal, sin concepto de manejo de color, pensada solo para dar ambientación al espacio de la sala Beethoven del Instituto Departamental de Bellas Artes, Cali. La experiencia de iluminación fue positiva y *Noches Mexicanas*, el concierto de 2016, fue intervenido por un juego de luces sin mayores pretensiones estéticas, que involucró pólvora electrónica dentro de un espacio cerrado al final del recital. Por supuesto, la respuesta del público estaba en positivo aumento, llenando cada vez más la Sala Beethoven, cuyo aforo permite 681 personas.

Figura 2

Afiche concierto Noches Mexicanas



Nota: la imagen muestra el afiche publicitario del concierto Noches Mexicanas, realizado el 8 de junio de 2016. Fuente: archivo personal

En el año 2017, el recital *Fiebre de disco* marcó un punto de partida a la multidisciplinariedad. Para esta ocasión se presentó un concierto que incluyó obras de artistas como Michael Jackson, Los Bee Gees, entre otros de los años 70, 80 y 90s, y se dieron algunos cambios en la preparación y puesta en escena: se eliminaron los programas de mano y el listado de obras, para dar paso a unas notas al programa; y el repertorio fue apoyado por imágenes proyectadas hacia las paredes laterales de la Sala Beethoven, la cual se intervino con juego de luces, tarimas y una bola de discoteca, lo cual dio al espectáculo la ambientación ideal. Buscando mejorar el performance, se solicita el apoyo del semillero de maquillaje de Bellas Artes, más ocurrió un malentendido: se confundió el apoyo al maquillaje con la participación de actores en la recreación de la obra *Thriller* de Michael Jackson, lo cual resultó una verdadera sorpresa, tanto para el público, como para los mismos estudiantes que estaban realizando la obra.

Este recital tuvo tanta acogida que dejó más de doscientas personas por fuera de la Sala Beethoven, razón por la cual el recital tuvo que repetirse. La institución miró el proyecto con otros ojos y se empezó a mejorar el apoyo económico y logístico gracias a la participación del mismo dentro de las convocatorias internas de investigación. Por otra parte, estudiantes de la Facultad de Artes Visuales y Aplicadas de Bellas Artes, se sintieron atraídos por la propuesta y solicitaron vinculación argumentando que, si la puesta en escena era buena y la música también, lo visual podía enriquecerse.

Figura 3

Afiche Fiebre de Disco



Nota: en la imagen se aprecia el afiche diseñado para el espectáculo Fiebre de Disco de 2017. Fuente: archivo personal

Multidisciplinariedad

La sucursal del cielo en 2018 fue el inicio de una nueva era en Expresiones Populares. Tuvo investigación musicológica, intervención conceptual desde diferentes disciplinas (visual, sonoro, teatral), y la participación de dos entidades externas, la Carpa Delirio y la compañía de baile Rucafé. Otra novedad en este recital es que aparece el primer guion escénico, que divide la obra en cuatro cuadros de cuatro escenas cada uno; podemos hablar de la primera obra de creación colectiva donde se cuenta una historia a través de las diferentes disciplinas.

La sucursal del cielo se ambienta en una emisora radial de la ciudad de Cali, y su historia cuenta la llegada de la salsa a la ciudad a través de diferentes saberes específicos: la música, la danza, el teatro y el diseño. Un relato artístico que cuenta cómo la Salsa llega a consolidarse en Cali como un ícono cultural, que parte desde el Caribe, y llega a tomar posesión en las tertulias del Cali viejo, los grandes salones sociales de la segunda mitad del s. XX, y termina representada en su feria reconocida internacionalmente.

Figura 4

Afiche La Sucursal del Cielo



Nota: la imagen pertenece al afiche promocional del espectáculo La Sucursal del Cielo de 2018. Fuente: archivo personal

En suma, la propuesta que en un principio fuera un recital didáctico, partiendo de un género musical, pasó a ser una puesta en escena donde el punto de partida era una temática a la cual se le agregaba una historia que contar a través de un repertorio musical, apoyado por conceptos visuales, lenguajes corporales y un nuevo elemento: la escenografía.

En 2019 se realiza el montaje de dos espectáculos: *El Juicio Cabaret* (adaptación del musical Chicago) y *La Chiva Loca*.

Figura 5

Afiche El juicio cabaret



Nota: la imagen muestra el afiche del espectáculo El Juicio Cabaret de 2019. Fuente: archivo personal

A partir de este año el semillero de investigación Ars Vitam, cuyo equipo organiza cada espectáculo bajo el liderazgo del maestro Escobar, cuenta con equipo de diseñadores dentro del proceso, los cuales se encargan del diseño y la diagramación de los carteles, el brief, las notas al programa, el manejo de medios de comunicación, redes sociales, entre otras. El diseño de *La Chiva Loca* se convierte en adelante en la imagen representativa de Expresiones Populares.

Figura 6

Afiche La Chiva Loca



Nota: la imagen muestra el afiche de La Chiva Loca de 2019. Fuente: archivo personal

Y llegó la pandemia

El club de los corazones rotos fue la obra presentada bajo la modalidad de streaming en el año 2020 cuando la humanidad estuvo confinada debido a la pandemia por el Covid-19. En esta experiencia se incorporaron otros guiones: guion general, guion actoral, guion técnico, guion de luces y hasta guion de dirección. Su montaje y grabación supuso un reto tanto para el director como para el equipo participante, entre los que se cuentan músicos, actores, diseñadores, equipo de luces, grabación y amplificación, dado que las medidas sanitarias para evitar la propagación del virus trajeron consigo condiciones especiales en el uso de los espacios, aforo limitado y otras medidas que restringieron esta puesta en escena.

No obstante, este “falso en vivo” contó con alrededor de 3.900 conectados por la plataforma YouTube del Beethoven 7:30.

Figura 7

Afiche El Club de los corazones rotos



Nota: la imagen muestra el afiche del espectáculo El Club de los corazones rotos, transmitido por streaming en 2020. Fuente: archivo personal.¹⁴

De regreso a la presencialidad

La positiva experiencia del uso de streaming como estrategia de difusión se hizo presente en el espectáculo *El café de los recuerdos* de 2021, la cual contó además con formato escenográfico permanente: una escenografía ambientada en un café-bar donde sus asistentes cuentan musicalmente sus historias, tragedias y vivencias personales, mediadas por la intervención de grupo de actrices que hacen las veces de meseras del sitio¹⁵.

Para agosto de 2022, en el marco del ciclo de conciertos Beethoven 7:30 se presenta el espectáculo *Ojos de perro azul*, una obra musical de creación colectiva, presentada por estudiantes y egresados de los diferentes planes de estudio del Instituto Departamental de Bellas Artes, con la participación y el protagonismo del Grupo Profesional de Títeres Titirindeba, bajo la dirección general del maestro Neiver Francisco Escobar Domínguez.

Hoja de ruta creativa

Esta divertida historia surrealista se desarrolla en la calle del ocho y el dos, bloqueada por manifestantes - representados por títeres - que protestan por el asesinato de un sacerdote y por otras injusticias. La música está al servicio de la

¹⁴ Puede ver el espectáculo accediendo a este enlace

https://www.youtube.com/watch?v=yL75OQWKhfE&t=5s&ab_channel=Beethoven7%3A30

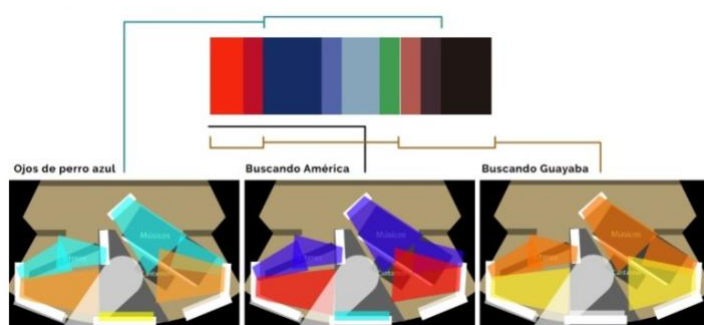
¹⁵ Para ver el espectáculo acceda a este enlace

<https://www.facebook.com/ConciertosBeethoven/videos/325254476109896>

puesta en escena y narra los hechos ocurridos simultáneamente entre el mundo real de los humanos y el mundo onírico de los muñecos. Para este espectáculo la temática de referencia literaria fue la obra Ojos de perro azul de Gabriel García Márquez, acompañado por obras musicales de Rubén Blades, todo en el contexto del estallido social vivido en Colombia en 2021, el cual fue especialmente fuerte en la capital del Valle del Cauca. Presenta conceptos de conexión como la protesta social, el grafiti y el realismo mágico, evitando el panfleto político, la polarización y la revictimización de quienes vivieron con más intensidad este fenómeno social. En cuanto a la escenografía, elaborada por estudiantes del programa de Artes de la Institución, esta contó con un dispositivo para los títeres, y una ambientación que recrea un bloqueo en una calle, reforzada por una paleta de luces de colores según se iba desarrollando la trama.

Figura 8

Paleta de color para luces



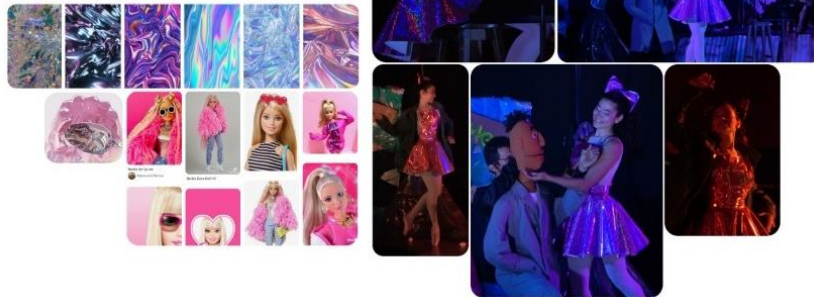
Nota: la imagen muestra la paleta de color para las luces empleadas en el espectáculo Ojos de Perro Azul de 2022. Fuente: archivo personal

Figura 9

Referencia del vestuario

REFERENCIA VESTUARIO

El personaje de la bailarina es una muñeca que pasa al mundo humano, sin embargo tiene todo de muñeca, los materiales, los colores y los movimientos.



Nota: la imagen muestra el proceso de diseño del vestuario para la bailarina, protagonista del espectáculo Ojos de Perro Azul de 2022. Fuente: archivo personal.

A modo de cierre

El proceso de cada montaje o espectáculo artístico realizado en el marco de la asignatura Expresiones Populares consta de varias etapas, que implican el compromiso tanto de los estudiantes del semillero de investigación Ars Vitam como de directivos, docentes, personal de servicios generales y otras dependencias del Instituto Departamental de Bellas Artes de Cali. Para cada puesta en escena se realiza una convocatoria para los estudiantes de todos los programas académicos de la institución, que harán parte de cada montaje, y que a su vez se integran al semillero de investigación, el cual les aporta como beneficio dos créditos académicos.

Para cada montaje se realizan reuniones periódicas donde se definen y elaboran el guion escénico, guion teatral, vestuario, maquillaje, requerimientos técnicos como luces y sonido, y se definen tareas y responsabilidades que deben trabajarse de forma independiente. Se realizan los arreglos musicales y se asignan las partes para cada estudiante integrante de la agrupación musical acompañante, que varía en su formato dependiendo del género musical elegido para cada espectáculo. Se realizan ensayos parciales, luego el montaje general y la puesta en escena donde participan todos los integrantes. Estos montajes, como regla general, se realizan en el marco del Beethoven 7:30, que es un espacio académico creado desde 2010 por los estudiantes del programa de Interpretación Musical de Bellas Artes, Cali, y que cada miércoles a lo largo del semestre académico ofrece un concierto gratuito de diversos géneros musicales.

En suma, bajo la multidisciplinariedad este proyecto permite que los miembros participantes trabajen de forma independiente en los aspectos que le son propios a su disciplina artística para luego, bajo la interdisciplinariedad, trabajar juntos al momento del montaje y la puesta en escena. Mediando están los procesos creativos, que permiten generar de forma individual y colectiva una serie de propuestas y soluciones en las diferentes etapas del proceso de creación, montaje y puesta en escena.

Listado de referencias

- Alcaldía de Santiago de Cali. (2017). Nuestra historia. Recuperado de: https://www.cali.gov.co/gobierno/publicaciones/1335/nuestra_historia_santiago_de_cali_tiene_477_aos/
- Asprilla, L. (2013). El proyecto de creación-investigación. La investigación desde las artes. Cali, Institución Universitaria del Valle del Cauca.
- Azócar, R. (2013). Distinción entre: interdisciplinario/transdisciplinario /multidisciplinario. Recuperado de: <http://ramonazocargestiondetalentohumano.blogspot.com/2013/05/distincione-ntre-interdisciplinario.html>
- Casa de las artes. (2019). Juan Caracol. Recuperado de: <http://casadelasartescmcn.com/>
- Delirio. (2020). Delirio hecho en Cali. Recuperado de: <https://delirio.com.co/>
- García, D. & Henao, C. & González, A. & Aguirre, E. & Bracho, R. & Arboleda, A. & Solorzano, J. (2017). Multidisciplinariedad, interdisciplinariedad y transdisciplinariedad en la formación para la investigación en ingeniería. Revista Lasallista de Investigación, 14 (1),179-197. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=69551301017>
- López-Cano, R. & San Cristóbal, U. (2014). Investigación artística en música. Problemas, métodos, experiencias y modelos. México: Conaculta, Fonca.

PERTINENCIA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR Y SISTEMAS DE INFORMACIÓN: ANÁLISIS APLICADO AL SEGUIMIENTO DE LA OFERTA NACIONAL DE PROGRAMAS ACADÉMICOS.

Betsy Mary Estrada Perea¹⁶

Erica Alexandra Correa Pérez¹⁷.

Institución Universitaria de Envigado. Envigado-Colombia

Resumen

La pertinencia de un programa de educación superior está determinada por sus funciones respecto a la enseñanza, la investigación y el impacto de éste en la sociedad; por las conexiones con la industria y en general con el entorno laboral, el estado y otras instituciones de educación. Sin embargo, la oferta de programas académicos está limitada por los recursos con que cuentan las instituciones. En este estudio se presentan algunas implicaciones prácticas de los registros obtenidos del Sistema de información de Instituciones de Educación Superior de Colombia, a partir de los cuáles se realiza un análisis de la oferta nacional de programas académicos. Como parte del estudio se realiza un análisis descriptivo de los datos almacenados en el sistema, correspondientes a aproximadamente 27670 programas de educación superior registrados entre los años 1958 y 2022. Los resultados indican que existen

¹⁶ Betsy Mary Estrada Perea. bmestrada@correo.iue.edu.co. Institución Universitaria de Envigado. Envigado-Colombia

¹⁷ Erica Alexandra Correa Pérez. ecorrea@correo.iue.edu.co. Institución Universitaria de Envigado. Envigado-Colombia

implicaciones prácticas para el diseño de un modelo predictivo que determine la pertinencia de programas académicos como estructura ampliada del sistema de información. Dicho modelo predictivo constituiría un soporte para la toma de decisiones en cuanto a la oferta de nuevos programas académicos, e incluso, en lo relacionado con la renovación de registros calificados y acreditación de alta calidad de programas académicos existentes.

Palabras clave: educación superior, modelo predictivo, pertinencia, programa académico, sistema de información.

Abstract: The relevance of a higher education program is determined by its functions regarding teaching, research and its impact on society; by connections with the industry and in general with the work environment, the state and other educational institutions. However, the offer of academic programs is limited by the resources available to the institutions. In this study, some indications of the records obtained from the Information System of Institutions of Higher Practical Education of Colombia are presented, based on the requirements, an analysis of the national offer of academic programs is carried out. As part of the study, a descriptive analysis of the data stored in the system is carried out, corresponding to approximately 27,670 higher education programs registered between the years 1958 and 2022. The results indicate that there are practical implications for the design of a predictive model that determines the relevance of academic programs as an expanded structure of the information system. Said predictive model would constitute a support for decision-making regarding the offer of new academic programs, and even, in relation to the renewal of qualified registrations and high-quality accreditation of existing academic programs.

Keywords: higher education, predictive model, relevance, academic program, information system.

1. Introducción

La UNESCO define la pertinencia en la educación superior como un concepto que se determina principalmente a partir de su cometido; el impacto en la sociedad; de sus funciones respecto a la enseñanza, la investigación y los servicios conexos; de las conexiones con la industria y en general el entorno laboral, con el estado y la financiación pública y con otras instituciones de educación. Además, según el Comité Nacional de Acreditación (CNA) del Ministerio de Educación Nacional (MEN), un programa académico pertinente responde a las necesidades sociales identificadas y analizadas por las instituciones de educación superior y es coherente con la misión, visión, propósitos de formación y carácter académico de quién lo ofrece. Sin embargo, la oferta de programas académicos está limitada por los recursos y materiales de las instituciones.

La pertinencia de un programa académico se evalúa en el marco del área del conocimiento al cual pertenece, observando su impacto y la necesidad de su enseñanza. La pertinencia del programa se determina a partir de su diseño curricular y en el comportamiento laboral de los graduados. En general, se considerará un programa académico como pertinente cuando: (i) posea una diversificación de materias que pueda dar respuesta a los nuevos retos planteados por la sociedad, (ii) cuente con flexibilidad curricular, es decir, las materias que ofrezca el programa se ajusten a los cambios del entorno, (iii) ofrezca materias que promuevan las destrezas, competencias y habilidades que desarrollen el análisis crítico, creativo e independiente de los graduados, (iv) los niveles salariales alcanzados sean al menos tan buenos como los de sus colegas graduados de otras instituciones y de programas afines, (v) las condiciones laborales alcanzadas sean buenas, es decir, con bajos o nulos niveles de informalidad desde el punto de vista del contrato de trabajo y el acceso a la seguridad social, (vi) la empleabilidad o facilidad para conseguir un empleo en el área para la que se fue capacitado sea alta, permitiendo conseguir trabajos en sectores económicos afines al perfil académico del graduado y ocupaciones donde la relación entre la formación y el trabajo que se hace sea alta y (vii) el graduado se encuentra satisfecho con su programa (Garcés, 2011).

El diseño curricular de un programa académico con problemas de pertinencia puede ocasionar futuros problemas relacionados con la renovación del registro calificado ante el MEN y con la inserción de sus egresados al mundo laboral. De acuerdo con

la información registrada en el Sistema Nacional de Información de Instituciones de Educación Superior (SNIES) se observa que, del total de programas académicos, 15022 están activos y 12646 se encuentran inactivos. Algunas razones conducentes a tal inactividad del programa académico son: por vencimiento del registro calificado, por negación de la renovación del registro calificado y por solicitud de la institución. Se observa además que en los últimos cinco años la inactivación de programas académicos en Colombia se ha comportado como se presenta en la Tabla 1; siendo los programas de los campos amplios Administración de empresas y Derecho, Educación e Ingeniería, Industria y Construcción los que presentan cifras más altas en cuanto a inactividad.

Tabla 1. Programas académicos inactivos por año entre 2017 y 2021

Año	Cantidad de programas inactivos	Porcentaje de programas inactivos por año
2017	45	4.01%
2018	20	1.1%
2019	64	2.07%
2020	32	2.32%
2021	21	0.96%

Este manuscrito se organiza de la siguiente manera: en la Sección 2 se describe el método empleado para el desarrollo de la investigación; luego, en la sección 3 se analizan los principales resultados; a continuación, en la Sección 4 se discuten los resultados y, por último, en la Sección 5 se presentan las conclusiones y el trabajo futuro.

2. Metodología

Respecto al proceso de investigación, se identificaron en primer lugar los aspectos de acceso y sistematización de los datos del SNIES, posteriormente se identificaron variables relevantes en el sistema para su consideración en relación con cruce de datos, luego se realizaron consultas al sistema para finalmente identificar variables que pudieran ser relacionadas en la posible generación de un modelo predictivo exploratorio que permita determinar la pertinencia de un programa académico. En

segundo lugar, se obtuvo información que aglutina registros del año 2014 al 2021 y que relaciona la cantidad de inscritos, admitidos y matriculados por año, a nivel nacional, haciendo énfasis en la población del departamento de Antioquia y discriminando las instituciones del sector público de aquellas pertenecientes al sector privado. La investigación de enfoque cualitativo y exploratorio aporta elementos preliminares para el eventual desarrollo de un modelo predictivo.

Con el objeto de generar información útil, confiable y continua sobre la oferta de programas académicos de educación superior, el Ministerio de Educación cuenta con el Sistema Nacional de Información de Instituciones de Educación Superior. Este sistema web permite el registro, consulta y análisis de información proporcionada por las Instituciones de Educación Superior. Entre la información almacenada en dicho sistema se lista: el código, nombre, carácter, estado y sector de la institución de educación superior. De los programas académicos se registra entre otra información: el código SNIES, el nombre del programa, el título otorgado, el estado, el reconocimiento del Ministerio, la resolución de aprobación, el campo amplio, el área de conocimiento, el municipio donde se ofrece y el costo de la matrícula para estudiantes nuevos.

La principal fuente de información empleada para este estudio fue el SNIES, que aporta al conocimiento sobre la oferta académica nacional de programas de educación superior, de instituciones de educación superior y de estudiantes inscritos, admitidos y matriculados, entre otros.

3. Resultados y análisis de resultados

Algunas de las variables consideradas en el SNIES son: la cantidad de matriculados, inscritos y admitidos por año, discriminando el departamento. A partir de dicha información se evidencia que, a nivel nacional, en el periodo comprendido entre 2014 y 2021 los totales de estudiantes matriculados en educación superior son los siguientes (ver Figura 1):

Año	Total matriculados
2014	4397684
2015	4580485
2016	4613422
2017	4689279
2018	4692703
2019	4676857
2020	4494207
2021	4750760

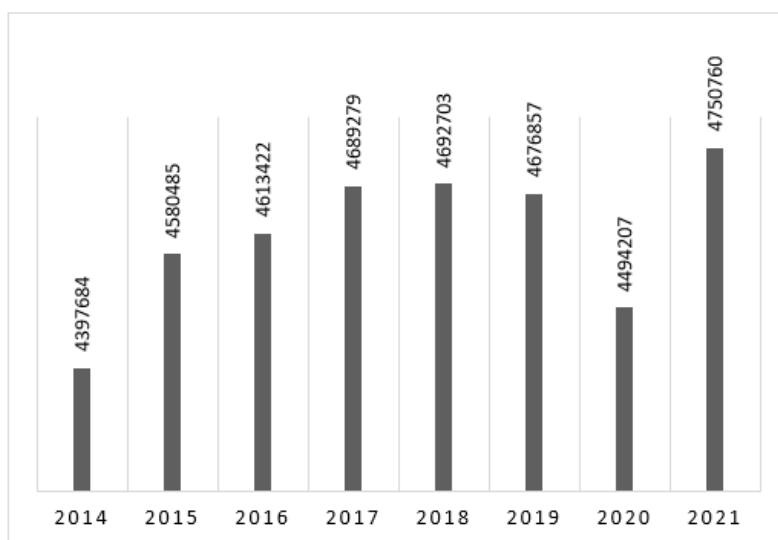


Figura 1. Total de matriculados en programas de educación superior del país

Considerando los datos en la Figura 1 se observa un aumento continuo en el número de matriculados desde el 2014 al 2019, con una baja considerable en 2020 y una gran recuperación en 2021. El fenómeno anterior puede ser consecuencia de la pandemia por Covid-19.

En Colombia en educación superior, hay una diferencia considerable entre el número de inscritos y el número de admitidos, entre el 2014 y el 2016 fueron admitidos en educación superior más del 50% de los estudiantes, pero siempre menos del 60%; mientras que entre los años 2017 a 2019 se admitieron entre el 47% y el 49% de los estudiantes inscritos. Para el 2020 la admisión fue del 52% y aumentó al 2021 en 55%. Estas diferencias pueden observarse en la Figura 2.

Además, del total de admitidos en educación superior alrededor del 20% no se matrícula, particularmente en 2015 este porcentaje fue del 26% (ver Figura 3).

Para el caso del departamento de Antioquia, la matrícula en educación superior ha sufrido altas y bajas en este periodo 2014 – 2021, con un pico muy alto correspondiente al año 2016 y uno muy bajo correspondiente al año 2020. Esta información se puede observar en la Figura 4.

Año	Total inscritos	Total admitidos
2014	1638590	952433
2015	1795324	1073436
2016	2154004	1179916
2017	2351487	1148949
2018	2050616	1016920
2019	2124546	1001217
2020	2084489	1079558
2021	2125320	1169937

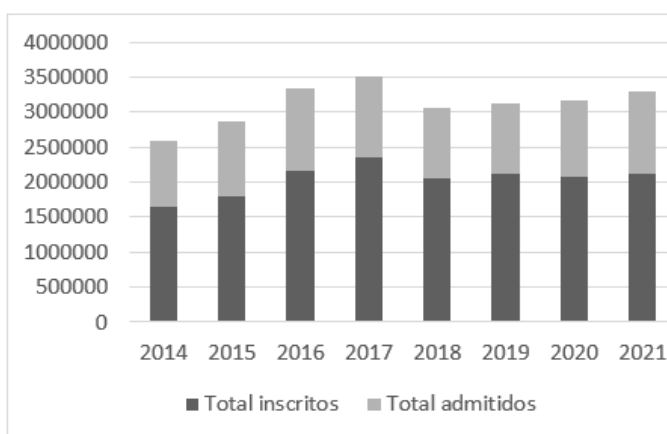


Figura 2. Total de inscritos vs admitidos en educación superior a nivel nacional

Año	Total admitidos	Total matriculados primer curso
2014	952433	782781
2015	1073436	791736
2016	1179916	952988
2017	1148949	912468
2018	1016920	813217
2019	1001217	824840
2020	1079558	855706
2021	1169937	911131

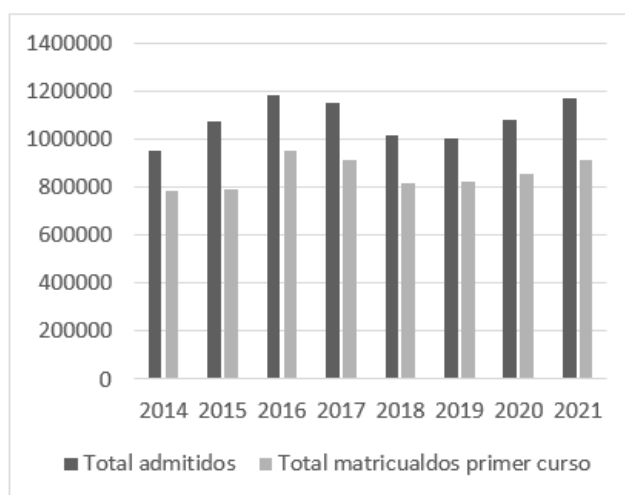


Figura 3. Comparativo de admitidos vs matriculados a nivel nacional

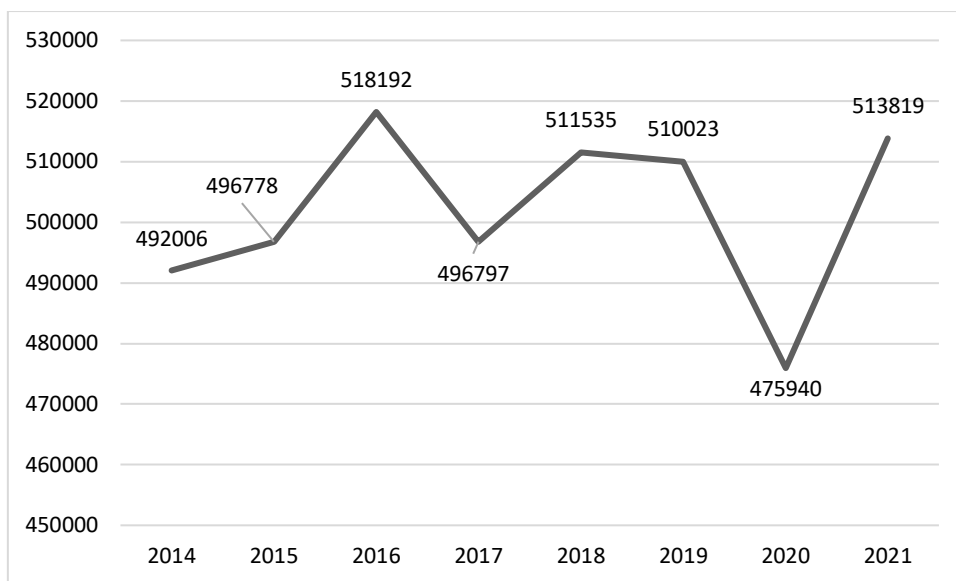


Figura 4. Total de matriculados en el departamento de Antioquia

Al igual que a nivel nacional, la diferencia entre inscritos y admitidos es alta, en promedio un 49% de los estudiantes que se inscriben no son admitidos, particularmente entre los años 2017 y 2019 este promedio es del 52% (ver Figura 5).

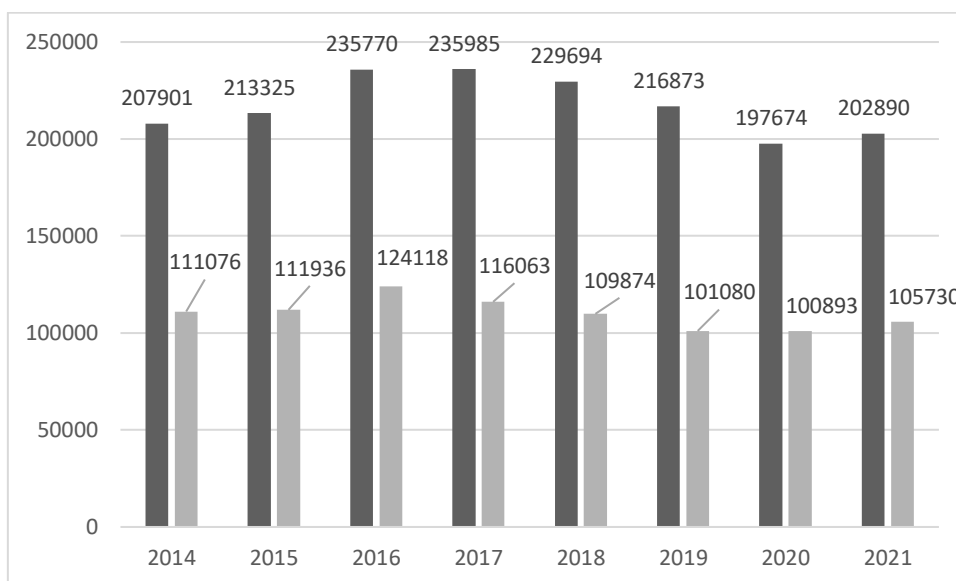


Figura 5. Inscritos vs admitidos en el departamento de Antioquia

En cuanto a los totales de estudiantes que efectivamente se matriculan después de ser admitidos, se tiene que entre el 2014 y el 2018, en promedio, no se matriculan el 24% de los admitidos, en 2019 no se matriculó el 14% de los admitidos, pero en el año 2020 la cifra de no matriculados aumentó al 20% y en el año 2021 la cifra fue del 18% (ver Figura 6).

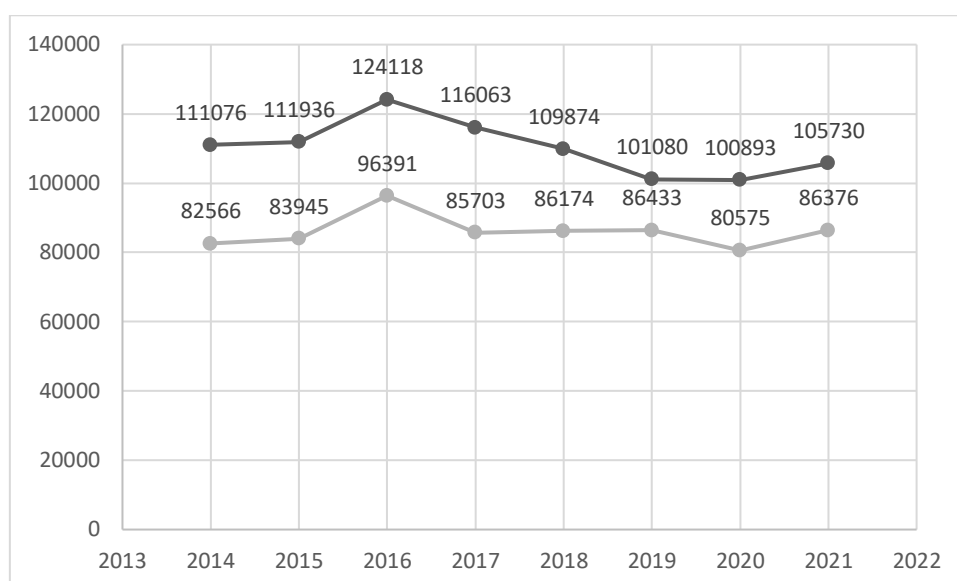


Figura 6. Admitidos vs matriculados en el departamento de Antioquia

Comparando el total de matrículas en educación superior en Antioquia, entre IES oficiales y privadas en el periodo 2014 -2021, se evidencia superioridad numérica de las IES privadas sobre las oficiales del 2014 al 2020 y cifras muy similares en 2021 (ver Figura 7).

En cuando a la relación inscritos vs admitidos en IES oficiales, se tiene que, no fueron admitidos entre los años 2014 y el 2021 en IES oficiales entre el 62% y el 67% de los estudiantes, siendo el porcentaje promedio 65% (ver Figura 8).

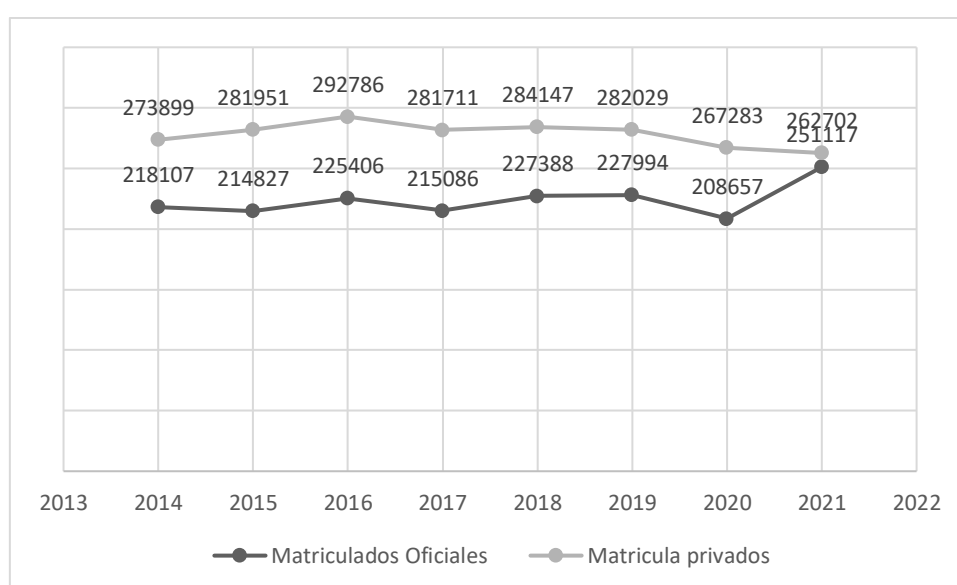


Figura 7. Total de matriculados en Instituciones oficiales y privadas

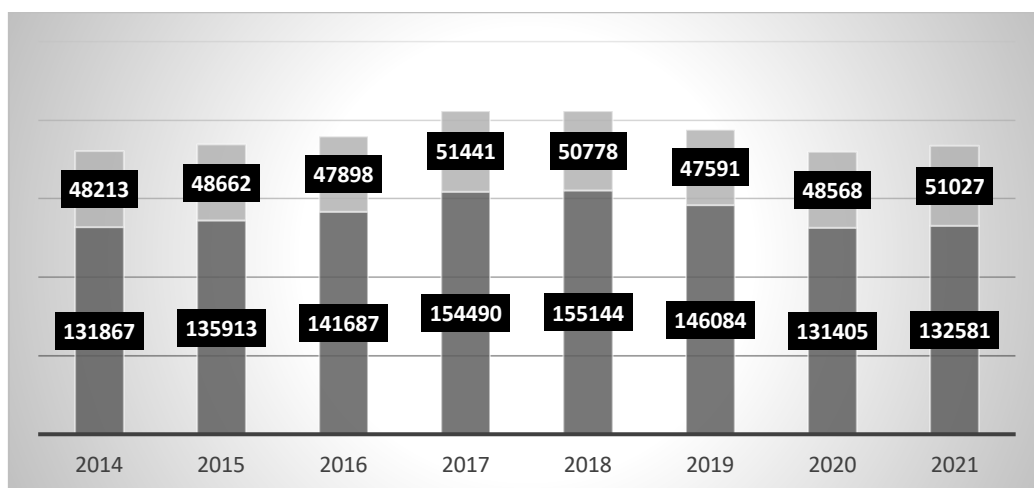


Figura 8. Inscritos vs admitidos en instituciones oficiales de Antioquia

Por otra parte, en IES privadas, los no admitidos están entre el 17% y el 26% siendo estos porcentajes correspondientes a los años 2014 y 2019 respectivamente, con un porcentaje promedio de 21% (ver Figura 9).

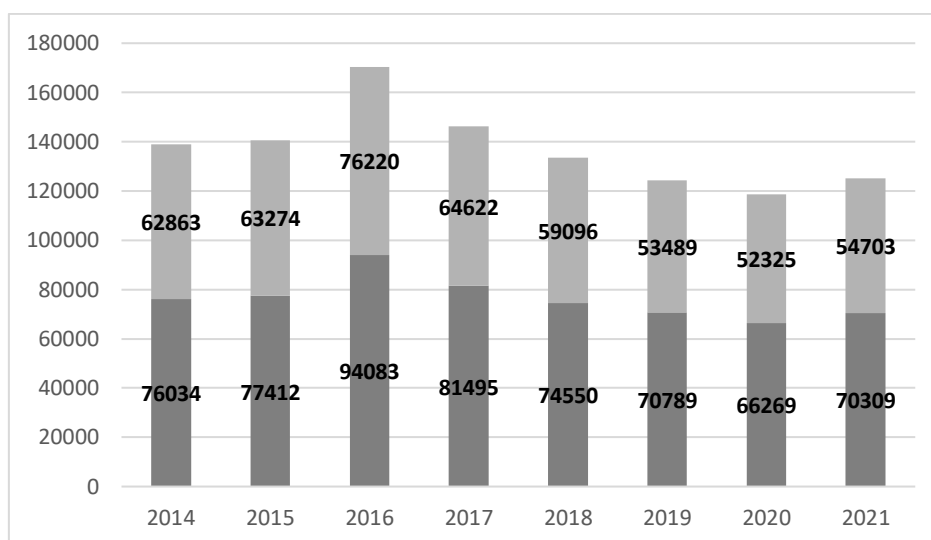


Figura 9. Inscritos vs admitidos en instituciones privadas de Antioquia

Considerando, además, la necesidad de determinar la existencia de implicaciones prácticas para el diseño de un modelo predictivo que determine la pertinencia de los programas de educación superior, se identifican algunas variables y sus categorías con mayor porcentaje de muestra: en el caso de la variable “Estado institución”, cuyas opciones son “activa” e “inactiva”, la categoría con mayor porcentaje es “activa”. Para la variable “Carácter académico” con opciones “Universidad”, “Institución Universitaria/Escuela tecnológica”, “Institución Tecnológica” e “Institución técnica

profesional”, la categoría “Universidad” es la que presenta mayor porcentaje de muestra. En la variable “Sector” con categorías “oficial” y “privado”, predomina la categoría “privado”. Teniendo en cuenta la variable “Estado programa” con opciones “activo” e “inactivo”, la categoría “activo” tiene mayor porcentaje de muestra. Para la variable “Reconocimiento” con opciones “acreditación” y “registro calificado”, la categoría “registro calificado” presenta mayor porcentaje de muestra. En la variable “Campo amplio” con categorías “TIC”, “Servicios”, “Salud y bienestar”, “Ingeniería, industria y construcción”, “Educación”, “Ciencias sociales, periodismo e información”, “Ciencias naturales, matemáticas y estadística”, “Artes y humanidades”, “Agropecuaria, Silvicultura, Pesca y Veterinaria” y “Administración de empresas y derecho”, es esta última la que predomina. En el caso de la variable “Nivel de formación” cuyas categorías son “Doctorado”, “Maestría”, “Especialización universitaria”, “Especialización médica quirúrgica”, “Especialización técnico profesional”, “Especialización tecnológica”, “Universitario”, “Tecnológico” y “Formación Técnica profesional”, la que presenta mayor porcentaje de muestra es “Universitario”. Estas y otras variables y sus categorías identificadas serán de gran interés para el desarrollo del modelo. Es necesario resaltar que se han excluido las categorías de: “n/a”, “sin clasificar”, “sin dato”, “ninguna de las anteriores” u “Otro”. Para tal efecto será requerido considerar la recolección de información del sistema siguiendo una ruta metodológica de modelos predictivos en ciencias sociales similar a la propuesta en García Pereáñez & García Arango (2020), allí se proponen metodologías de minería de datos para la identificación de factores que intervienen en la conciencia ambiental en estudiantes universitarios mediante opciones de eLearning y eMarketing.

4. Discusión

En el ámbito colombiano se han desarrollado diversos estudios que, buscan determinar la pertinencia de programas de educación superior. Entre los que más se destacan están:

Garcés (2011) realiza una investigación de tipo cuantitativo, no experimental, transversal, descriptivo y correlacional para evaluar la pertinencia del programa académico de Ingeniería Civil de la Universidad EAFIT. El eje central del estudio fueron 271 egresados del programa entre los años 2004 y 2010, considerados como resultado final en el proceso de evaluar la pertinencia del programa académico y como

evaluadores de la educación recibida. La metodología empleada abarca la aplicación de un cuestionario y la interpretación de resultados a partir de la caracterización laboral y las trayectorias profesional y académica. La muestra obtenida es de 125 graduados (46% de la población), con un nivel de confianza del 95% y un margen de error del 6.4%.

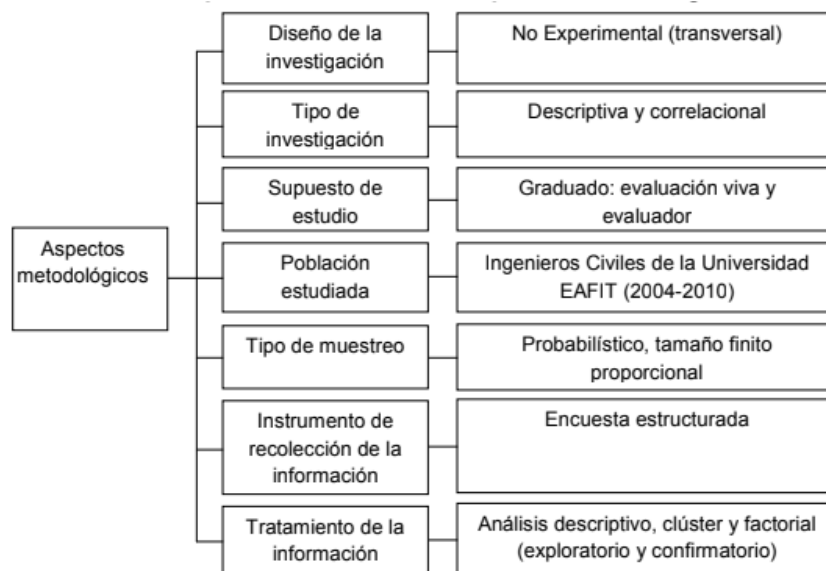


Figura 10. Aspectos metodológicos de la investigación (Garcés, 2011)

Zafra *et al.* (2014) proponen indicadores para el diseño de un modelo cuya finalidad es evaluar la pertinencia social en la oferta académica de programas de la Universidad Francisco de Paula Santander. En el análisis e interpretación de la información se utilizaron herramientas de diagramación, estudios de capacidad, análisis multivariado, análisis mediante modelo de Rash a través de Teoría de Respuesta al Ítem, diseño de experimentos y la triangulación. La investigación de nivel inferencial, explicativo y correlacional tiene un enfoque cuantitativo, apoyado en análisis cualitativos. La población objeto de estudio estuvo conformada por 4 subpoblaciones: empresas, estudiantes de grado 11, egresados y secretarios de despacho del departamento.

Los datos obtenidos a partir del SNIES se complementarán con otros obtenidos a partir de cuestionarios que se aplicarán a egresados de programas de educación superior, empresarios que contratan a estos egresados y aspirantes a programas universitarios. Para el diseño de estos instrumentos se considerarán metodologías y

variables identificadas en estudios que emplean técnicas de Inteligencia Artificial, específicamente el diseño de modelos predictivos para determinar el desempeño de estudiantes (Pallathadka *et al.*, 2021), identificar estudiantes en riesgo de reprobar sus exámenes o abandonar sus estudios (Schelfhout *et al.*, 2022), reconocer predictores del rendimiento académico y motivación de los estudiantes (Teig y Nilsen, 2022), así como establecer los aspectos académicos, afectivos y cognitivos que más influyen en la elección de una carrera profesional (Waichun y Seeshing, 2022).

Los anteriores estudios dan cuenta de la importancia de analizar los factores predictores relacionados con la pertinencia de programas académicos de educación superior, de igual forma se identifica que son pocos los estudios que toman como referencia los sistemas de información oficiales gubernamentales. Con base en lo anterior, la interpretación exploratoria de los datos permite considerar como algunas variables de entrada y variable de salida del modelo las que se presentan en la Figura 11.

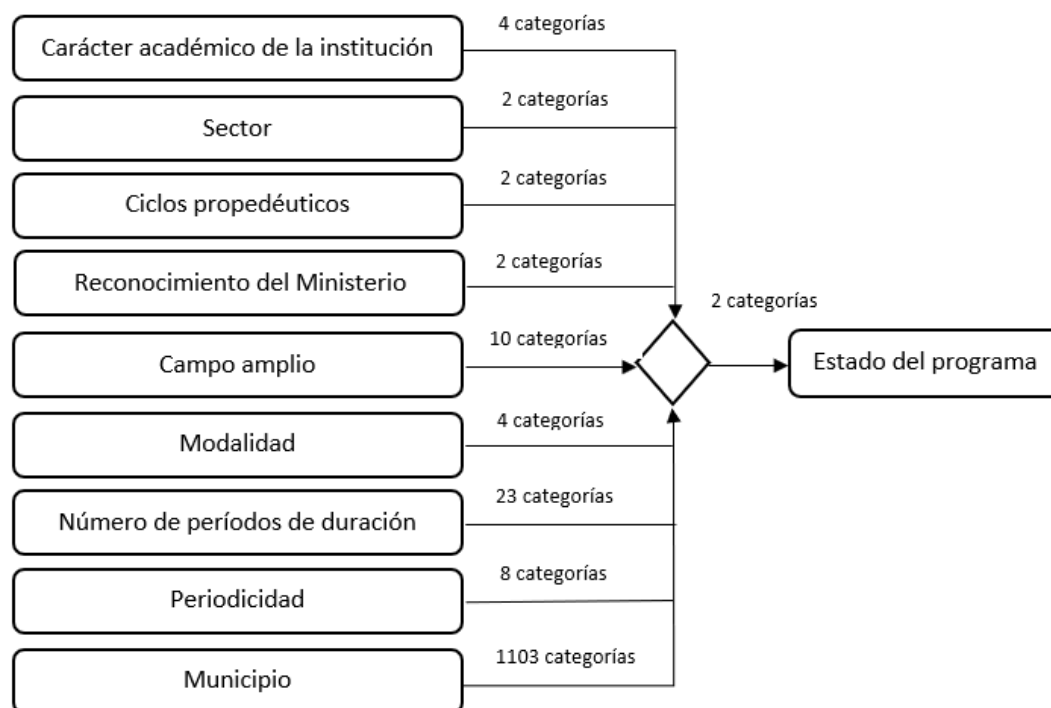


Figura 11. Relación entre posibles variables del modelo y sus categorías

Algunas entradas del modelo representan las variables de la izquierda y que únicamente se tendrá como salida del modelo la denominada “Estado del programa” que consiste en dos categorías. En ese sentido, el objetivo del modelo consistirá en

tomar los registros de las variables de entrada y compararlos con los registros de las variables de salida para de esta forma identificar reglas de decisión que permitan la generación de un modelo predictivo. Al analizar el modelo se espera una comprensión más profunda de los predictores de la pertinencia de programas de educación superior a partir de la oferta académica nacional.

5. Conclusiones

El gran volumen de información proveniente de diferentes fuentes y de variada naturaleza hace que el uso óptimo de sistemas de información estatales para el registro, extracción, procesamiento y análisis de datos cobre cada vez más relevancia en la interpretación y planteamiento de soluciones que impacten significativamente las problemáticas del entorno. En ese sentido, es necesaria la consolidación y permanente actualización de la información para que los interesados en la problemática puedan identificar las necesidades, analizar los fenómenos y aportar a la toma de decisiones.

A partir de este estudio se identificaron variables que pueden considerarse en el diseño de un modelo predictivo para determinar la pertinencia de programas de educación superior. Con el análisis de los datos obtenidos del sistema de información SNIES es factible la obtención de un modelo predictivo que provea soporte a la toma de decisiones orientadas al diseño curricular de programas académicos por parte de las instituciones de educación superior, en procesos de obtención y renovación de registros calificados e incluso de autoevaluación con fines de acreditación. Una posterior investigación pondrá a consideración el análisis de los más de 27670 registros identificados para la consideración de factores predictores de la pertinencia de programas de educación superior a partir de la oferta académica nacional.

Referencias

Garcés, J. (2011). Análisis de la pertinencia del Programa Académico - Ingeniería Civil. Universidad EAFIT. Dirección de Planeación.

García Pereáñez, J. A., & García Arango, D. A. (2020). Conciencia ambiental en estudiantes universitarios: eLearning y eMarketing para la sostenibilidad. *Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologias de Informação*, pp. 16-27.

Pallathadka, H., Sonia, B., Sanchez, D., De Vera, J., Godinez, J. y Pepito, M. (2021). Investigating the impact of artificial intelligence in education sector by predicting student performance. *Materials Today: proceedings*. Vol. 51, N° 8, pp. 2264-2267, <https://doi.org/10.1016/j.matpr.2021.11.395>

Schelfhout, S., Wille, B., Fonteyne, L., Roels, E., Deraus, E., De Fruyt, F. y Duyck, W. (2022). How accurately do program-specific basic skills predict study success in open access higher education?. *International Journal of Educational Research*. Vol. 111, N° 101907, <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2021.101907>

Teig, N. y Nilsen, T. (2022). Profiles of instructional quality in primary and secondary education: Patterns, predictors, and relations to student achievement and motivation in science. *Studies in Educational Evaluation*. Vol. 74, N° 101170, <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2022.101170>

Waichun, M. y Seeshing, A. (2022). Cognitive and affective academic self-concepts: Which predicts vocational education students' career choice? *International Journal of Educational Research Open*. Vol. 3, N° 100123, <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2022.100123>

Zafra, S., Martínez, J. y Vergel, M. (2014). Indicadores para evaluar la pertinencia social en la oferta académica de programas. *Revista Logos, Ciencia & Tecnología*, Vol. 6, N° 1, pp. 142-155

3.1.3 Fase de validación de la propuesta didáctica (implementación, evaluación de resultados y autorregulación) (Nodos de Ejecución y Evaluación).

El desarrollo de esta fase se focalizó en los nodos de ejecución y evaluación del modelo de Resolución de Problemas en una Perspectiva de Investigación (RPPI); esta fase de investigación, exige actuar e implementar las distintas actividades a partir de los instrumentos y estrategias previstas en las fases anteriores.

Como se mencionaba al inicio del marco metodológico, el desarrollo de este modelo evita un proceso de planeación, ejecución y evaluación de carácter algorítmico (Jessup M. et al, 2015), lo que permite -de acuerdo a la necesidad de esta investigación- llevar a cabo el proceso de evaluación durante el desarrollo e implementación de la propuesta; esto, en relación a la evaluación del aprendizaje de los residentes en términos de capacidades y competencias.

Inicialmente se debía evidenciar en rasgos generales los conocimientos que traen los residentes de primer año del Hospital Militar Central acerca de la resolución 3280 de 2018. En lo que respecta a omisiones, contradicciones, falta de preparación y falencias, éstas fueron detectadas durante el proceso de implementación y ejecución de la propuesta didáctica. Adicionalmente, se realizó una evaluación luego de tres meses el aprendizaje real durante la residencia, si hubo o no cambios, que se contrastan con todo lo que hacían durante el proceso de formación. Subsecuentemente, la información correspondiente se registró al inicio, durante el desarrollo de la residencia, y luego de tres meses de haber terminado el proceso de formación, lo que permitió identificar qué es lo que están haciendo ahora en cuanto a conocimientos teóricos y metodológicos adquiridos. El interés se focalizó hacia la práctica clínica, cuyo resultado debe expresarse en capacidades y competencias adquiridas.

En lo que respecta al análisis de resultados que se obtuvieron durante la aplicación de la propuesta, para esta investigación su tratamiento estuvo basado en una aproximación de tipo cualitativo. El proceso se estableció en cuatro etapas, partiendo del diseño elaborado y la planeación que permitía implementarlo; *grosso modo*, el proceso de interacción educativa llevada a cabo con los residentes, se pueden precisar dichas etapas así:

- a. Formalización de la propuesta didáctica con los estudiantes de posgrado (sensibilización y consentimiento informado)
- b. Aplicación de la propuesta didáctica.
- c. Evaluación de los aprendizajes de los residentes, en términos de capacidades y competencias derivadas de la aplicación de la propuesta didáctica, para implementación de la ruta.
- d. Introducción de ajustes requeridos

Análisis y resultados

En general a través del consolidado de los resultados obtenidos se evidencia que durante la etapa de pre intervención la competencia con mayor deficiencia en los estudiantes fue la del *saber*, especialmente para los temas de urgencias obstétricas como la sepsis, hemorragia post parto, crisis hipertensiva y la atención del puerperio, cuyas calificaciones fueron las más bajas, con respecto a los demás temas.

Luego de establecidos los puntos a ser abordados con mayor énfasis para el reforzamiento y mejoramiento de las competencias durante la intervención, se evidencia a través de las calificaciones que las competencias con mayor déficit en esta etapa fueron el *saber hacer* y el *saber*, las gráficas muestran un desempeño menor en comparación a la primera etapa, especialmente para los temas correspondientes a la atención al parto, atención del puerperio, y urgencias obstétricas como la crisis hipertensiva y la sepsis. Cabe destacar que los resultados de la evaluación en esta etapa permitieron realizar eventuales ajustes a la propuesta didáctica en base a los criterios cualitativos y observaciones recibidas por los estudiantes

Por último, en la etapa de post intervención a través de las evaluaciones luego de tres meses de ser aplicada la secuencia didáctica, evidenciaron que el desempeño de los residentes fue mejorado de manera integral en cuanto a las 3 competencias de saberes. Excepcionalmente los temas de atención preconcepcional en la competencia del *ser* que disminuyó con respecto a las dos etapas anteriores y la atención del puerperio en la que la competencia del *saber hacer*, aunque aumentó luego de la intervención su calificación se mantuvo por debajo con respecto a la etapa de pre-intervención. Considerando que las temáticas de atención del puerperio y la atención preconcepcional se encuentran incluidas en el pensum académico, se

asumiría que estos deberían ser los temas con menos déficits a la hora de evaluar sus competencias. De esta manera se destaca el resultado, porque deja a reflexión, el profundizar acerca de que tan sólidas son las bases de los conocimientos en estos temas por parte de los residentes al momento de trasladarlos a la práctica.

Se debe destacar que los resultados que se esperaban debían reflejar una tendencia de mayor desempeño en las evaluaciones inmediatamente luego de la intervención. Puesto que los resultados obtenidos muestran el mejoramiento de las competencias de manera integral en la etapa de post intervención luego de tres meses, se evidencia que el aprendizaje y desarrollo de las competencias se afianza con la aplicación de la propuesta, permitiendo de esta manera una mejor aplicación y transferencia de conocimientos, ya sea por la posibilidad de aplicar dichos conocimientos durante el servicio o por una mejor y más profunda reflexión en relación con cada uno de ellos para lograr una práctica clínica más eficiente y completa como profesionales.

Referencias

- Acero, M. (2019). *Data Science aplicado a las Ciencias Económicas*. Editorial Universidad Nacional de Colombia. <http://www.fce.unal.edu.co/maestria-en-ciencias-economicas/tramites-estudiantiles/calendario-academico/177-unidad-de-informatica-y-comunicaciones/proyectos-de-estudio/estadistica-descriptiva-y-analisis-cualitativo.html>
- Artiles Visbal, C. Leticia. (2005). The Teaching Project and the gender category in the training of health human resources. *Educación Médica Superior*, 19(2), 1. Recuperado en 13 de octubre de 2019, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412005000200001&lng=es&tlng=en
- Beaud, S. (2018). El uso de la entrevista en las ciencias sociales. En defensa de la entrevista etnográfica. *Revista Colombiana De Antropología*, 54(1), 175-218. <https://doi.org/10.22380/2539472X.388>
- Bastidas, M., Pérez, F., Torres, J., Escobar, G., Arango, A., Peñaranda F. (2009). El diálogo de saberes como posición humana frente al otro: referente ontológico y pedagógico en la educación para la salud. *Invest Educ Enferm*, 27(1), 104-111

Carreño de Celis, Ramón, & Salgado González, Lourdes. (2003). Eficiencia académica en las carreras de Ciencias Médicas y Centros de Educación Médica Superior. *Educación Médica Superior*, 17(2) Recuperado en 13 de octubre de 2019, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412003000200007&lng=es&tlng=es.

Dayrit, Manuel M., Dolea, Carmen, & Dreesch, Norbert. (2011). Abordando la crisis de los

Recursos Humanos para la Salud: ¿Hasta dónde hemos llegado? ¿Qué podemos esperar lograr al 2015? *Revista Peruana de Medicina Experimental y Salud Publica*, 28(2), 327-336. Recuperado en 13 de octubre de 2019, de http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1726-46342011000200026&lng=es&tlng=es.

De Zubiría M. & De Zubiría, J. (1987). *Fundamentos de Pedagogía Conceptual*. Bogotá: Plaza & Janes.

Delgado García, Gregorio. (2004). Desarrollo histórico de la enseñanza médica superior en

Cuba desde sus orígenes hasta nuestros días. *Educación Médica Superior*, 18(1) Recuperado en 12 de octubre de 2019, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412004000100007&lng=es&tlng=en (2004). Estándares globales en Educación Médica. *Educación Médica*, 7(Supl. 2), 05-06. Recuperado en 13 de octubre de 2019, de http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1575-18132004000500003&lng=es&tlng=es.

Díaz-Barriga Á., (2013) *Guía Para La Elaboración De Una Secuencia Didáctica*. 2013; 15.

Díaz, F. & Hernández, G. (2004). *Constructivismo y aprendizaje significativo*. En: Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. México: Mc Graw Hill.

Dirección de Desarrollo del Talento Humano en Salud Política Nacional de Talento Humano en Salud, Bogotá D.C., Julio 10 de 2018.

García, T. (2003). *El cuestionario como instrumento de investigación/evaluación*. Andalucía, España: Almendralejo. Centro Universitario Santa Ana adscripto a

la Universidad de Exrtemadura, España.

http://www.univsantana.com/sociologia/El_Cuestionario.pdf

Gutiérrez Triana D., (2018), Marco conceptual y metodológico para el desarrollo de la educación para la salud de las Rutas Integrales de Atención en Salud – RIAS - Orientaciones pedagógicas, metodológicas y didácticas – Minsalud, Bogotá D.C. Colombia.

Hamui-Sutton A., Varela-Ruiz M., Ortiz-Montalvo A. Torruco-García U. Educación médica, Las actividades profesionales confiables: un paso más en el paradigma de las competencias en educación médica.

Hamui-Sutton A., Durán-Pérez V., García-Téllez S., Vives-Varela T., Millán-Hernández M. y Gutiérrez-Barreto S. (2018), Aula de Educación Médica (2018), Avances del Modelo Educativo para Desarrollar Actividades Profesionales Confiables (MEDAPROC), *Secretaría de Educación Médica, Facultad de Medicina, Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad de México, México.*

Hernández Sánchez J. (2014), la ruta de la educación y comunicación para la salud, Orientaciones para su aplicación estratégica. Bucaramanga, Colombia.

Hernández, J. (org), Mantilla, B.P., Chahín, I.D., Flórez, N., Hakspiel, M.C., Rincón, A.Y.,

Aparicio, F., Arenas, M. (2004). Encontrando sentidos. Bases Conceptuales para el Desarrollo de Estrategias Integrales de Comunicación Educativa en los Planes de Atención Básica-PAB. Bucaramanga, Colombia: Instituto PROINAPSA de la Universidad Industrial de Santander.

Karle, Hans. (2004). El Impacto del Programa Estándares Globales de la WFME. *Educación Médica*, 7(Supl.2), 03. Recuperado en 13 de octubre de 2019, de http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1575-18132004000500002&lng=es&tlng=pt.

Lafuente, José-Vicente, Escanero, Jesús F., Manso, José M^a, Mora, Sergio, Miranda, Teresa, Castillo, Manuel, Díaz-Veliz, Gabriela, Gargiulo, Pascual, Bianchi, Ricardo, Gorena, Dorian, & Mayora, José. (2007). Curricular design by competences in medical education: impact on the professional training. *Educación Médica*, 10(2), 86-92. Recuperado en 13 de octubre de 2019, de http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1575-18132007000300004&lng=es&tlng=en

Ministerio de Educación Nacional, Basado en Rivera (2010) y en la definición del Ministerio de Educación Nacional, consultada en <https://www.mineducación.gov.co/1621/article-80185.html>; significado de pedagogía, consultado en <https://www.significados.com/pedagogía/>; Zuluaga y otros (1988).

Ministerio de Salud, Directrices para la caracterización y ejecución de los procesos para la

Gestión de la Salud Pública en el contexto de la Política de Atención Integral en Salud, en <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/VS/PP/ENT/directrices-gsp-v.pdf>.

More, R. (2009). Aproximación histórica y antecedentes generales de la determinación social de la salud. En: Economía política de los determinantes sociales de la salud. Marco general y bases conceptuales para su aplicación preliminar a la realidad del Perú. Lima, Perú: OPS/OMS.

Organización Mundial de la Salud. (1998). Glosario de promoción de la salud. Ginebra, Suiza: OMS.

Ospina, J. E., & Giraldo Samper, D. (2000, abril 22). La Asociación Colombiana de Facultades de Medicina en los procesos de Autoevaluación hacia la acreditación en la década de los Noventa. *Medicina*, 22(1), 61-64. Recuperado a partir de <http://revistamedicina.net/ojsanm/index.php/Medicina/article/view/52-12>

Perea, R. (2002). La educación para la salud, reto de nuestro tiempo. Educación XX1, 4, 15-40.

Pidgeon, N. y Henwood, K. (1997). *Grounded theory: practical implementation*. En J.T.E. Richardson (ed.). Handbook of qualitative research methods for Psychology and the Social Sciences. Leicester: BPS Books.

Sagástegui, D., (2004), Una apuesta por la cultura: el aprendizaje situado, Revista Electrónica Sinéctica, núm. 24, febrero-julio, 2004, pp. 30-39 Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente Jalisco, México

Sierra, C. et al. (2016). *Producción escrita y conversaciones sobre educación popular*. Pág.

15. Universidad Nacional: Bogotá.

Zoia Bozu y Pedro José Canto Herrera (2009), El profesorado universitario en la sociedad del conocimiento: competencias profesionales docentes, *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*. Vol. 2, No 2, 87-97

PROYECCIÓN Y NARRATIVA: ESTRATEGIAS PARA COMPRENDER LA PERCEPCIÓN DE LOS NIÑOS DEL CLIMA ESCOLAR

Jacqueline Benavides Delgado

Universidad Cooperativa De Colombia

Jaqueline.benavidesd@campusucc.edu.co

Resumen

El objetivo del estudio fue el diseño y elaboración de una Herramienta Gráfica Narrativa para comprender las vivencias y emociones de los niños entre 10 y 14 años en su contexto escolar. La elaboración de las láminas fue inspirada en las pruebas proyectivas del psicoanálisis. El resultado fue la elaboración de 3 láminas del contexto escolar. La primera, del aula escolar, a segunda del recreo y la tercera de la salida del colegio. En este capítulo se detalla la aplicación realizada en un colegio de Bogotá utilizando específicamente la lámina del recreo que permite conocer la percepción de los niños acerca de sus pares. En este estudio los resultados mostraron que el clima social escolar que se respira en este colegio es positivo, tanto para los niños como para las niñas. En conclusión, se puede analizar que el uso de esta herramienta facilita el conocimiento de las experiencias y sentimientos de los niños en el contexto escolar.

Palabras clave: clima social escolar, recreo, relación con pares, bullying, relaciones sociales en la escuela.

Introducción

Escuchar a los niños es una tarea imperante. El sufrimiento que esconden muchos de nuestros niños, será la semilla para futuros problemas en la adultez y aún peor, el motivo de actos de deserción escolar, intentos de suicidio o depresión. Por esta razón el equipo de investigación de la Universidad Cooperativa de Colombia, diseñó una Herramienta Gráfica Narrativa, que combina la proyección psicoanalítica y la narración. Su nombre es H-GRAFINAR-E que significa Herramienta Gráfica Narrativa para el contexto Escolar. Su base teórica es el psicoanálisis. Adicionalmente la herramienta se enmarca en el clima escolar. Por lo tanto, se analizarán estos dos aspectos antes de abordar los aspectos metodológicos y resultados del estudio.

El Dibujo

Históricamente el hombre utilizó dibujos para registrar su sentimiento y acciones antes de la aparición del lenguaje. Por lo tanto, la expresión pictórica fue el primer lenguaje que el hombre conoció (Hammer, 1974). Claramente, toda expresión artística, llámese literatura, poesía teatro, música o pintura, tiene detrás de sí la impronta del autor y mucho de su propia personalidad. Por ejemplo, pintores como el Greco, por ejemplo, emplea tonos depresivos en su obra, lo contrario sucede con Van Gogh. Los artistas se proyectan en sus obras como sienten que son (Hammer, 1974).

“El dibujo infantil comenzó a estudiarse de manera formal a finales del siglo XIX, al ser una actividad que empezaba a formar parte de la Educación Artística de los niños, así que psicólogos, artistas y pedagogos realizaron investigaciones al respecto, dando por resultado distintos enfoques, que posteriormente fueron retomados para la elaboración de programas académicos” (López, 2007, p. 7). Durante el siglo XIX, el grafismo se convirtió en un objeto de atención. Quizás uno de los primeros autores en interesarse en el dibujo infantil fue Piaget (Piaget & Inhelder, 2005), quien, en colaboración con Inhelder, plantearon que los niños representan pictóricamente el espacio entre los objetos.

Piaget e Inhelder (2005) mostraron cómo los dibujos de los niños tienen cada vez más detalles a medida que avanza la edad. Si bien, Piaget mostró especial interés en el dibujo infantil, autores como Binet & Simon (1916) utilizaron el dibujo en sus

pruebas de inteligencia. También Florence Goodenough (1926) utiliza el test de la figura humana para el diagnóstico clínico.

El Dibujo como expresión de las Emociones

Tau (2013), considera que las expresiones plásticas de los niños fueron casi inexistentes antes de la aparición de las ideas de Rosseau (1990), quien definió las diferencias entre los adultos y los niños. De este modo el autor consideró que los niños son diferentes a los hombres, siendo ésta una idea revolucionaria de la época (Rosseau, 1990).

Las ideas de Tau (2003), enuncian un cambio importante de la percepción del arte infantil durante los inicios del siglo XX. Por una parte, se consideró la expresión artística plasmada en el dibujo, como un elemento de desarrollo y una forma de ver el cambio. Otra perspectiva abordó los elementos netamente pictóricos y una tercera, liderada por la psicología, consideró las fuerzas inconscientes y las representaciones emocionales en los dibujos, muy influenciadas por las ideas freudianas (Goodnow, 2001). Esta última perspectiva, se prolonga durante los años 40 del siglo XX, con la mirada puesta en la motivación del niño a dibujar como una expresión catártica, donde el dibujo representa la realidad del niño.

Basadas en esos principios, se han creado innumerables pruebas proyectivas que buscan motivar al niño a mostrar sus más hondos deseos, pensamientos y experiencias inconscientes, a través de grafismo. Así se puede analizar el Machover (1949), El dibujo de la familia (Corman, 1967), el test del árbol (Koch, 1952).

Una de las técnicas más utilizadas es el test de la figura humana, basado en el dibujo de los niños de la figura humana. Los niños disfrutan mucho de esta actividad, como parte de su natural deseo de dibujar (Kopitz, 1989). El test de la figura humana, capta definitivamente factores evolutivos del dibujo, pero también, elementos emocionales que preocupan al niño y su autoimagen (Kopitz, 1989).

Goodenough (1926) diseñó el test de la figura humana y lo usó para determinar la maduración cognitiva de los niños, sus capacidades para formular conceptos.

La capacidad predictiva de esta prueba proyectiva se presenta porque se asocia con los resultados de otras pruebas objetivas como el Stanford Binet o el WISC.

El trabajo proyectivo más importante del test de la figura humana lo realizó Machover (1949) y fue complementado más adelante por Koppitz (1989) quien determinó el significado de está inconcluso?

Representaciones sociales

Los primeros trabajos sobre representaciones sociales, utilizando técnicas pictóricas, fue realizado por Milgram y Jodelet (1976), a través del uso de un mapa de París con el fin de conocer las representaciones socio espaciales. Los dibujos o imágenes se han utilizado en el campo de las representaciones sociales a través de la evocación de información acerca de algunos temas como la infancia, la pobreza, educación, trabajo, etc. También pueden utilizarse como construcción creativa de los significados acerca de un tema. Se utiliza principalmente con para conocer la representación acerca de temas como la escuela, la vejez, la ciudad, etc (Seidmann, Di Iorio, Azzollini & Rigueiral, 2014).

Desarrollo del dibujo a través de la vida

Victor Lowenfeld, en 1947 publicó *Creative and Mental Growth*. En este libro el autor identificó seis etapas en el desarrollo del dibujo infantil, de acuerdo al control que se tienen los trazos. De este modo, se inicia con un garabatero descontrolado, que no implica necesariamente una coordinación ojo mano, sino que se trata de un ejercicio motriz grueso. En la Figura 1 e puede observar un ejemplo del garabateo descontrolado.



Figura 1

Garabateo descontrolado Tomado de <https://www.timetoast.com/timelines/etapas-del-dibujo-infantil>

Posteriormente viene el trazo controlado hacia los 3 años de edad, donde el niño puede copiar un círculo y también cierra sus trazos intentando controlarlos cada vez más.



Figura 2 Segunda etapa del desarrollo del dibujo. Tomado de <https://www.timetoast.com/timelines/etapas-del-dibujo-infantil>

Seis meses después, el niño puede darles un nombre a sus dibujos, aun cuando la representación a través del dibujo no sea muy clara, pero para el niño lo es. Los garabatos con sentido están apoyados en la imaginación. La siguiente etapa es la preesquemática, donde el niño de 4 años logra cada vez más coordinar sus movimientos, su representación del mundo, su imaginación y los trazos cada vez más exactos y reconocibles. La figura humana surge como una representación muy importante que se construye a partir de un círculo y dos líneas verticales que son los pies, denominada el renacuajo. En la imagen 3 se pueden observar los detalles de la representación de la figura humana.



Figura 3 Etapa preesquemática

Tomado de <https://www.timetoast.com/timelines/etapas-del-dibujo-infantil>

La siguiente etapa es la esquemática, donde los niños entre 7 y 9 años pueden dibujar aquello que su mente representa del mundo. Es donde comienza a funcionar la representación mental. Lo que el niño dibuja es lo que el percibe e interpreta de la realidad.



Figura 4 Etapa esquemática Tomado de <https://www.etapainfantil.com/pautas-interpretar-dibujo-infantil-familia>

De los 9 a los 12, el niño está más centrado en su ambiente y se independiza de los esquemas anteriores. Los temas se centran en el ambiente y en aquellos personajes que les interesan, como series de TV o superhéroes.



Tomado de <https://www.lostiempos.com/doble-click/cultura/20200412/percepcion-ninos-bolivia-covid-19-traves-sus-dibujos>

La siguiente etapa es la pseudonaturalista que se presenta en niños entre los 12 y 14 años. La característica de los niños es la razón y por lo tanto son muy críticos con su obra y su producto final, no aprecian tanto el proceso.

El dibujo como forma de expresión de emociones

El dibujo tiene una relación directa con la forma de expresión de emociones, según Delval (1995), con la expresión escrita. Ya que por una parte es fundamental para los niños la expresión de sus sentimientos, y puesto que no dominan la lengua escrita, lo hacen a través del dibujo; por otra parte, el dibujo y los trazos de este requieren un dominio motor muy parecido al que ha de tenerse a la hora de comenzar el trazo de las letras. Al comienzo de la vida de las personas, las formas de relacionarse y comunicarse con el medio que las rodea es muy limitada, al mismo tiempo que las formas de expresión son menos numerosas que cuando ya se tienen adquiridas ciertos aspectos del desarrollo. Según afirma Maestre (2010), el dibujo es una forma de comunicación y expresión que está presente en la sociedad humana desde la antigüedad. En la prehistoria ya se utilizaba con estos fines, aunque en la actualidad se haya perfeccionado el trazo y los diferentes detalles, la finalidad es la misma. Una de las áreas dentro del currículo de Educación Infantil es la relativa a la comunicación y representación, cuyo fin es contribuir a mejorar las relaciones entre

el individuo y el medio. De tal forma que a medida que el niño va ampliando las distintas formas de representación, su relación con el mundo mejora. Estas diferentes formas de representación incluyen la expresión plástica como una de sus vertientes destacables (Kohl, 1997).

Test de la figura humana

Respecto al test de la figura humana se pide al niño que haga un dibujo, puede ser individual o colectivo. Existe el Test de F. Goodenough de la figura humana, y el Test de K Machover que además del dibujo, se pide realizar una segunda figura que represente el sexo opuesto, y de esta manera tener la imagen del cuerpo y de la persona,

logrando un análisis más completo. Los detalles analizados son: la posición del cuerpo,

el trazo, el tamaño, la ubicación en el espacio, la inclinación, la línea de base, el cabello,

la posición de brazos y piernas, la longitud del cuello, y en su ausencia también se analizan dichos elementos. Se considera como uno de los test proyectivos que evalúan

también la inteligencia del niño. (8)

Test de la Familia

Se pide al niño que haga un dibujo de su familia, los elementos que se evalúan son la presencia o ausencia de personajes, el tamaño de los mismos y el lugar donde el niño se ubica a sí mismo. Si el niño no se dibuja, demuestra una actitud de baja autoestima y poca adaptación al ambiente familiar. El lugar en que se coloque a los hermanos, por ejemplo, puede mostrar las relaciones, como rivalidad. En otro caso del Test de la Familia:

Se indica al niño que dibuje a los miembros de la familia desarrollando alguna acción. Con esta actividad se pueden determinar las relaciones entre los niños y su familia, obteniendo indicadores del grado de integración y comunicación entre los miembros.

Concepto de Clima Social Escolar

Cuando se habla de clima, usualmente se hace referencia a situaciones ambientales, la lluvia, el sol, las tormentas, las estaciones, en general fenómenos meteorológicos, sin embargo, el concepto de clima ha sido trasladado a otras instancias como el contexto escolar. Este concepto, comenzó a utilizarse en los años 70 del siglo XX (Manzi, Flotts & Ramos, 2007) y hace referencia al ambiente construido entre las directivas, alumnos, profesores y familias, que tiene una influencia directa sobre el aprendizaje (UNESCO,2013).

El concepto ha tenido varias definiciones, por ejemplo, Aron & Milic, (2012) consideran que el clima escolar incluye la percepción del ambiente escolar cotidiano. Esta idea también ha sido defendida por Claro (2013) quien considera que el clima es un fenómeno subjetivo, que contempla la percepción individual del ambiente y también objetivo que es observada por un tercero.

Por otra parte, Ascorra, Arias y Graff (2003) consideran que el clima emerge de las relaciones que establecen tanto profesores como alumnos entre sí. Otros autores se centran en los sentimientos y estado de ánimo, así como el grado de pertenencia de los alumnos a la institución.

Uno de los problemas más recurrentes que han sido ampliamente estudiados es el Bullying, que incluye comportamientos agresivos verbales, físicos o no verbales, como la exclusión o los rumores (Tamar, 2005). Esta violencia entre iguales deteriora el capital social, los estudiantes obtienen menores resultados académicos. Por el contrario, una convivencia escolar que implique un clima pacífico entre los estudiantes y una actitud de respeto y compromiso por parte del profesor hacia el alumno se convierte en un factor protector que favorece el aprendizaje. El rol del profesor constituye un factor muy importante, puesto que se ha podido determinar que la organización en el aula permite que los estudiantes se sientan más tranquilos (Pianta & Hamre, 2009).

Dimensiones del concepto de Clima escolar

Wang y Degol (2016) reconocen cuatro dimensiones del clima escolar: (1) académica, (2) seguridad, (3) institucional y (4) comunitaria. Esta última dimensión abarcaría las relaciones entre la familia y la escuela, la calidad de las relaciones interpersonales dentro de la escuela, la vinculación de los y las estudiantes y el respeto por la diversidad.

Los estudios que abarcan la dimensión de comunidad o de relaciones han indicado que la percepción de relaciones interpersonales más positivas, tanto entre

estudiantes como entre estudiantes y maestros/as, se asocia a una mayor satisfacción con la vida (Suldo, Thalji- Raitano, Hasemeyer, Gelley & Hoy, 2013), mayor autoestima y mejores aprendizajes y con niveles más bajos de participación en conductas problemáticas. Por su parte Pianta & Hamre, 2009, consideran que el clima escolar teóricamente está compuesto por cuatro dimensiones, a saber: organización del aula, bullying, violencia escolar y convivencia.

Sucede que la experiencia en la escuela constituye para los niños un primer contacto con instituciones formales con estructuras jerárquicas. Este ambiente social implica contactos con varias personas. En este sentido existen contactos entre los alumnos, el profesor y el niño y el niño y otros adultos que rodean el ambiente escolar. El contacto con iguales, con niños más pequeños y grandes, padres de familia, etc. (Cava & Musitu, 2002).

Este contacto social es fundamental para mantener la motivación del estudiante hacia el aprendizaje y un ajuste social adecuado. Algunos autores como Meehan, Hughes, & Cavell, (2003), señalan como relevante las interacciones con el profesorado, el apoyo y respeto del profesor hacia el alumno y el nivel de interés de éste hacia los niños. Se ha podido determinar cómo una buena relación entre el profesor y el alumno puede proteger a este último de factores de riesgo, como la agresión. Se conoce que la agresión es un factor de riesgo de la falta de ajuste escolar y fracasos académicos frecuentes, abuso de drogas y delincuencia (Hamre & Pianta, 2001). Estos niños que presentan comportamientos agresivos frecuentemente son niños maltratados por sus padres. Por lo tanto, los estudios en este campo han permitido mostrar como la relación alumno profesor es un amortiguador y una compensación para el niño, frente a su realidad familiar. Hamre y Pianta (2001) encontraron que la relación de los profesores con niños de kínder, caracterizada por bajos niveles de conflicto y dependencia, predice menos infracciones disciplinarias y menores tasas de deserción escolar en 8° grado. Por otra parte, las malas relaciones con los profesores predicen problemas de conducta y agresión (Ladd and Burgess, 2001; Wang, Selman, Dishion & Stormshak, 2010).

Siguiendo con esta línea de análisis, se ha podido determinar cómo la buena experiencia de los niños de preescolar con los profesores demuestra mejores conductas.

En la literatura científica se encuentran numerosas investigaciones que señalan la estrecha relación existente entre la percepción de un clima positivo en

estos contextos y el ajuste personal en la adolescencia (Oliva, Parra, & Sánchez, 2002). De otro lado, existen estudios que consideran que las mujeres valoran mucho más y de forma positiva el clima escolar (Guerra *et al.*, 2012).

6.2 Bullying

Scott (2014) considera que las sociedades se ven reflejadas en sus jóvenes, es así como el problema del bullying, no solo implica una dimensión escolar, sino un reflejo de problemas sociales como la discriminación, el acoso y la homofobia. La preocupación mundial por el fenómeno del bullying, inicia en Europa, específicamente en Dinamarca en 2008, a raíz de un estudio con estudiantes entre los 12 y 13 años. En estudio se pudo determinar que el 32% de los niños habían sido víctimas de bullying y 20% habían estado involucrados en actos de violentos contra sus compañeros (Pederson, 2008).

En 1982, en Noruega se reporta el suicidio de 3 niños con edades entre los 10 y 14 años, víctimas de bullying (Olweus, 1993). También en Japón, en 1986, se reportó el suicidio de un niño de 13 años, a causa del bullying a quien sus compañeros habían hecho un funeral bromeando, en una de sus clases (Smith *et al.* 1999).

Respecto al término, se puede rastrear inicialmente en Suecia, el surgimiento de la palabra *Mobbning*, para referirse a la agresión de un grupo hacia un individuo. Este término fue adaptado de la etología de Lorenz (1986) quien, en su libro sobre la agresión, habló de este fenómeno grupal, cuando un grupo agrede a un individuo (Smith *et al.* 2002).

Olweus (1993) retoma este término, pero modifica el énfasis que se hace sobre el grupo y lo traslada a los individuos. El término bullying a su vez se basa en la victimización de los individuos, pero no hace énfasis en el grupo. Otros términos pueden mostrar las tendencias lingüísticas asociadas con este problema. Por ejemplo, en Japón se utiliza el término *ijime*, que significa tratar a otro de forma negativa o ser cruel, en Italia se utiliza el término *prepotenza y violenza*, que significa acciones físicamente violentas (Smith *et al.*, 1999).

Olweus define el bullying como la exposición de un estudiante a acciones negativas, de forma repetitiva a lo largo del tiempo, por parte de uno o más estudiantes. Otros autores consideran que el bullying, es un problema social,

relacionado con el crimen y la violencia y abarca temas de discriminación racial, social, política, entre otras (Scott, 2014).

Resulta interesante cómo dentro de estas miradas diferentes acerca del Bullying, existen consensos respecto a los roles que se desarrollan en esta dinámica. Por ejemplo, Christina Salmivalli (2009) se ha centrado en las dinámicas del grupo y en los roles de cada actor: (1) la víctima (2) los victimarios (3) Los que participan con el victimario en el acoso (4) los que refuerzan al victimario (5) Los que están indiferentes y (6) Los que defienden a la víctima.

Loredo-Abdalá, Perea-Martínez y López-Navarrete. (2008) precisan 3 elementos que componen el bullying: (a) Una conducta violenta sistemática y recurrente (b) Un abuso del poder y (c) una intencionalidad de hacer daño.

Pregunta de investigación: ¿Cuál es la percepción de los niños de un colegio en Bogotá, acerca de sus compañeros durante el recreo?

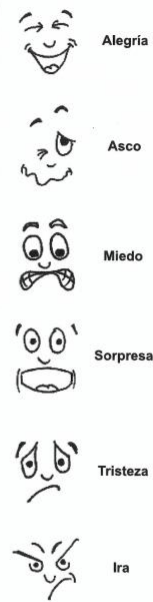
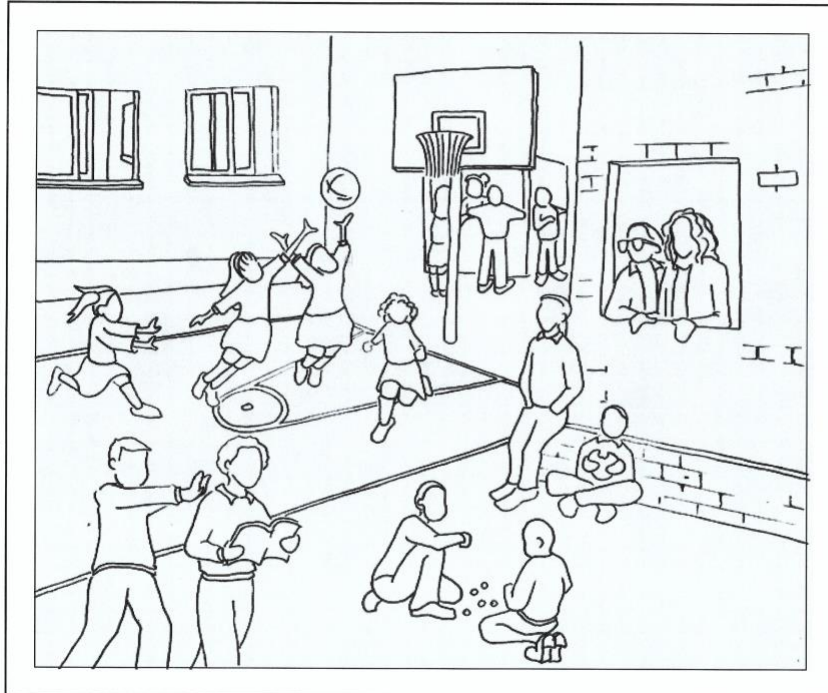
Método

Participantes:

32 niñas y niños, entre los 10 y 15 años estudiantes de un colegio al sur de Bogotá. La distribución por género fue de 14 niños y 18 niñas.

Instrumento

El instrumento utilizado fue una de las láminas de la Herramienta Gráfica Narrativa H-GRAFINAR-E (2019). Específicamente la lámina del recreo (ver Figura 1)



En la lámina se observa una situación de recreo y los personajes sin rostros. A mano derecha se observan unas caras con emociones. Estos componentes de las caras sin rostros, ni expresiones faciales, es un elemento novedoso de la Herramienta a diferencia de las pruebas proyectivas donde los personajes si tienen expresiones faciales.

Procedimiento

Una vez contactado el colegio, se realizó el envío de los consentimientos informados para los padres de familia. Con estos documentos firmados y autorizando a los niños a participar en el estudio, se inicia la fase de asentimiento por parte de los niños. Esto se realizó a través de un formato que ellos firmaron aceptando que querían participar en el estudio. Finalizando los requisitos éticos iniciales, se comenzó con la explicación del procedimiento. Se les entregó la lámina y una hoja en blanco, posteriormente Ésta se realiza en grupo, inicialmente se les repartió a los niños la lámina del recreo y una hoja en blanco. Las instrucciones impartidas fueron: “por favor observen la lámina y piensen en una historia que esté sucediendo, después de haberla pensado la escriben

en la hoja en blanco. Una vez hayan escrito la historia, vuelve a la figura y dibujan las emociones de los personajes en su rostro, al lado por favor coloquen el nombre de la emoción que dibujaron.

Una vez recolectados los datos se analizaron los relatos y también las emociones dibujadas en los rostros de los personajes. En el análisis cualitativo se clasificaron los escritos de acuerdo a las categorías emergentes.

Resultados

A continuación, se presentan los resultados cuantitativos, de las frecuencias de las emociones que se dibujaron en los rostros.

Tabla 1

Porcentaje de expresiones faciales dibujadas en los rostros de los personajes

Emoción	Porcentaje	Frecuencia
Alegría	25%	52
Asco	19%	40
Sorpresa	19%	40
Ira	17%	37
Miedo	11%	23
Tristeza	9%	20
Total	100%	212

De acuerdo con los porcentajes, los niños dibujaron principalmente emociones de alegría en un 25%, seguido por asco, sorpresa e ira. La tristeza fue una emoción que sólo se reportó en un 9%.

Análisis Cualitativo

Las narraciones de los niños fueron revisadas por dos expertos quienes determinaron categorías emergentes, de acuerdo con las narraciones. A continuación, se muestran las categorías y ejemplos de cada una

Problemas de Identificación con el grupo

Narración Niño 16

“Yo pienso”

Cuando salgo a jugar pienso en la mirada de los demás y digo que es lo que demás piensan. Yo soy Nicolás y yo no soy como los demás, un día salí del colegio y vi muchas caras tristeza, enojo, felicidad, asco, miedo, sorpresa, etc.

Vivir una vida feliz o triste o llena de asco, pero cada persona tiene su manera de ser. Y mi manera de ser es muy feliz y aunque no soy como los demás, me hablan como si fuera una persona y eso me gusta mucho.

En esta categoría se analiza la integración del niño al grupo. Se observa en la narración que el niño se siente diferente de los otros, pero a la vez se acepta a si mismo, aunque se considera diferente de los otros.

Socialización

Niño 1

Una tarde jugando baloncesto”

Una tarde yo estaba jugando baloncesto, la verdad la pase muy bien con mi amiga Alejandra, aunque competíamos, pero ella no sabía jugar baloncesto, yo la ayudaba, ella mejoro después de un tiempo, después de eso cada una era capitana de un equipo porque las dos somos muy buenas y empezó la partida, jugamos mucho hasta que se acabó el tiempo, cada equipo queda empatado 4 a 4.

En el momento cuando yo y mi amiga Alejandra estábamos jugando baloncesto mis amigos estaban haciendo:

Miguel: Estaba triste porque nadie se le acercaba.

Ian: Estaba comiéndose una galleta que no le gustaba y le daba asco.

Julián: Estaba muy brava porque Juan le riega el agua en el cuaderno de.

Juan: Estaba asustado porque Julián se vengaba de cada uno.

El niño muestra que tiene una buena amiga y que juegan, aunque nota que algunos de sus amigos no disfrutaban tanto como él. La narración está llena de alegría y juego.

Empatía

Había una vez unos niños que estaban en el descanso y había un niño que se llamaba Samuel, era un niño muy grosero que empujaba a los demás estudiante los empujaba y había una niña llamada Valentina y todos las trataban muy mal por ser gordita, ella se sentía muy triste, y estaba comiendo sola en los descansos, entonces Alison y ella

se sentaban algunos días con ella para que no se sintiera sola, pero algunas veces Alison se iba con su amiga a jugar con el balón a baloncesto, y había otro niño que era muy tímido pero en baloncesto era el que ganaba, este niño tímido tenía miedo de que alguien se le acercaran y Samuel se burlaba de Valentina mucho, entonces Alison le dijo que no lo maltratará, todos somos seres humanos y que todos merecemos respeto, pasaron varios días desde la tragedia pero Samuel se seguía burlando de Valentina, pero la maestra Camila lo regañó y lo castigó.

Las narraciones se enmarcan en la mirada del niño que percibe que otros se sienten tristes o que se burlan de ellos, pero, aunque el niño se siente bien, los demás no y se genera una opción de protección hacia los compañeros.

Conclusiones

La aplicación de la lámina del recreo de la Herramienta Gráfica Narrativa-Escolar (H-GRAFINAR-E, 2019), mostró varios elementos positivos. Por una parte, la acogida de los niños hacia la Herramienta. En primer lugar, ésta les resultó lúdica y fácil de manejar, las narraciones y los dibujos de las expresiones faciales, fluyeron fácilmente. De otro lado, la Herramienta permitió conocer la percepción de los niños acerca de la relación con los pares. En este caso, la percepción de los niños de su vida en el colegio y de la de sus compañeros, se mezcla con la alegría personal y por otra parte por el sentimiento de empatía que se tiene hacia otros niños que, desde la mirada de los niños, sufren con sus compañeros.

Las emociones dibujadas, se concentran en la alegría y la sorpresa, aunque también el asco. La tristeza no es un sentimiento tan común. Todos estos análisis son de gran utilidad para el colegio y para diferentes planteles educativos para conocer cómo viven la cotidianidad los niños con sus compañeros, si se perciben aislados, triste o por el contrario muy felices e integrados.

Referencias

- Aron, A.M., Milicic, N., & Armijo, I. (2012). Clima Social Escolar: una escala de evaluación -Escala de Clima Social Escolar, ECLIS-. *Universitas Psychologica*, 11(3),803-813.
- Ascorra, P., Arias, H., & Graff, C. (2003). La escuela como contexto de contención social y afectiva. *Revista Enfoques Educativos*, 5(1), 117-135.

- Binet, A., Simon, T., (1916). The development of intelligence in children (the Binet-Simon Scale) . Vineland, New Jersey: The Training School
- Cornelius-White, J. (2007). Learner-Centered Teacher-Student Relationships Are Effective: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 77(1), 113-143. doi:10.3102/003465430298563
- Gallardo-Peralta, L.P., Sánchez-Moreno, E., Arias-Astray, A.,; Barrón
- López-de-Roda, A. (2015) Elementos estructurales de la red social, fuentes de apoyo funcional, reciprocidad, apoyo comunitario y depresión en personas mayores en Chile *Anales de Psicología* 31,(3) 1018-1029
- Garrido, J. (1). ¿Qué es el clima escolar?. *Padres Y Maestros / Journal of Parents and Teachers*, (96-95), 23-26. Recuperado a partir de <https://revistas.comillas.edu/index.php/padresymaestros/article/view/12401>
- Guerra, Cristobal & Castro, Judith & Arancibia, Lorena & Plaza Villarroel, Hugo & Montes, Paulina. (2012). Percepción del Clima Escolar en Estudiantes de Enseñanza Media de Valparaíso de Colegios Municipales, Particulares Subvencionados y Particulares. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*. 38. 103-115. 10.4067/S0718-07052012000200007.
- Goodenough, F. (1926). *Measurement of intelligence by drawings*. Chicago: World Book.
- Goodnow, J. (2001). *El dibujo infantil*. Morata
- Hammer, E. F. (1978). *Tests proyectivos gráficos*. Buenos Aires: Paidós.
- Instituto Colombiano de Medicina Legal y Ciencias Forenses(2021) Revista Forensis. Estadísticas
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development* 72, 625–638.
- Jodelet, D. (1976). Jodelet, D. & Milgram, S. (1976). Psychological maps of Paris. In H. Proshansky, W.H. Ittelson, L.G. Rivlin (Eds.), *Environmental Psychology: People and Their Physical Settings* (Pp. 104-124). New York, Holt, Rinehart & Winston.
- Koppitz, M. E. (1974). *El dibujo de la figura humana en niños*. México: Guadalupe
- Ladd, G. W., & Burgess, K. B. (2001). Do relational risks and protective factors moderate the linkages between childhood aggression and early psychological

and school adjustment? *Child Development*, 72(5), 1579–1601.
<https://doi.org/10.1111/1467-8624.00366>.

Loredo-Abdalá A, Perea-Martínez A, López-Navarrete G.E. (2008). "Bullying": acoso escolar. La violencia entre iguales. Problemática real en adolescentes. *Acta Pediatr Mex.*29(4),210-214.

Luquet, G. H. (1978), *El dibujo injánil*, Ed. Médica y técnica, Barcelona.humana. Bogotá: Cultural Colombiana

Machover, K. (1949). *Proyección de la personalidad en el dibujo de la figura humana*. Habana: Cultural

Manzi, J., Flotts, P. y Ramos, I. (2007). *INFORME: Construcción de Escalas Para Evaluar el Clima Social en el Aula en Estudiantes y Profesores de Primer Ciclo Básico*. Documento entregado a la Corporación Municipal de Puente Alto. Santiago:

Musito, G. & Cava, J.M (2003). El rol del apoyo social en el ajuste de los adolescentes. *Psychosocial Intervention* 12(2), 179-192,

Molcepeceres, M.A., Lucas, A., Pons, D. (2000) experiencias escolar Meehan, Barbara & Hughes, Jan & Cavell, Timothy. (2003). Teacher-Student Relationships as Compensatory Resources for Aggressive Children. *Child development*. 74. 1145-57. 10.1111/1467-8624.00598.

y orientación hacia la autoridad institucional en la adolescencia. *Revista de Psicología Social* ·

Oliva Delgado, A., Parra Jiménez, Á., & Sánchez Queija, M. I. (2002). Relaciones con padres e iguales como predictoras del ajuste emocional y conductual durante la adolescencia. *Apuntes de Psicología*, 20 (2), 225-242.

Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*.

Oxford: Blackwell Publishers.

Pianta, R., & Hamre, B. (2009). Conceptualization, Measurement, and Improvement of Classroom Processes: Standardized Observation Can Leverage Capacity. *Educational Researcher*, 38(2),109-119. doi:10.3102/0013189X09332374

Piaget, J., & Inhelder, B. (2005). *La psicología del niño*. Madrid: Morata.

Rousseau, J.-J. (1990 [1762]). *Emilio o la educación*. Madrid: Alianza.

Román, M., & Murillo, J. (2011). América Latina: violencia entre estudiantes y desempeño escolar.

Revista CEPAL, 104, 37-54. Santiago, Chile

Ruiz, M.C., Rodríguez, R., , Álvarez, C., & Blanco, C. (2019). Acoso escolar, Atención Primaria, 51(4) 198-99. <https://doi.org/10.1016/j.aprim.2018.05.015>.

Salmivalli, C. (2009). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and Violent Behavior*, 15(2), 112-120. doi:10.1016/j.avb.2009.08.007

Seidmann, Susana; Di Iorio, Jorgelina; Azzollini, Susana; Rigueiral, Gustavo (2014). *El uso de técnicas gráficas en investigaciones sobre representaciones sociales. Anuario de investigaciones*, vol. XXI, 2014, pp. 177-185. Universidad de Buenos Aires

Suldo, S.M., Thalji-Raitano, A., Hasemeyer, M. et al. Understanding Middle School Students Life Satisfaction: Does School Climate Matter?. *Applied Research Quality Life* 8, 169–182 (2013). <https://doi.org/10.1007/s11482-012-9185-7>

Tau, Ramiro (2013). *La utilización del dibujo en la investigación de nociones infantiles. V Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XX Jornadas de Investigación Noveno Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Tamar, F. (2005). Maltrato Entre Escolares (Bullying): Estrategias de Manejo que Implementan los Profesores al Interior del Establecimiento Escolar. *Psykhé* 14(1), 211-225. doi:10.4067/S0718-22282005000100016.

UNESCO. (2013). *Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe*. Obtenido de Análisis del clima escolar: ¿poderoso factor que explica el aprendizaje en América Latina y El Caribe?: <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/analysis-del-clima-escolar.pdf>

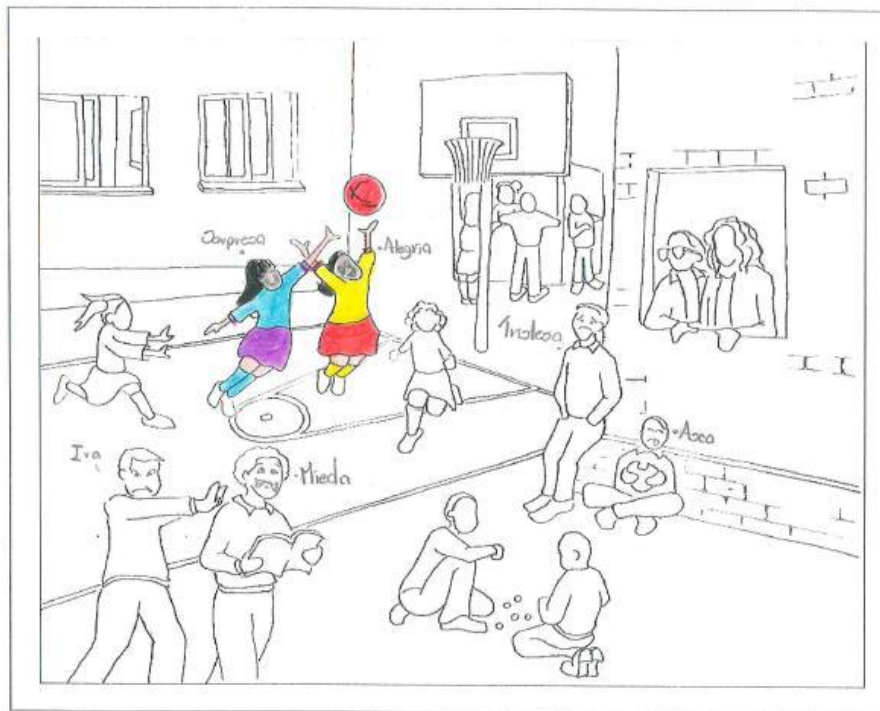
Wang, Ming-Te & Degol, Jessica. (2015). School Climate: a Review of the Construct, Measurement, and Impact on Student Outcomes. *Educational Psychology Review*. 28. 10.1007/s10648-015-9319-1.

Wang, M. T., Selman, R. L., Dishion, T. J., & Stormshak, E. A. (2010). A tobit regression analysis of the covariation between middle school

students' perceived school climate and behavioral problems. *Journal of Research on Adolescence*, 20(2), 274-286.

Anexos Dibujos de los Niños

Tatiana I. Ichechq



REPENSAR EL CANON LITERARIO DESDE LA HUMANIZACIÓN DE LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS Y LA LECTURA CRÍTICA

TITLE OF THE PRESENTATION:

*Rethinking the Literary Canon from the humanization of educational practices and
critical reading*

Francisca del Carmen Alfaro Villanueva¹⁸

Salvador

<https://orcid.org/0000-0002-0959-4154>

Correo: alafavila@gmail.com

RESUMEN

Humanizar las prácticas educativas del siglo XXI es un punto clave en la búsqueda por desarrollar nuevas maneras de aprender y de ser en colectivo. Repensar el Canon

¹⁸ Poeta Salvadoreña. Nace el 10 de Julio de 1984. Es profesora de Lenguaje y Literatura y licenciada en Letras por la Universidad de El Salvador (UES), Diplomada en Teatro(2006) Egresada de la opción Literatura de la Maestría de Estudios de la Cultura Centroamericana de la misma casa de estudios. Estudiante del Doctorado en Educación de la Universidad Don Bosco. Fue miembro fundadora del Círculo de la Rosa Negra y el Colectivo Literario Delira Cigarra. Colaboró como guionista literaria del manga "15 segundos" (2014). Autora del libro "Crujir de pájaros"(Editorial del Gabo, 2015) y "Conversaciones anormales" (Editorial La Chifurnia, 2017). Ganadora del segundo lugar en el Certamen Poético Universitario "Tu mundo en versos" (2008), de los Juegos Florales de Zacatecoluca 2014 con el poemario "Ficción del amor", del primer lugar del certamen Santa Tecla Activa con "Inventario de la sombra", del tercer lugar de poesía en el Certamen "La Flauta de los Pétalos" (Centro de Estudios de Género de la UES, 2016) y ganadora en cuento en el Certamen de Literatura de la Primera Infancia "Maura Echeverría" (2017). Ha publicado en: Tzuntekwani(Secretaría de Cultura del fmln, 2016) Subterránea Palabra(THC, 2015) Poeta soy (MINEDUCYT,2019) entre otras antologías. En 2020 publicó "Cartón para un monólogo" con Editorial Índice Libertario. En 2021 participó en la antología "Dictadura Vintage". En 2022 publicó el poemario "Indómito" (Editorial La Chifurnia) y participó con en la antología "La paz no se logra solo con el deseo". Actualmente es docente de Literatura y consultora independiente en Currículo, Lengua y Literatura.

Literario desde prácticas humanizadoras es precisamente trascender el academicismo y aprovechar las circunstancias, experiencias, deseos y necesidades de los adolescentes y jóvenes que a diario enfrentan un mundo cada vez más saturado de información, pero poco reflexivo, poco crítico y deshumanizador en sus discursos sobre la belleza, la vida, la precariedad y el futuro. ¿Cómo la literatura puede ser un espacio para lograr competencias comunicativas y con ellas un hábito cotidiano de reflexión filosófica, ética y social comprometida con la dignidad humana, la conciencia, la naturaleza y tantos otros valores?, ¿qué literatura?, ¿cómo abordarla?, ¿bajo qué enfoque llevar las experiencias educativas?, ¿qué impacto genera en nuestros entornos? Si bien es cierto, cada currículo justifica una propuesta de canon literario en correspondencia con criterios específicos de cada nación, algunas veces comunes y otras veces sesgados por aspectos de la crítica o aspectos ideológicos, lo que subyace a estas propuestas canónicas es el hecho de incorporar textos de la literatura universal o lo que conocemos por ella; autores latinoamericanos y locales. En esta selección generalmente pasan inadvertidos autores que se estudian desde las estéticas, la historiografía y no desde su pensamiento, propuesta filosófica y relevancia para entender una época, para explicar lo humano y para construir una forma de pensar críticamente. Repensar implica develar autores y obras que están en el canon y aquellos que no. Aunque las competencias asociadas a la lectura enfatizan su relevancia en la comunicación, desde un paradigma crítico es imposible dejar de ver en la expresión literaria un acervo significativo de textos que nos permitan conectar con la humanidad de nuestros estudiantes y docentes.

Palabras claves: canon, currículo, lectura, prácticas educativas, literatura.

ABSTRACT

Humanizing the educational practices of the 21st century is a key point in the search to develop new ways of learning and being collectively. Rethinking the Literary Canon from humanizing practices is precisely to transcend academicism and take advantage of the circumstances, experiences, desires and needs of adolescents and young people who daily face a world increasingly saturated with information, but little thoughtful, uncritical and dehumanizing in their speeches about beauty, life, precariousness and the future. How can literature be a space to achieve communicative skills and with them a daily habit of philosophical, ethical and social reflection committed to human dignity, conscience, nature and many other values? What literature? How to approach it? Under what approach to carry out educational

experiences? What impact does it generate in our environments? Although it is true that each curriculum justifies a literary canon proposal in correspondence with specific criteria of each nation, sometimes common and other times biased by aspects of criticism or ideological aspects, what underlies these canonical proposals is the fact of incorporating texts of universal literature or what we know from it; Latin American and local authors. In this selection, authors who are studied from aesthetics, historiography and not from their thought, philosophical proposal and relevance to understand an era, to explain the human and to build a way of thinking critically, generally go unnoticed. Rethinking implies revealing authors and works that are in the canon and those that are not. Although the skills associated with reading emphasize its relevance in communication, from a critical paradigm it is impossible not to see in literary expression a significant collection of texts that allow us to connect with the humanity of our students, of teachers.

Keywords: canon, curriculum, reading, educational practices, literature.

Introducción

Repensar el canon literario desde prácticas educativas humanizadoras en el ámbito educativo resulta sumamente importante para responder a las siguientes interrogantes: ¿Qué entendemos por canon literario? ¿desde dónde lo pensamos? ¿cuál es el paradigma desde el cual hemos decidido incluir ciertos autores?; y ¿cuáles son aquellas prácticas pedagógicas que permiten abordar la literatura no solo como un discurso técnico o lingüístico? La trascendencia de las obras en contextos dados es lo que nos interesa en este planteamiento. La población estudiantil a la cual se enfoca el presente artículo es la población de Tercer Ciclo de Educación Básica y Educación Media siendo un grupo en formación cuyo proceso de educación literaria puede formar en habilidades superiores para el proceso educativo universitario. Por Canon Literario se comprende: “el programa de autores que ha llegado a convertirse en clásico en la enseñanza de la Literatura” (Fernández, 2008). Es decir, un conjunto de obras consideradas transcendentales para el acervo literario de la humanidad en su conjunto. Aunque en sus orígenes el término canon estaba asociado a la selección de textos escritos fueran estos ficcionales o no, y asociados a la producción de la élite, es importante distanciarse de ese canon rígido ceñido al interés de preservar los valores, historia, y aspectos que se consideraban de alta cultura: “Considerada unas veces como factor de construcción identitaria, otras como diversión o como fenómeno económico y simbólico, ya que la literatura establece vínculos muy

particulares con la nación, con la clase dominante y con la política”(Fernández,2008,p.2).

En los últimos siglos, después del éxito de la novela romántica, algunas de ellas por entregas, la literatura llegó a ser parte de un imaginario de identidad y de un cuerpo simbólico que trasciende la valoración de aspectos técnicos en el hecho literario y transita hacia aspectos emotivos. Es por ello que las subjetividades alimentan una elección literaria que suele ser a fin a diversas tendencias entre ellas: los clásicos, los géneros modernos o la literatura *best seller* . Si bien es cierto, el canon es la base para la elaboración y propuesta de los planes lectores, también es cierto que existe una urgente necesidad por replantear los libros o textos que no solo respondan a los aspectos técnicos de lo literario sino aquella literatura que actualice los temas, debates, perspectivas con una visión amplia y diversa sobre lo humano. En tal sentido los currículos escolares son claves, los docentes y autoridades escolares, padres, para debatir y sugerir qué otros textos pueden incluirse en el registro de obras a leer en diferentes niveles educativos.

Mendoza (2001) afirma sobre el canon: “Sin obras no hay lectura y sin lectura no hay posibilidad de desarrollar una competencia literaria funcional y vinculada a los efectos fenomenológicos de la recepción. Es un proceso espiral que siempre está en dependencia de las obras y del lector” (p.12) El interés por valorar la relación entre autores y lectores no solo es un interés cultural, comercial, simbólico o comunicativo sino un interés político, derivado del valor que las sociedades otorgan a la escritura y la lectura. En tal sentido, humanizar resulta una necesidad de urgente. La RAE define humanizar como: “Hacer humano, familiar y afable a alguien o algo”. Para Andregnette, Altamirano, Escudero et al. la humanización tiene implicaciones claves: “Humanizar las prácticas educativas implica que podamos habilitar espacios dónde el Otro ser pueda enunciar su propia palabra. Habilitar la palabra como acción dialógica es corrernos del lugar de enunciadorees en la forma del silencio” (s.p). No solo se trata de organizar una serie acciones educativas que obedientes respondan a los currículos prescritos sino de una reflexión crítica, dialógica y social histórica sobre, ¿Qué prácticas permiten que el otro (estudiante, padres, comunidad) se vean involucrados, impelidos? En qué medida la experiencia es un punto importante de las prácticas, no aquella que se regula desde lo normativo sino aquella que promueve dialógicamente una reflexión en el aquí y el ahora, entre el ser, sentir y hacer.

Es decir, existe una Didáctica de la Literatura, pero en cada contexto es importante replantearse que dice la literatura del canon a los jóvenes de hoy, tomando en cuenta su propia humanidad y las diferentes situaciones que ellos viven. Es así como a partir de la experiencia educativa como maestra de Literatura en Tercer Ciclo y en Educación Media me planteo el reto de configurar experiencias educativas humanizadoras y me refiero con ello a aquellas actividades que promuevan una reflexión trascendente en torno a cómo discutir los grandes temas de la humanidad a través de la lectura de textos literarios de tal manera que aunque estemos leyendo La Ilíada de Homero no nos interesaremos tanto por aquellas características estéticas del Clasicismo, aunque se estudiarán, sino más bien por aquellos grandes temas que tienen que ver con la ética es decir la participación del héroe ¿Quién es el héroe? ¿qué lo caracteriza? ¿cómo se relaciona con el poder? en tal caso, por ejemplo ¿cómo podríamos discutir quién es el héroe de la épica clásica griega? ¿cuál es la opinión que los jóvenes pueden dar a esta lectura de la épica clásica? Además, de la ética clásica, también es importante considerar otras lecturas, por ejemplo: En la literatura contemporánea encontraremos “La Odisea de los diez mil” de Curtis Ford y “El ejército perdido” de Manfred o bien obras como “La canción de Aquiles” de Madeline Miller. Así en la Edad Media por ejemplo ¿Cómo podemos interrogar al Mío Cid? Si bien “El Mío Cid” se ha considerado una pieza importante para conocer la literatura medieval, para los jóvenes en una mirada retrospectiva, pudiese resultar extraño, y de sobremanera el uso del lenguaje, además de una temática añeja que requiere de la comprensión de procesos históricos, políticos y religiosos. Pero esa valoración cultural y además contextual que les permita interrogar las relaciones nuevamente del héroe de caballería con el poder no solo les posibilita ampliar su panorama o acervo cultural, sino que también les permite interrogarse el papel que juegan los hombres en una sociedad que constantemente emplea personas armadas para defender a los poderosos. Y por otra parte cuál es el papel que juegan las mujeres, por ejemplo, ¿Cómo interpretar la Afrenta de Corpes?

A continuación, se presentan siete experiencias o prácticas educativas que se diseñaron o adaptaron con el fin de humanizar a través de la lectura y la escritura.

Práctica educativa 1: El texto renovado y el performance

En Primer Año de Bachillerato mediante el trabajo colaborativo se elaboró un monólogo que recrea la Afrenta de Corpes, que sitúa en escena mediante el discurso

de una de las Hijas de Cid cómo los Infantes de Carrión fueron miserables y les ultrajaron en venganza con el padre y las burlas de otros poderosos. En una sociedad latinoamericana donde las niñas, adolescentes y mujeres siguen siendo víctimas de la violencia verbal, física y psicológica, hablar de la violencia, visibilizarla es importante para que se pueda comprender que no debe quedar impune. ¿Puede la literatura contribuir con ello? Sí. Es parte de la intervención creativa, contextual y sobre todo humanizadora de quienes poseen la responsabilidad de enseñar. En El Salvador, el canon clásico sigue siendo muy conservador y masculino. No se incluyen obras importantes de la literatura universal, entre ellas: “Los Nibelungos”, “El Cantar de Roldán”, “El Amadís de Gaula”, además; que los valores que se discuten en las guías de recepción literaria suelen estar orientados a la defensa del estatus del caballero, a no cuestionar el poder ni las prácticas de abuso o violencia implícita en cada época. Ahora bien, en el sentido crítico, que es el otro punto importante en mi planteamiento, la lectura de obras literarias, el diálogo con autores vivos o con autores clásicos implica mirar más allá de la asignación dada a los valores, o la dimensión axiológica- para dar paso a una lectura dialéctica de los textos. Interpretar es fundamental, pero ¿Cómo lo hacemos? Por ejemplo, una lectura crítica de los grandes autores del Renacimiento y del Manierismo con Shakespeare y Cervantes; implicaría a los docentes la elaboración o diseño de actividades que destaquen: Contextos sociales y culturales, aspectos de la vida de los autores expresados en sus obras, aspectos filosóficos, y el aspecto axiológico de cara a ¿Cómo es la humanidad que nos plantea Cervantes y que nos plantea Shakespeare? ¿Qué tiene que decirle Cervantes y Shakespeare a los jóvenes de El Salvador en el contexto en que vivimos actualmente? Para dar respuestas a estas dos interrogantes se realizó una actividad de lectura crítica de fragmentos de “Don Quijote de La Mancha” buscando aquellas temáticas que conectaran con los ideales, con los valores de Don Quijote, con los valores de los jóvenes. También, para el aspecto creativo se plantearon preguntas como: ¿Si pudiésemos entrevistar a Don Quijote de la Mancha que le preguntaríamos? ¿Si tuviésemos que defender a “¿Don Quijote de La Mancha” ante un tribunal, qué argumentos utilizaríamos? Asimismo, humanizar a través de la figura de William Shakespeare es entender la polifonía en sus personajes, la necesidad de expresar el grito desgarrador de la crisis humana.

En Tercer Ciclo se trabajó con la exposición sobre novelistas, que implicó asumir la vida, obra, rasgos característicos de la producción literaria y el montaje de una

exposición creativa que incluyera: uso de plataformas para presentación digital, un elemento compartido (separadores, frases cortas en gafetes, entre otros) y el elemento creativo que podrían ser pinturas o disfraces.

En Bachillerato se trabajó también con la exposición performática y se logró que los estudiantes abordaran temáticas como la literatura española, literatura norteamericana, literatura de vanguardia, entre otros, a través de elementos compartidos, creativos y la discusión de los aspectos filosóficos, sociales y políticos de cada contexto.

Práctica educativa 2: El cine foro y el ensayo

En El Salvador existen pocos teatros. Hay un teatro por cada departamento más poblado y la cultura de asistir a presenciar montajes escénicos no es lo predominante, es decir tanto la lectura de obras dramáticas como asistir al teatro se vuelven inalcanzables. Entonces, ¿Cómo podemos humanizar? o ¿Cómo podemos hacer una lectura real significativa las obras de Shakespeare si no tenemos una cultura de teatro en El Salvador? es decir frente a eso no solo tenemos la tarea de asignar lecturas de fragmentos de sus obras sino la imperante tarea de promover el teatro. La propuesta desde las prácticas educativas humanizadoras fue el Cine Foro y la escritura de ensayos sobre Shakespeare. Además, la puesta en escena en una versión de del teatro escolar. Discutir en pequeños grupos cómo el Teatro Isabelino potenció la renovación teatral y cómo Shakespeare representa el espíritu de libertad artística de una época es posible mediante la planificación de estrategias específicas, breves que incorporen: reconocimiento del contexto, características estéticas, temáticas, diálogo con el presente.

Práctica educativa 3: El Café Literario. Continuidad del romanticismo

Con el Romanticismo trabajamos la obra de Gustavo Adolfo Bécquer, sin embargo para hablar sobre el Romanticismo no fue suficiente solo abordar a los clásicos, para ello se utilizó la práctica innovadora en *café literario virtual* a través de conversatorios con cinco escritores vivos en El Salvador que pudieran compartir su poesía con los jóvenes de Primer Año de Bachillerato y a través de esta actividad promover así en la conciencia, sobre que la literatura amorosa no se circunscribe a un período cultural de la historia de la literatura sino que es un permanente fluir y crear a partir de los sentimientos, emociones, crisis humanas, realidades entre otros. Además, otro

elemento importante en la literatura romántica fue la rebeldía, una característica que particularmente llamó la atención de los jóvenes. Gómez (2008) dice sobre la juventud a partir de su lugar de enunciación:

si entendemos por *lo joven* no solo la condición de ser joven -en el sentido etario y social- sino la adscripción a unas identidades colectivas cuyos lugares de enunciación se expresan a través de lo efímero, lo transitorio y el nomadismo, y como una condición de vida imbuida por unos universos simbólicos particulares encarnados en unos sujetos definidos con unas formas de expresión en donde la estetización de la vida constituye su propósito principal, el romanticismo tiene mucho que decir y dilucidar para entender el surgimiento de lo que puedo llamar, en una primera instancia, la subjetividad joven.(p. 62)

En pleno Siglo XXI la tesis de que el Romanticismo es uno de los movimientos estéticos que mejor se relaciona con el ímpetu joven es explicable a partir de ciertos principios tales como: “una subjetividad que se vuelca sobre sí misma, que descrea de la infalibilidad de la razón y le apuesta todo a la sensibilidad y los sentimientos, en una permanente tensión con *el otro*”(Gómez, 2009, p.62) Este movimiento sostuvo valores e ideales que pugnan contra el racionalismo y abren un debate permanente con el mundo adulto. Permiten el salto cualitativo de pensamiento sumiso a un pensamiento creativo. Mary Shelley, Víctor Hugo, Gustavo Adolfo Bécquer encarnan en gran medida esa búsqueda por debatir, por valorar a partir de la experiencia.

Otro valor importante en la literatura Romántica fue el elemento patriótico, lo cual permitió valorar obras del Romanticismo Salvadoreño y Latinoamericano.

El café literario consistió, básicamente, en convocar a poetas nacionales mediante la plataforma de *Google meet* y conversar con ellos y ellas sobre su biografía, autores favoritos y leyeron al menos 5 poemas propios. Posteriormente los estudiantes hacían preguntas relacionadas con la creación poética, la poesía romántica o sobre algún aspecto que les llamara la atención. Se nombró café literario porque además de conversar en un ambiente cómodo, diferente al del aula, se tomó café y se compartió un pan de dulce, tradicional aperitivo de las tertulias. En el aspecto metacognitivo se planteó escribir un comentario valorativo sobre cada autor y compartir con su familia los poemas estudiados en la actividad.

Práctica educativa 4: Conversando con novelistas

Se realizó el conversatorio con el autor de “La Isla de los monos” novela de ficción histórica de Róger Lindo. Todos los estudiantes durante un mes realizaron la lectura de la novela, posteriormente un control de lectura y se finalizó con el conversatorio con el autor. ¿Qué de nuevo trae un conversatorio? En primer lugar, la novela seleccionada conecta con una realidad escolar, colegial de los años 70 en San Salvador, El Salvador. Los protagonistas son estudiantes de Tercer Ciclo que inician la vida amorosa y además están inmersos en una sociedad asediada por el militarismo, la clandestinidad de las fuerzas disidentes y una relativa calma para las clases medias. La lectura supone un recorrido por lugares históricos, íconos de la cultura salvadoreña. Por ejemplo, el famoso Castillo de la Policía el cual servía para encarcelar y torturar opositores al régimen militar y a subversivos o considerados así. La población joven, sus padres y maestros poco saben de los hechos de la guerra y esta novela abre debates, recorridos por la memoria colectiva. El autor Róger Lindo acompañó a los estudiantes y docentes a un conversatorio y firma del libro. Más allá de la lectura y el encuentro del lector con una trama está lo que el autor dice a los estudiantes en un contexto determinado.

Práctica Educativa 5: “Soy novelista”

Consistió en la escritura de un ejercicio de novela de al menos 30 páginas. En las primeras etapas se concretó mediante la escritura digital de los capítulos a través del uso de la plataforma de *Teams*. La última etapa implicó la impresión de un ejemplar. Este proyecto se desarrolló en cinco etapas:

1. Conocimiento y planificación: se realizó mediante el estudio de los recursos de la novela y tipos de novelas. Se planificó la novela que se escribiría.
2. Escritura de Capítulo I: se planteó la configuración del personaje y la selección de los temas a tratar, así como de qué iría la trama.
3. Escritura de Capítulos II y III: los estudiantes escribieron dos capítulos más, donde se debía desarrollar el conflicto de la novela.
4. Escritura de Capítulos IV y V: los estudiantes escribieron el cierre del conflicto de los Capítulos II y III.
5. Exposición de las novelas y lectura crítica: en la entrega final de las novelas los estudiantes compartían su novela impresa en formato libro, añadiendo una biografía breve y fotografía como autores. Los compañeros y compañeras

leyeron las novelas y dieron sugerencias mediante un tablero colaborativo virtual.

Esta experiencia brindó oportunidades para ver la creación artística literaria como un espacio para la equidad, para la transformación de los sentimientos y formas de pensar en una actividad académica y cultural orientada a la lectura y al disfrute de la literatura. Sobre la actividad creativa, Pacheco Salazar (2013) plantea: “Solo podemos transmitir el amor por la lectura y la escritura, si enseñamos que leer y escribir son actividades socialmente útiles y necesarias, pero también placenteras y divertidas”(p.45). En este sentido, la dimensión psicoafectiva de nuestros estudiantes está por encima de la dimensión cognoscitiva o al menos de ese aprendizaje técnico desde el cual se ha pretendido abordar el aprendizaje literario. Por otra parte, implica una serie de reflexiones en torno a cómo valoramos las actividades de la comunicación y cómo estas nos conducen a lecturas críticas y reflexivas.

Práctica educativa 6: Experiencias con Fiction Express

Fiction Express es un programa de lectura del Gobierno de El Salvador que se ha implementado desde 2021 en escuelas e institutos del sector público . En Educación Media, este año se contó con los recursos disponibles en dicha plataforma. Esta funciona mediante la biblioteca virtual a la cual tienen acceso estudiantes inscritos en escuela e institutos. Se trabaja mediante Libro Vivo, es decir que los estudiantes pueden, mediante el voto semanal sugerir cómo continuará la trama y el autor interactúa con los lectores mediante el foro. Los estudiantes cuentan además con tres niveles de una biblioteca cuyos títulos no son los del canon propuesto por el currículo y programa, pero que responden a criterios de literatura para niños, adolescentes y jóvenes. Los títulos que se trabajaron este año en el nivel de Educación Media fueron: “Frontera de cristal” “La película secreta de los Hermanos Lumière” y “La mirada del agua”. Lo interesante y motivador en este proyecto es que además de ser interactivo, posee audiolibro, comprobaciones de lectura de cada capítulo con refuerzo sobre lo que se ha respondido bien o mal, foro, y la elaboración de reseñas. La variedad de géneros también es un potenciador de la lectura y la participación de autores. En el caso de los estudiantes de primer año de bachillerato se obtuvo un diploma por la participación destacada de una estudiante de Primer Año de bachillerato en Atención Primaria de Salud, en el foro del libro: “La película secreta de los hermanos Lumière” de Santiago García-Clairac.

Práctica educativa 7: Certámenes de poesía, cuento y declamaciones

Esta práctica educativa se enfocó en la escritura de textos poéticos propios. No es producto de un aprendizaje específico sino de la experiencia de la escritura literaria y necesidad de comunicar sus emociones, sentimientos y formas de pensar. Para ello se elaboran las bases del concurso, como parte de una actividad que se ha hecho desde 2017, se retoman las que ya se han empleado y se dan a conocer a la comunidad un mes antes de las actividades culturales anuales de la institución. Se convoca al certamen con la escritura de uno o dos poemas, o la escritura de un cuento, ambas modalidades mediante seudónimo. Se reciben mediante correo electrónico. La labor de la docente consiste en gestionar un jurado externo, que generalmente son autores nacionales cuya trayectoria les permita seleccionar desde su experiencia los autores más destacados. Finalmente se premia a los ganadores mediante la lectura del acta, un diploma y un obsequio literario. Se agradece a los participantes en su conjunto y se hace una lectura a micrófono abierto y con intervenciones musicales, de tal manera que la premiación sea una fiesta de talentos literarios.

Conclusiones

La experiencia lectora y de escritura no debe quedar al azar o al potencial de cada docente, debe ser una apuesta común planificada. Sigue siendo un problema para las sociedades latinoamericanas, plantearse proyectos reales, en contextos reales y con acciones concretas que respondan a necesidades de nuestras escuelas. Hoy por hoy, existen diversas apuestas sobre lo literario, pero carecen de una política pública que articule esfuerzos no solo del docente o la escuela sino de la familia y de la sociedad en su conjunto. Comparto la visión de Pacheco Salazar (2013) cuando afirma:

Para lograr crear lectores autónomos y competentes, individuos deseosos de leer, descubrir la magia de los libros, hacer viajes fascinantes a través de las páginas, vivir experiencias maravillosas: volar en alfombras, subir al cielo, navegar los océanos, viajar a la luna, ir al centro de la Tierra, se requiere la participación de todos los miembros de la sociedad (p.68).

Aunque se haya iniciado un proyecto de lectura muy interactivo, incluyente y que renueva el canon, todavía se necesita apostar por una cultura literaria y por una cultura lectora como aspectos compartidos, como valores y no como asuntos académicos o como una preocupación solo de estándares educativos. Es la visión holística de la lectura y el valor del arte de la palabra, la literatura, la que permitirá establecer objetivos para la brindar a los docentes, padres de familia y estudiantes, programas, estrategias y espacios específicos para disfrutar de la lectura, disfrutar de la escritura, como derechos y formas de expresión potencialmente liberadoras.

Existe claramente un abismo entre quienes ven en la literatura solo una asignatura del currículo, que se enseña y quienes le ven como una posibilidad de lucidez, de comprensión y capacidad para pensar de nuevo. En este contexto, las prácticas que abonan a una nueva manera de ver lo literario pueden llegar constituirse en recursos didácticos modélicos, tales como: Cafés literarios, Club de lectura, Proyectos de escritura, Proyectos de representación dramática, Performance y tantos otros que abordan el texto no solo para leerlo desde lo académico sino desde lo humano, que lo cuestionen, que lo reconstruyan a partir de la vida y experiencia de quien lo lee. Solo así la literatura tendrá ese lugar especial que debe tener, como espacio común para expresar, leer y comprender, como un derecho humano, y sobre todo como una forma de pensamiento que trasciende la conciencia e incide en la vida.

Referencias

- Andregnette. S, Altamirano.J, Escudero. C, et al (2021). Humanizar las prácticas: Una reflexión filosófica situada acerca de la Educación. *Inventario Revista*. Recuperado de: <https://www.inventariorevista.com/post/humanizar-las-pr%C3%A1cticas-una-reflexi%C3%B3n-filos%C3%B3fica-situada-acerca-de-la-educaci%C3%B3n>
- Fernández Díaz, M. (2008) Aproximación a la historia del concepto de "canon literario" en Francia y a su configuración actual. *Espéculo. Revista de estudios literarios*.

Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de:
<http://www.ucm.es/info/especulo/numero38/canonfr.html>

Gómez, E. J. (2009) El romanticismo como mito fundacional de lo joven. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud* Print version ISSN 1692-715X On-line version ISSN 2027-7679

Mendoza Fillola, A. (2008) *La renovación del canon escolar: la integración de la literatura infantil y juvenil en la formación literaria*. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. Recuperado de:
<https://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmc1r771>

Pacheco, Z. B (2013) *Guía para la promoción de la cultura escrita*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) República Dominicana. 1º Edición.

Bibliografía general

Camps, A. (2005). *Hablar en clase, aprender la lengua*. Barcelona: Grao.

CERLALC. (2017). *Planes nacionales de la lectura en Iberoamérica 2017: objetivos, logros y dificultades*. Colombia: Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe .

Cortez, J. A. (2017). *Nociones para la Compresión Lectora*. España: CL.

Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) y Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). *Invertir mejor para invertir más. Financiamiento y gestión de la educación en América Latina y el Caribe*
S0510010_es.pdf

Daniela Aguilar Moscoso, L. M. (2016). El docente universitario como mediador de la comprensión lectora. *RESU-ANUIES*.

Federación de Enseñanza de CC.OO. de Andalucía, (septiembre 2019).
Temas para la Educación. Revista digital para profesionales de la
enseñanza. N°21.

García, M. Á. (2018). *La comprensión lectora y el rendimiento escolar*.
Cuadernos de lingüística Hispánica 32.

Gómez Palomino, Juan (2011). *Comprensión Lectora y Rendimiento Escolar:
Una ruta para mejorar la Comunicación*. COMUNI@CCION: Revista de
Investigación en Comunicación y Desarrollo, Vol. 2, Núm. 2 julio-
diciembre.

Lomas Fragoso, A. (2009). *La importancia de la Comprensión Lectora, para
un buen Aprendizaje*. Secretaría de Educación Pública, Universidad
Pedagógica Nacional Unidad UPN.

Mantilla L. M. y Barrera H. M. (2021). *La Comprensión Lectora. Un estudio
Puntual en la Educación superior del Ecuador*. Revista
Latinoamericana de Estudios Educativos.

Verónica A. C. L. (2010). *¿La lectura y la escritura en la Universidad
Comlombiana corresponden al proyecto de la Modernidad?* Revista
Latinoamericana de Estudios Educativos.

Biografía

Poeta Salvadoreña. Nace el 10 de Julio de 1984. Es profesora de Lenguaje y Literatura y licenciada en Letras por la Universidad de El Salvador (UES), Diplomada en Teatro(2006) Egresada de la opción Literatura de la Maestría de Estudios de la Cultura Centroamericana de la misma casa de estudios. Estudiante del Doctorado en Educación de la Universidad Don Bosco. Fue miembro fundadora del Círculo de la Rosa Negra y el Colectivo Literario Delira Cigarra. Colaboró como guionista literaria

del manga "15 segundos" (2014). Autora del libro "Crujir de pájaros"(Editorial del Gabo, 2015) y "Conversaciones anormales" (Editorial La Chifurnia, 2017).Ganadora del segundo lugar en el Certamen Poético Universitario "Tu mundo en versos" (2008), de los Juegos Florales de Zacatecoluca 2014 con el poemario "Ficción del amor", del primer lugar del certamen Santa Tecla Activa con "Inventario de la sombra", del tercer lugar de poesía en el Certamen "La Flauta de los Pétalos" (Centro de Estudios de Género de la UES, 2016) y ganadora en cuento en el Certamen de Literatura de la Primera Infancia "Maura Echeverría" (2017). Ha publicado en: Tzuntekwani(Secretaría de Cultura del fmln, 2016) Subterránea Palabra(THC, 2015) Poeta soy (MINEDUCYT,2019) entre otras antologías. En 2020 publicó "Cartón para un monólogo" con Editorial Índice Libertario. En 2021 participó en la antología "Dictadura Vintage". En 2022 publicó el poemario "Indómito" (Editorial La Chifurnia) y participó con en la antología "La paz no se logra solo con el deseo". Actualmente es docente de Literatura y consultora independiente en Currículo, Lengua y Literatura.

USO PROBLEMÁTICO DE LOS VIDEOJUEGOS Y SU INCIDENCIA EN EL RENDIMIENTO ACADÉMICO DE LOS ADOLESCENTES DE PIÑAS, ECUADOR

Carmen Delia Sánchez León

(cdsanchez@utpl.edu.ec)

Universidad Técnica Particular de Loja

Loja-Ecuador

Resumen

La gran demanda, el fácil acceso y el tiempo que dedican hoy en día los adolescentes al uso de videojuegos, está repercutiendo negativamente en su vida cotidiana; ámbitos como el académico se ven involucrados significativamente con esta forma de entretenimiento. El presente estudio sobre el uso problemático de los videojuegos y su incidencia en el rendimiento académico de los adolescentes del cantón Piñas de la Provincia de el Oro, Ecuador, tuvo como objetivo, establecer el uso problemático de los videojuegos y su incidencia en el rendimiento académico. La muestra con la que se trabajó fue de 100 adolescentes (42 hombres y 58 mujeres), en edades comprendidas de 15 y 17 años. Para esta investigación se emplearon métodos como el científico, deductivo, inductivo, analítico y estadístico; y técnicas como la encuesta, revisión bibliográfica y recolección de datos. De igual forma se aplicaron tres instrumentos, el cuestionario sociodemográfico Ad Hoc, el cuestionario de uso de las TIC y el Test IGD-20 de (Fuster et al., 2016). Los resultados encontrados en esta investigación, señalan que no hay una relación estadísticamente significativa entre el uso de los videojuegos y el rendimiento académico ($r = -.364$; $p = 100$), sin embargo, al ser una relación inversamente proporcional, se determina que un mayor uso de videojuegos, está asociado con un bajo rendimiento académico.

Palabras Claves: Adolescentes, videojuegos, uso problemático, rendimiento académico, TIC.

Summary

The great demand, the easy access and the time that adolescents dedicate today to the use of video games is having a negative impact on their daily lives; areas such as academia are significantly involved with this form of entertainment. The objective of this study on the problematic use of video games and its impact on the academic performance of adolescents in the Piñas canton of the Province of El Oro, Ecuador, was to establish the problematic use of video games and its impact on academic performance. The sample with which we worked was 100 adolescents (42 men and 58 women), aged between 15 and 17 years. For this investigation, methods such as scientific, deductive, inductive, analytical and statistical were used; and techniques such as the survey, literature review and data collection. Similarly, three instruments were applied, the Ad Hoc sociodemographic questionnaire, the ICT use questionnaire and the IGD-20 Test (Fuster et al., 2016). The results found in this research indicate that there is no statistically significant relationship between the use of video games and academic performance ($r = -.364$; $p = .100$), however, being an inversely proportional relationship, it is determined that greater use of video games is associated with poor academic performance.

Keywords: Adolescents, video games, problematic use, academic performance, ICT.

1. Introducción

En las últimas décadas, nuestra sociedad se ha visto envuelta en grandes avances, sobre todo a nivel tecnológico, estos cambios se reflejan especialmente en los videojuegos, los cuales, a través de sus transformaciones, han adquirido una notable importancia en lo social, cultural y económico, dichos avances a nivel tecnológico, están teniendo una influencia significativa en diversas áreas de la actividad humana, y su uso es cada vez más frecuente, con especial énfasis en la población adolescente.

El uso de videojuegos se ha convertido en una de las formas de entretenimiento y ocio más relevantes en los seres humanos, especialmente para los adolescentes, haciendo que surjan diversas incógnitas sobre las consecuencias que pueden llegar a generar si no se les da un adecuado uso, por lo tanto, resulta de gran importancia conocer cuál es la incidencia que tiene el uso problemático de los videojuegos, en el rendimiento académico.

Autores como Andrade et al. (2019) mencionan que la gran demanda existente en la actualidad, el fácil acceso y la cantidad de tiempo dedicada a los videojuegos por parte de los adolescentes, están causando ciertas consecuencias en diversos niveles que engloban a los adolescentes, llegando a considerarse hoy en día como un problema social.

De igual forma, en investigaciones relacionadas a estas problemáticas, están los aportes de (Andrade et al., 2019; Gairín & Mercader, 2018; Guerrero, 2018; Muñoz et al., 2014) donde se destaca la influencia que tienen los videojuegos en la vida de los adolescentes, que está generando repercusiones negativas en diversos ámbitos de su vida, entre ellos el académico.

Teniendo en consideración este contexto y por supuesto el amplio respaldo teórico, nos direcciona e impulsa a estudiar el uso problemático de los videojuegos y determinar cuál es su influencia en el rendimiento académico de los adolescentes del Cantón Piñas de la Provincia de El Oro, Ecuador, permitiéndonos recopilar y extraer importantes conclusiones sobre esta temática, poco estudiada en nuestro país.

2. Revisión de la literatura

Cuando se habla de adicción, es inevitable relacionarla con el consumo de algún tipo de sustancia, pero en tiempos actuales, dicha conceptualización se ha visto envuelta en diversos cambios e interpretaciones, es así que, diversos autores han intentado dar un concepto que englobe todo lo que significa el término “adicción”

La historia de las adicciones, ha estado notoriamente relacionada con la historia del hombre, conductas como fumar, beber alcohol, mascar hojas de coca y esnifar preparados psicoactivos (cocaína, heroína, LSD), se han destacado como las principales formas de adicción, pero con el pasar del tiempo, han ido apareciendo nuevas formas de adicciones, entre las que se destacan, la adicción al internet, al teléfono móvil, al sexo, a las compras, entre otras (Becoña y Oblitas, 2002).

Las adicciones a sustancias con frecuencia van acompañadas de otros trastornos de conducta que configuran una problemática social. Otras en cambio, no son sancionadas con igual severidad (por ejemplo, el juego o el uso de recursos electrónicos), pero pueden suponer la cronificación de hábitos arraigados, y en

ocasiones destructivos, en la medida en que el sujeto se muestre incapaz de controlarlo (Pedrero, 2010).

En la actualidad, las adicciones sin sustancias, se las conoce como adicciones conductuales, en las cuales no existe una sustancia psicoactiva, sino una conducta que genera una adicción, basándose en la intensidad, frecuencia y uso de la misma, creando un cierto grado de interferencia en las relaciones familiares, laborales y sociales de las personas implicadas (Mora et al., 2015).

A medida que ha transcurrido el tiempo, las adicciones han ido ganando cada vez más espacio en la sociedad actual, convirtiéndose en una amenaza constante para el ser humano. Hoy en día, las adicciones ya no están netamente ligadas al consumo de sustancias, sino que, ciertas conductas como el sexo, el juego, las compras, el uso de internet, pueden también desencadenar repercusiones negativas para el individuo. En el pasado, hablar de conductas adictivas estaba estrechamente ligado al consumo de sustancias (drogas), pero hoy en día, dicha relación se encuentra en un limbo científico, ya que resulta difícil discernir entre conductas, en principio “normales” y patológicas que se consideran adictivas.

El concepto de “adicciones comportamentales” se le atribuye a Marks (1990) (como se citó en Pedredo et al., 2018) el cual las definió como:

Un grupo de conductas que se caracterizan por una necesidad reiterada de involucrarse en comportamientos con consecuencias negativas conocidas, desarrollando cadenas comportamentales que generan tensión y fases recurrentes de urgencia hasta que se completan, que configuran un síndrome que se activa mediante señales externas e internas, y que implican, en último término, una dificultad en el funcionamiento cotidiano. (p. 20)

Por su parte, Becoña y Oblitas (2002) argumentan que dichas conductas están basadas en el concepto de dependencia, es decir, que el uso de sustancias (drogas) tiende a generar una dependencia en el individuo, pero tiempo después se descubrió que existen conductas que sin haber sustancia de por medio, tienden a generar una dependencia.

Así mismo, Cía (2014) recalca que cuando la adicción conductual avanza, los comportamientos se vuelven automáticos y vienen determinados por emociones,

impulsos y poco control cognitivo, desencadenando en la búsqueda de gratificación inmediata por parte del adicto, sin percatarse del daño que le genera dicha conducta. Según autores como (Cía, 2014; Grattan et al., 2016) resaltan que las etapas con mayor predisposición a desarrollar conductas adictivas, son la adolescencia y la edad adulta, principalmente porque el individuo se encuentra en un periodo vulnerable, además, señalan que las conductas más comunes son: la adicción a internet y las nuevas tecnologías virtuales, adicción al trabajo, la ludopatía o juego patológico, entre otras.

En la actualidad se ha determinado que las adicciones ya no están limitadas netamente al consumo incontrolado de sustancias, debido a que existen otros hábitos y conductas que el individuo los percibe como inofensivos e irrelevantes, pero no está consciente que dichos comportamientos pueden volverse adictivos e interferir de forma negativa y significativa en los distintos ámbitos de su vida, generalmente los más afectados son el ámbito personal, social y académico, y en ciertas ocasiones, el laboral.

Desde los años 40 aproximadamente, los videojuegos han estado presentes en la vida del ser humano, estas formas de entretenimiento en primera instancia surgieron como una simple forma de pasatiempo para estudiantes de ingeniería que buscaban de una u otra forma ocupar su tiempo libre, sin estar conscientes que años más tarde, dicha búsqueda se convertiría en la industria de ocio más grande a nivel mundial.

Autores como Frasca (2001) resaltan que los videojuegos “incluyen cualquier forma de software de entretenimiento por computadora, usando cualquier plataforma electrónica y la participación de uno o varios jugadores en un entorno físico o de red” (p. 4).

Por su parte, Zyda (2005) los define como “una prueba mental, llevada a cabo frente a una computadora de acuerdo con ciertas reglas, cuyo fin es la diversión o esparcimiento” (p. 25). De igual manera, Aarseth (2007) resalta que los videojuegos “están formados por contenido artístico no efímero (palabras, sonidos e imágenes almacenados), que los acercan mucho más al objeto ideal de las humanidades, la obra de arte” (p. 5).

Finalmente, Challco (2018) recopila en su definición parte de los enunciados anteriores y conceptualiza a los videojuegos como un tipo de tecnología en el cual se convergen diferentes factores (sonidos, gráficos o texto), los cuales están regidos por un conjunto de reglas que ayudan al jugador a una mayor interacción con el videojuego.

Actualmente, el mundo de los videojuegos se viene desarrollando de manera muy acelerada, los videojuegos han ido desarrollándose a medida que las tecnologías lo han hecho, dichas formas de entretenimiento han ido ganando cada vez más y más adeptos, generando que los creadores de contenido para este tipo de tecnologías, se encuentren en constante búsqueda de herramientas informáticas que permitan brindarles a los usuarios, una mejor experiencia.

En las últimas décadas nuestra sociedad se ha visto envuelta en grandes avances, sobre todo a nivel tecnológico. Estos cambios se reflejan especialmente en los videojuegos, los cuales han adquirido una notable importancia en los ámbitos social, cultural y económico, siendo cada vez más frecuentes en la población adolescente.

La gran demanda existente en la actualidad, el fácil acceso y la cantidad de tiempo dedicada a los videojuegos por parte de los adolescentes, están causando ciertas consecuencias no favorables por el uso excesivo, considerándolo hoy en día como un problema social (Andrade et al., 2019). Por su parte, Ameneiros & Ricoy (2015) afirman que en cierta forma los videojuegos “atrapan” a los usuarios/as, en particular a los adolescentes, principalmente por ser una población de alta vulnerabilidad, la misma que aún se encuentra en la búsqueda de su identidad, tanto personal, como social.

Sin duda alguna, el uso problemático de videojuegos, se ha convertido en una de las condiciones merecedoras de más estudio dentro del manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales de la Asociación Estadounidense de Psiquiatría (DSM-5; APA, 2013), los mismos que los definen como:

Uso persistente y recurrente de internet para participar en juegos, a menudo con otros jugadores, que lleva a afectación clínicamente significativa o malestar, cumpliendo 5 o más de los siguientes criterios, en un periodo de 12

meses: preocupación, síndrome de abstinencia, tolerancia, pérdida de interés, intentos sin éxito de controlar el juego, uso continuado a pesar de tener conocimiento de sus problemas psicosociales, decepción, evitación y conflicto, en los ámbitos personales, laborales o académicos (p. 795).

Para autores como (Garrido, 2013; Lancheros et al., 2014) los videojuegos se han posesionado como una de las principales formas de entretenimiento para los seres humanos, especialmente para los adolescentes, convirtiéndose en su principal medio de ocio, provocando que surjan diversos cuestionamientos sobre sus consecuencias en el desarrollo de quienes los utilizan.

Finalmente, cabe tener en cuenta que, la influencia generada por el uso de videojuegos en los adolescentes, depende en gran medida de diversos factores, los cuales, si no son controlados a tiempo, pueden influir negativamente en el desarrollo óptimo del individuo, creando problemas a nivel personal, que luego tendrán influencia en los demás ámbitos de desarrollo de la persona, como podría ser en el rendimiento académico.

Para comprender de mejor forma, el rendimiento académico a lo largo de los años, se ha ido convirtiendo en un tema de gran interés para diversas áreas del conocimiento, teniendo como principales objetivos, conocer cuáles son los factores que influyen en el mismo y así, determinar por qué el rendimiento puede ser adecuado o deficitario. Debido a la gran multidimensionalidad y a la cantidad de definiciones asociadas al rendimiento académico, es imposible quedarnos con una sola conceptualización de este.

Debemos tener en cuenta que, para intentar conceptualizar al rendimiento académico, es necesario abarcar diversos aspectos y no solo el desempeño individual del alumno, sino también, la influencia que genera el grupo de pares, el salón de clases o el mismo contexto escolar (Chong, 2017).

Fortaleza (1975) citado en García et al. (2000) menciona que el rendimiento académico desde un enfoque multidisciplinar, puede ser definido como: “la productividad del sujeto, el producto final de la aplicación de su esfuerzo, matizado

por sus actividades, rasgos y la percepción más o menos correcta de los cometidos asignados” (p. 248).

Por su parte, Chadwick (1979) lo define como la expresión de las capacidades, aptitudes y características psicológicas del alumno que se desarrollan a través de un proceso denominado enseñanza-aprendizaje, que le ayudan a lograr un nivel de funcionamiento y éxito académico en el transcurso de un periodo o semestre, el cual se sintetiza en un cuantitativo final por parte de un evaluador de dicho proceso.

De igual forma, en la definición propuesta por García Jiménez et al. (2000) afirman que: “El rendimiento académico se concibe como un constructo en el que no sólo se contemplan las aptitudes y la motivación del alumno, sino también, otras variables intervinientes como los aspectos docentes, la relación profesor-alumno, el entorno familiar, etc.” (p. 248).

Así mismo, Navarro (2003) en su artículo sobre el rendimiento académico, conceptualizó al mismo como: “constructo susceptible de adoptar valores cuantitativos y cualitativos, a través de los cuales existe una aproximación a la evidencia y dimensión del perfil de habilidades, conocimientos, actitudes y valores desarrollados por el alumno en el proceso de enseñanza aprendizaje” (p.12).

En la misma línea, Martínez (2007) tomando en consideración el resultado final de la enseñanza por parte del profesorado y el aprendizaje del alumnado, argumenta que el rendimiento académico es: “el producto que da el alumnado en los centros de enseñanza y que habitualmente se expresa a través de las calificaciones escolares” (p. 34).

Diversas son las definiciones que han ido surgiendo a lo largo de los años, con el propósito de explicar qué es rendimiento académico; pero como hemos visto, la mayoría de estas conceptualizaciones comparten en gran medida el mismo significado, dándonos a entender que el rendimiento académico es el vínculo entre enseñanza-aprendizaje que tiene como propósito ayudar al alumnado a alcanzar un nivel de funcionamiento óptimo en diversas áreas, teniendo en consideración su desarrollo y madurez, tanto biológica, como psicológica.

En los últimos años dentro de los contextos educativos, ha existido un interés notable para intentar comprender los factores que influyen en el desempeño académico del estudiante y cómo éste, se relaciona con su desarrollo integral.

Durante el recorrido que realiza el adolescente dentro del ámbito educativo, su rendimiento puede verse afectado por una serie de factores relacionados con su entorno que pueden influir y desencadenar en un fracaso en dicho ámbito. Autores como Tedesco y López (2004, como se citó en Gaxiola et al., 2012) mencionan que: “La educación formal impartida en las escuelas, es de gran importancia en la adolescencia, debido a que permanecer dentro de una institución educativa durante esta etapa, influye en el proceso de desarrollo y en el futuro”(p. 50).

Autores como Lamas (2015) destacan la influencia que tiene el periodo de la adolescencia en el rendimiento académico y argumenta que:

Durante la adolescencia acontecen notables transformaciones físicas y psicológicas, especialmente en la personalidad, que pueden afectar el rendimiento escolar. Los profesores han de estar preparados para canalizar positivamente estos cambios que, de otro modo, pueden adoptar un rumbo mórbido. De igual manera, hay que apostar por interacciones y metodologías didácticas flexibles, susceptibles de adaptación a alumnos con personalidades muy distintas. (p. 319)

Como se ha mencionado, la adolescencia al considerarse una etapa de constantes cambios en diversos aspectos de la vida del individuo, provocando que él mismo experimente cierto tipo de repercusiones en distintos ámbitos de su vida, siendo el educativo, uno de ellos. Haciendo énfasis en el desarrollo físico, el adolescente sufre alteraciones por el mismo esfuerzo físico que le provocan cambios de esta etapa, resultándole difícil adaptarse a nuevos horarios y rutinas que a la par termina por repercutir en el ámbito académico. Así mismo, en el desarrollo emocional, las constantes fluctuaciones en el estado de ánimo, generan una inestabilidad, ocasionando que descuiden de cierta forma, la parte académica. Finalmente, el entorno social y las relaciones familiares que a esta edad son tensas, también tendrán efecto negativo en el ambiente educativo del individuo.

3. Metodología

El diseño de la investigación, fue de tipo exploratorio, descriptivo, transversal y correlacional. En el presente estudio se utilizó un diseño **exploratorio**, el cual nos permitió examinar o explorar un tema de investigación poco investigado, lo cual conlleva a familiarizarnos con temas que son relativamente desconocidos o poco estudiados, además de identificar conceptos promisorios, e incluso relaciones entre ellos (Cazau, 2006), es decir, se utiliza para familiarizarse con el estudio del uso problemático de los videojuegos y el rendimiento académico.

Así mismo, este estudio fue de tipo **descriptivo**, según Hernández et al. (2010) aquí se: “Busca especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis” (p. 85). Por consiguiente, a través de esta investigación se pudo medir, analizar y caracterizar el uso problemático de los videojuegos y su relación con el rendimiento académico, ya sea de manera individual o conjunta.

Por otro lado, esta investigación fue de **tipo transversal**, pues se realizó una única recolección de información, en un momento dado, con el propósito de describir variables y analizar la incidencia y su interrelación (Hernández et al., 2010).

Por último, fue de tipo **correlacional**, porque nos permitió “conocer la relación o grado de asociación que existe entre dos o más conceptos, categorías o variables, en un contexto en particular” (Hernández et al., 2010, p. 81). Por consiguiente, se pretende identificar si existe o no relación entre las variables; uso problemático de los videojuegos y el rendimiento académico.

En este estudio se realizó una búsqueda exhaustiva sobre investigaciones relacionadas con el uso de videojuegos y el rendimiento académico.

En el desarrollo de la investigación, se realizó el estudio de campo, para lo cual se levantó la información necesaria mediante la aplicación del Cuestionario AD-HOC para factores psicosociales (ficha sociodemográfica); cuestionario de uso de tecnologías de la información y la comunicación-videojuegos (TIC); y, el cuestionario The Internet Gaming Disorder Test (IGD-20 Test) (La prueba del trastorno de los juegos de Internet) a 100 adolescentes de una institución fiscal del Cantón Piñas, Provincia de el Oro, Ecuador.

4. Análisis de datos

Tabla 1

Ficha sociodemográfica (datos personales de los participantes)

Variable	N	Porcentaje
Edad		
15 años	50	50,0
16 años	37	37,0
17 años	13	13,0
Media	15,63	
DT	,706	
Género		
Masculino	42	42,0
Femenino	58	58,0
Nivel socioeconómico		
Alto	5	5,0
Medio	92	92,0
Bajo	3	3,0
Sector donde vive		
Urbano	87	87,0
Rural	13	13,0

Nota: Cuestionario sociodemográfico (datos personales de los participantes)

Elaboración: Sánchez, C. (2022)

Para la obtención de los resultados mostrados con anterioridad, se aplicó el cuestionario sociodemográfico Ad Hoc, el cual indica que la edad media de los investigados, es de 15,63 años, tomando en consideración que la edad mínima de los evaluados fue de 15 años y la máxima de 17 años. Otra característica es el género, conformado por un porcentaje masculino (42,0%) y femenino (58,0%), existiendo una mayor participación del sexo femenino en la muestra de investigados, lo que a su vez se justifica con los datos proporcionados por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa, el cual indica que existen más mujeres que hombres matriculadas dentro de las instituciones educativas, a nivel nacional (INEVAL, 2018).

Respecto al nivel socioeconómico, la mayoría de los investigados, indica tener un nivel socioeconómico medio (N=92) y solamente el 5% y 3%, contestó tener un nivel alto y bajo, respectivamente. De acuerdo con los datos arrojados en el informe del

INEVAL, del año 2018 en la provincia de El Oro, la mayoría de los estudiantes proviene de un nivel socioeconómico medio.

Finalmente, era necesario conocer el sector donde habitan los investigados, dando como resultado que el 87% viven en el sector urbano y solamente el 17% responde que vive en el sector rural, datos que se asemejan a los arrojados por el informe del Instituto Nacional de Evaluación Educativa, el cual indica que las instituciones educativas asentadas en áreas urbanas, concentran un mayor nivel de estudiantes a nivel nacional con un 76,3% y las rurales con un 23,7% restante (INEVAL, 2018).

Tabla 2

Ficha sociodemográfica (datos sobre el rendimiento académico)

Promedio general del último año aprobado	N	Porcentaje
Media	8,6	
Máximo	7,0	
Mínimo	9.9	
¿Has repetido algún año del colegio?		
Si	14	14,0
No	86	86,0
¿Cuántas veces perdió el año?		
Una vez	11	11,0
Dos veces	1	1,0
Ninguna vez	87	87,0
No respondieron	1	1,0
Años perdidos en el Colegio		
Octavo	1	1,0
Noveno	2	2,0
Décimo	1	1,0
Primero de Bachillerato	3	3,0
Segundo de Bachillerato	3	3,0
Octavo y Noveno	1	1,0
No repitieron el año	87	87,0
No contestaron	2	2,0
Total	100	

Nota: Cuestionario sociodemográfico (Promedio obtenido en el último año)

Elaboración: Sánchez, C. (2022)

Respecto a la información proporcionada por el Cuestionario Sociodemográfico Ad Hoc, tomando en consideración la variable de rendimiento académico, se determinó que la media de notas de los evaluados, respecto al promedio general del último año

aprobado, fue 8,6/10, siendo la nota mínima 7,0/10 y la máxima 9.9/10. Haciendo énfasis en la media de notas del último año aprobado y comparándola con la Escala de Calificaciones propuesta en el Art. 194 de la Ley Orgánica de Educación Intercultural de Ecuador (LOEI), los investigados alcanzan los aprendizajes requeridos, es decir, que se encuentran en un nivel satisfactorio, datos que permitió cumplir con el objetivo específico, el cual tiene como propósito identificar el nivel de rendimiento académico de los adolescentes del cantón Piñas de la Provincia de El Oro, Ecuador.

En relación con la pregunta, si han repetido algún año en el colegio, el 86% de los evaluados, manifestó no haber repetido, y un considerable 14%, dijo que si había repetido el año, de igual forma el 11% de los evaluados perdieron una vez el año y el 1% perdió el año dos veces, así mismo, según los resultados de la investigación, los años donde se produce una mayor pérdida son en el primero y segundo año de bachillerato. Tomando en consideración los resultados de la investigación y haciendo una comparación con los descritos en el informe del año 2018 del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEVAL, 2018), la prevalencia de perdidos de año dentro de esta institución educativa, es relativamente alta, en comparación a otras instituciones de la Provincia de El Oro. Varios autores como Lamas (2015) reconocen que la etapa de la adolescencia, al considerarse un periodo de notables cambios físicos y psicológicos, llegan a afectar de forma significativa el rendimiento académico, llevando al adolescente a abandonar sus estudios, o no encontrarle ningún sentido al mismo.

Tabla 3

Cuestionario del uso de la tecnología de la información y la comunicación (TIC)
Videojuegos.

Datos del acceso a una consola de videojuegos y desde que edad la tiene

	N	Porcentaje
Tienes consola en casa		
Si	38	38,0
No	62	62,0
Desde que edad tienen consola		
1 año	1	2,6
3 años	1	2,6
6 años	2	5,3
7 años	2	5,3
8 años	1	2,6
9 años	1	2,6
10 años	5	13,2
11 años	3	7,9
12 años	8	21,1
13 años	1	2,6
14 años	7	18,4
15 años	4	10,5
16 años	2	5,3
Total	38	100
No tienen consola	62	
Total	100	

Nota: Cuestionario del uso de las TIC (Videojuegos)

Elaboración: Sánchez, C. (2022)

Como se puede observar en la tabla 3, en relación al uso de videojuegos, el 38% de los evaluados, contestó que si tiene acceso a una consola (PlayStation, X-Box, Nintendo, etc.), mientras que el 62%, manifestó no tenerlo. Por otro lado, también se cuestionó la edad de acceso a dichas consolas, donde se destaca una tendencia de acceso hacia los 12 años (21,1%) y 14 años (18,4%), lo que significa que los evaluados, tienen acceso con más frecuencia durante la adolescencia, datos que se asemejan a las investigaciones realizadas por (Ofli & Yalcin, 2019; Pontes et al., 2016) donde la edad promedio de acceso, bordeaba los 12 años de edad .

Tabla 4**Horas laborales que dedican los evaluados a los videojuegos**

Horas en días laborales, que dedican a jugar videojuegos	N	Porcentaje
1 hora	14	35,0%
2 horas	10	25,0%
3 horas	11	27,5%
4 horas	1	2,5%
5 horas	1	2,5%
6 horas	1	2,5%
8 horas	1	2,5%
11 horas	1	2,5%
Total	40	100%
No juegan	60	

Nota: Cuestionario del uso de las TIC (Videojuegos)

Elaboración: Sánchez, C. (2022)

En tabla 4, se evidencian las horas laborales que los evaluados dedican a los videojuegos, dando como resultado que el tiempo que dedican los investigados al uso de videojuegos, es de 1 a 3 horas aproximadamente, por lo tanto, se asume que juegan un promedio de 1 hora y 30 minutos, en días laborales, es decir, de lunes a viernes. Dicha tendencia de horas dedicadas al uso de videojuegos, se asemejan a los resultados encontrados en las investigaciones de (Guerrero, 2018; Muñoz et al., 2014; Valencia et al., 2014), donde el promedio de horas fue relativamente igual al encontrado en la presente investigación.

Tabla 5**Horas en días festivos o fines de semana que dedican a jugar videojuegos**

Horas en días festivos o fines de semana que dedican a jugar videojuegos	N	Porcentaje
1 hora	4	10,8%

2 horas	11	29,7%
3 horas	10	27,0%
4 horas	5	13,5%
5 horas	3	8,1%
6 horas	3	8,1%
8 horas	1	2,7%
Total	37	100%
No juegan	63	

Nota: Cuestionario del uso de las TIC (Videojuegos)

Elaboración: Sánchez, C. (2022)

De acuerdo con la información proporcionada en la tabla 6, se observa que los evaluados dedican un promedio de 2 a 3 horas aproximadamente a jugar videojuegos en días festivos o fines de semana, los mismos que pueden ser sábados o domingos o feriados, haciendo una comparación con la tabla anterior, podemos determinar que el uso de videojuegos aumenta levemente durante los fines de semana, estos datos se asemejan a los encontrados en la investigación de (Gairín & Mercader, 2018; Oliva García et al., 2017) en adolescentes españoles, donde el porcentaje de uso, bordeaba las 3 horas.

Tabla 7

Control parental de uso de consolas (PlayStation, X-Box, Nintendo) y que otras tienen para jugar

¿Tus padres controlan el tiempo que usas la consola de videojuegos?	N	%
Si	23	25,0%
No	69	75,0%
Total	92	100%
Perdidos	8	
¿Qué otra tiene para jugar? Pc (Computadora)		
Si	28	28,0
No	72	72,0

Total	100	
¿Qué otra tiene para jugar? Celular		
Si	79	79,0
No	21	21,0
Total	100	

Nota: Cuestionario del uso de las TIC (Videojuegos)

Elaboración: Sánchez, C. (2022)

Siguiendo con el Cuestionario del uso de las TIC, relacionado a videojuegos, en su apartado sobre el control parental, se puede observar que (N=69) de los evaluados, no percibe algún tipo de control por parte de sus progenitores, mientras que solamente el (N=23) si percibe, es decir, 69 de los 100 evaluados, no es controlado al momento de jugar videojuegos. Este elevado porcentaje, es similar al encontrado en la investigación de (Muñoz et al., 2014), donde se determinó que este escaso control parental, se debe principalmente a la edad de los adolescentes, es decir, a mayor edad, menos control por parte de los padres. Por otro lado, se cuestionó qué otras opciones tienen los evaluados para jugar videojuegos en caso de no tener precisamente una consola (PlayStation, X-Box, Nintendo, etc.), dando como resultado que la opción celular, con un 79;0% es la más utilizada para realizar este tipo de actividad, autores como (del Barrio, 2014) argumentan que la facilidad de acceso a un smartphone (celular) permite que los adolescentes adquieran videojuegos de buena calidad y ya no sea tan necesario una consola.

Tabla 8

Jugar en ciber cafés y en sitios de videojuegos

	N	%
¿Juegas a través de la computadora en ciber cafés?		
Si	4	4,0%
No	96	96,0%
¿Cuántas horas juegas en los ciber cafés?		
1 Hora	1	1,0%
2 horas	4	4,0%
No juegan	95	95,0%
Total	100	100,0%

¿Juegas a través de consolas en sitios de videojuegos?

Si	20	20,0%
No	80	80,0%

¿Cuántas horas pasas en sitios donde alquilan videojuegos?

1 hora	9	42,9%
2 horas	5	23,8%
3 horas	2	9,5%
4 horas	4	19,0%
5 horas	1	4,8%
Total	21	100,0%
No juegan	79	
Total	100	

Nota: Cuestionario del uso de las TIC (Videojuegos)

Elaboración: Sánchez, C. (2022)

En la tabla 8, se proporciona información sobre dónde habitualmente los evaluados juegan a videojuegos, y con qué frecuencia lo hacen; dando como resultado que solamente el 4,0% de los evaluados, juega a través de una computadora en ciber cafés, con un promedio de 1 hora. Se asume que estos porcentajes bajos se deben al fácil acceso que tienen hoy en día los adolescentes dentro del hogar.

Por otro lado, en relación con la pregunta ¿juegas a través de consolas en sitios de videojuegos?, el 20% de los evaluados, manifestó que si juegan en estos sitios, con un promedio de 1 a 3 horas aproximadamente, siendo relativamente similar a lo encontrado en la investigación de (Gairín & Mercader, 2018)

Tabla 9

The Internet Gaming Disorder Test (IGD-20 Test) (La prueba del trastorno de los juegos de Internet)

	N	Porcentaje
Uso NO problemático de los videojuegos	98	92,0%
Uso problemático de los videojuegos	2	2,0%
Total	100	

Nota: Test Internet Gaming Disorder IGD-20 (La prueba del trastorno de los juegos de internet)

Elaboración: Sánchez, C. (2022)

Respecto a la información proporcionada en la tabla 9, se evidenció que casi la totalidad de los evaluados (98,0%) no presenta uso problemático, y solamente el (2,0%) presentó uso problemático. Tomando en consideración estos datos, se evidencia que la prevalencia del uso problemático de videojuegos, es muy baja, estos resultados se asemejan a los encontrados en las investigaciones de (Andrade et al., 2019), en adolescentes ecuatorianos, y de igual manera en los estudios de (Rehbein et al., 2010) en adolescentes alemanes.

Tabla 10

Prueba r de Pearson entre el promedio del último año aprobado y la prueba de uso de videojuegos (IGD-20)

Correlaciones (Rendimiento académico y prueba IGD-20)

	Promedio obtenido en el último año	Total, de prueba de uso de videojuegos (IGD-20)
Promedio obtenido en el último año	1	-,364**
	Sig. Bilateral	,000
	N	100
Total, de prueba de uso de videojuegos (IGD-20)	-,364**	1
	Sig. Bilateral	,000
	N	100

La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral)

Elaboración: Sánchez, C. (2022)

En relación a la información proporcionada en la tabla 10, se evidencia que no existe una relación estadísticamente significativa entre el uso de los videojuegos y el rendimiento académico de los adolescentes evaluados ($r = -,364$; $p = 100$), sin embargo, según estos datos, la relación es inversamente proporcional, es decir, que un mayor uso de videojuegos, está asociado con el bajo rendimiento académico, según autores como (Castells y Bofarull, 2002; Bringas, Rodríguez y Herrero, 2008,

como se citó en Badia et al., 2015), el rendimiento académico puede verse afectado por diversos factores, no solo por el tiempo que le dedican o por el coeficiente intelectual de los adolescentes, sino también, por otras actividades, como el uso de videojuegos y TIC, en general (Carbonell et al., 2012; Díaz et al., 2019)

4. Conclusiones

El Cuestionario Sociodemográfico Ad Hoc, permitió conocer y evaluar el entorno inmediato como, la edad, nivel socioeconómico, género, sector de donde provienen y el rendimiento académico de los adolescentes del Cantón Piñas, Ecuador. Esta información señala que el género femenino predomina sobre el masculino, así mismo este cuestionario, permitió conocer que los adolescentes según el promedio general del último año aprobado, se encuentran en un nivel educativo satisfactorio, esto de acuerdo con la Escala de Calificaciones propuesta en el Art. 194 de la Ley Orgánica de Educación Intercultural de Ecuador (LOEI).

De acuerdo con el Cuestionario de uso de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), relacionado con los videojuegos, los evaluados tiene un acceso a estas tecnologías a edades tempranas, es decir, antes de la adolescencia, a su vez el promedio de uso de estas tecnologías es de 1 a 3 horas en días laborales y fines de semana.

De igual forma, tomando en consideración los datos del Test T Internet Gaming Disorder IGD-20 (trastorno de los juegos de internet), los adolescentes presentan un porcentaje sumamente bajo de uso problemático de videojuegos, esto, haciendo una comparación con dichos adolescentes que no presentaron uso problemático, por otro lado de acuerdo con las correlaciones establecidas entre la variable rendimiento académico y el uso de videojuegos, se determinó que a mayor uso de estos dispositivos, los adolescentes son más propensos a tener un bajo rendimiento académico.

Referencias

- Aarseth, E. (2007). Investigación sobre juegos: aproximaciones metodológicas al análisis de juegos. *Artnodes: Revista de Arte, Ciencia y Tecnología*, 7, 4–15. <https://bit.ly/3bZ2mlz>
- Albán, J., y Calero, J. (2017). El rendimiento académico: Aproximación necesaria a un problema pedagógico actual. *Revista Conrado*, 13(58), 213–220.

<https://bit.ly/2AnwmAC>

- Ameneiros, A., y Ricoy, M. (2015). Los videojuegos en la adolescencia: prácticas y polémicas asociadas. *Revista de Estudios e Investigación En Psicología y Educación*, 13, 115–119. <https://doi.org/10.17979/reipe.2015.0.13.451>
- Andrade, L. I., Carbonell, X., y López Guerra, V. M. (2019). Variables sociodemográficas y uso problemático de videojuegos en adolescentes ecuatorianos. *Health and Addictions/Salud y Drogas*, 19(1), 1. <https://doi.org/10.21134/haaj.v19i1.391>
- Association American Psychiatric. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (American Psychiatric Association (ed.); Fifth edit). Arlington, VA.
- Badia, M., Mercé, C., Concepción, G., Cladellas, R., y Dezcallar, T. (2015). Videojuegos, Televisión y Rendimiento Académico en alumnos de primaria. *Revista de Medios y Educación*, 46, 25–38. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.2015.i46.02>
- Becoña, E., y Oblitas, L. (2002). Adicciones y salud. *Revista Psicología Científica.Com*, 4(2).
- Blanco, P., Marcos, C., y González, M. (2015). El juego como adicción social: crónica de una patología anunciada. *Alternativas: Cuadernos de Trabajo Social*, 22, 9–22. <https://doi.org/10.14198/ALTERN2015.22.01>
- Borrás, T. (2014). Adolescencia: definición, vulnerabilidad y oportunidad. *Correo Científico Médico*, 18(1), 5–7. <https://bit.ly/3bV1QLp>
- Buiza, C., García, A., Alonso, A., Ortiz, P., Guerrero, M., González, M., y Hernández, I. (2019). Los videojuegos: una afición con implicaciones neuropsiquiátricas. *Psicología Educativa*, 23(2), 129–136. <https://doi.org/10.1016/j.pse.2017.05.001>
- Caballero, C., Abello, R., y Palacio, J. (2007). Relación de burnout y rendimiento con la satisfacción frente a los estudios en estudiantes universitarios. *Avances En Psicología Latinoamericana*, 25(2), 98–111. <https://revistas.urosario.edu.co/index.php/apl/article/viewFile/1208/1076>
- Carbonell, X., Fúster, H., Chamorro, A., y Oberst, U. (2012). ADICCIÓN A INTERNET Y MÓVIL: UNA REVISIÓN DE ESTUDIOS EMPÍRICOS ESPAÑOLES. *Papeles Del Psicólogo*, 33(2), 82–89. <https://bit.ly/3f9nU6Y>
- Casas, J., y Ceñal, M. (2005). Desarrollo del adolescente. Aspectos físicos, psicológicos y sociales. *Pediatría Integral*, 9(1), 20–24. <https://bit.ly/3d2r1x6>
- Cazau, P. (2006). *Introducción a la Investigación en Ciencias Sociales* (Tercera Ed).

<https://bit.ly/2Xxb7Et>

- Chadwick, C. (1979). Teorías del aprendizaje y su implicancia en el trabajo en el aula. *Revista de Educación*, 70, 45–60.
- Challco, S. (2018). *Uso de videojuegos y su relación con las habilidades sociales en estudiantes del área de ingenierías de la UNSA* [Universidad Nacional de San Agustín]. <https://bit.ly/3d16vx0>
- Choliz, M., y Marco, C. (2011). Patrón de uso y dependencia de videojuegos en infancia y adolescencia. *Anales de Psicología*, 27(2), 418–426.
- Chong, E. (2017). Factores que inciden en el rendimiento académico de los estudiantes de la Universidad Politécnica del Valle de Toluca. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, 47(1), 91–108. <https://bit.ly/2A5mkUu>
- Cía, A. H. (2014). Las adicciones no relacionadas a sustancias (DSM-5, APA, 2013): un primer paso hacia la inclusión de las Adicciones Conductuales en las clasificaciones categoriales vigentes. *Revista de Neuro-Psiquiatría*, 76(4), 210–217.
- De la Torre Luque, A., y Valero Aguayo, L. (2013). Factores moduladores de la respuesta agresiva en la exposición a videojuegos violentos. *Anales de Psicología*, 29(2), 311–318. <https://doi.org/10.6018/analesps.29.2.132071>
- del Barrio, A. (2014). Los adolescentes y el uso de los teléfonos móviles y de videojuegos. *INFAD*, 3(1), 563–570. <https://bit.ly/39vhD4b>
- Díaz, V., Mercader, C., y Gairín, J. (2019). Uso problemático de las TIC en adolescentes. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 21. <https://doi.org/10.24320/redie.2019.21.e07.1882>
- Echeburúa, E., y de Corral, P. (2010). Adicción a las nuevas tecnologías y a las redes sociales en jóvenes: un nuevo reto. *Adicciones*, 22, 91–96.
- Figuroa, C. (2004). *Sistemas de Evaluación Académica* (Primera Ed). Editorial Universitaria.
- Frasca, G. (2001). *Videogames As a Means for Critical Thinking and Debate* [Instituto de Tecnología de Georgia]. <https://bit.ly/2TzT9jp>
- Fuster, H., Carbonell, X., Pontes, H., y Griffiths, M. (2016). Spanish validation of the Internet Gaming Disorder-20 (IGD-20) Test. *Computers in Human Behavior*, 56, 215–224. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.11.050>
- Gaete, V. (2015). Desarrollo psicosocial del adolescente. *Revista Chilena de*

- Pediatría*, 86(6), 436–443. <https://doi.org/10.1016/j.rchipe.2015.07.005>
- Gairín, J., y Mercader, C. (2018). Usos y abusos de las TIC en los adolescentes. *Revista de Investigación Educativa*, 36(1), 125–140. <https://doi.org/10.6018/rie.36.1.284001>
- García, B. (2009). *Videojuegos: Medio de ocio, cultura popular y recurso didáctico para la enseñanza y aprendizaje de las matemáticas escolares*. <https://bit.ly/2WUAxNe>
- García, M. V., Izquierdo, J. M. A., y Jiménez Blanco, A. (2000). La predicción del rendimiento académico: Regresión lineal versus regresión logística. *Psicothema*, 12, 248–252. <https://bit.ly/2Tv7H40>
- García, O, y Palacios, R. (1991). *Factores condicionantes del aprendizaje en lógica matemática*. Universidad San Martín de Porres.
- García, Oliva, Piqueras, J., y Marzo, J. (2017). Uso problemático de Internet, el móvil y los videojuegos en una muestra de adolescentes Alicantinos. *Salud y Drogas*, 17(2), 189–200. <https://bit.ly/30PTOzU>
- Garrido, J. (2013). Videojuegos de estrategia: algunos principios para la enseñanza. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15(1), 62–74. <https://bit.ly/3ecGbzx>
- Gaxiola, J., González, S., Contreras, Z., y Gaxiola, E. (2012). Predictores del rendimiento académico en adolescentes con disposiciones resilientes y no resilientes. *Revista de Psicología*, 30(1), 47–74. <https://bit.ly/2yTDjZX>
- González, M., Espada, J., y Tejeiro, R. (2017). El uso problemático de videojuegos está relacionado con problemas emocionales en adolescentes. *Adicciones*, 23(3), 180–185. <https://doi.org/10.20882/adicciones.745>
- Grattan, A., Jui Hsiao, R. C., y Fang Yen, C. (2016). Internet Addiction and Other Behavioral Addictions. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 25(3), 509–520. <https://doi.org/10.1016/j.chc.2016.03.004>
- Güemes, M., Ceñal, M., y Hidalgo, M. (2017a). Desarrollo durante la adolescencia. Aspectos físicos, psicológicos y sociales. *Pediatría Integral*, 21(4), 233–244. <https://bit.ly/2AW3pfw>
- Güemes, M., Ceñal, M., y Hidalgo, M. (2017b). Pubertad y adolescencia. *Adolescere. Revista de Formación Continuada de La Sociedad Española de Medicina de La Adolescencia.*, 5(1), 7–22.
- Guerrero, C. (2018). *Prevalencia entre el uso problemático de las Tecnologías de la*

- Información y la Comunicación (TIC), el consumo de sustancias y su impacto en la salud mental en estudiantes de bachillerato de la zona 9, distritos 4 y 3; circuitos 17D04C03; 17D03C08_09_13; .* Universidad Técnica Particular de Loja.
- Hernández, D. (2019). *Estrategias y técnicas didácticas para la enseñanza de las asignaturas del área Psicopedagógica de la Carrera de Pedagogía de las Ciencias Experimentales Matemática y Física, Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la Universidad Centr* [Universidad Central del Ecuador]. <https://bit.ly/2LVdueY>
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, M. del P. (2010). *Metodología de la Investigación* (Quinta Edición). McGraw-Hill.
- Ibarra, R. (2014). *Recorrido Semiótico narrativo del videojuego señor de la guerra: Asension (GOD OF WAR: ASCENSION)*. [Universidad Central de Ecuador]. <https://bit.ly/3gbkan7>
- Iglesias, J. (2013). Desarrollo del adolescente: aspectos físicos, psicológicos y sociales. *Pediatría Integral*, 17(2), 88–93. <https://bit.ly/2WZAC2h>
- INDEC. (2018). *Acceso y uso de tecnologías de la información y la comunicación. EPH*. <https://bit.ly/39kWDwl>
- INEC. (2019). *Indicadores de la tecnología de la información y comunicación*. <https://bit.ly/2CAGsj6>
- INEVAL. (2018). *La educación en Ecuador: logros alcanzados y nuevos desafíos. Resultados educativos 2017-2018*. <https://bit.ly/3jjLWiR>
- Koob, G., y Le-Moal, M. (2005). *Neurobiology of Addiction*. Academic Press.
- Lamas, H. (2015). Sobre el rendimiento escolar. *Propósitos y Representaciones*, 3(1), 313–386. <https://doi.org/10.20511/pyr2015.v3n1.74>
- Lancheros, M., Amaya, M., y Baquero, L. (2014). Videojuegos y adicción en niños - adolescentes: una revisión sistemática. *Revista Electrónica de Terapia Ocupacional Galicia, TOG*, 11(20), 1–22.
- Martínez, V. (2007). *Los adolescentes ante el estudio. Causas y consecuencias del rendimiento académico*. Fundamentos.
- Ministerio de Educación. (2017). Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI). *Reglamento General A La Ley Orgánica De Educación Intercultural*, 1332, del 01 de Marzo, 1–116. <https://bit.ly/3ckv1I9>
- Monrroy, B. (2012). *Desempeño Docente y Rendimiento Académico en Matemática de los alumnos de una Institución Educativa de Ventanilla- Callao* [Universidad

- San Ignacio de Loyola]. <https://bit.ly/2ZLRFqp>
- Mora, F., Dolengevich, H., y Quintero, J. (2015). Protocolo de tratamiento de las adicciones sin sustancia psicoactiva. *Medicine - Programa de Formación Médica Continuada Acreditado*, 11(86), 5157–5160. <https://doi.org/10.1016/j.med.2015.09.006>
- Mora, R. (2015). Factores que intervienen en el rendimiento académico universitario: Un estudio de caso. *Opción*, 31(6), 1041–1063. <https://bit.ly/2TUCKGy>
- Muñoz, R., Ortega, R., Batalla, C., López, M., Manresa, J., y Torán, P. (2014). Acceso y uso de nuevas tecnologías entre los jóvenes de educación secundaria, implicaciones en salud. Estudio JOITIC. *Atención Primaria*, 46(2), 77–88. <https://doi.org/10.1016/j.aprim.2013.06.001>
- Navarro, R. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 1(2), 0. <https://bit.ly/2ZxpsTN>
- Oflu, A., y Yalcin, S. (2019). Uso de videojuegos en alumnos de la escuela secundaria y factores asociados. *Archivos Argentinos de Pediatría*, 117(6), 584–591. <https://doi.org/10.5546/aap.2019.e584>
- Otzen, T., y Manterola, C. (2017). Técnicas de Muestreo sobre una Población a Estudio. *International Journal of Morphology*, 25(1), 227–232. <https://doi.org/10.4067/S0717-95022017000100037>
- Papalia, D., Wendkos, S., y Duskin, R. (2009). *Psicología del Desarrollo* (Undécima). McGraw-Hill.
- Pedredo, E., Ruíz, J., Rojo, G., LLanero, M., Jara, P., Morales, S., y Puerta, C. (2018). Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC): uso problemático de Internet, videojuegos, teléfonos móviles, mensajería instantánea y redes sociales mediante el MULTICAGE-TIC. *Adicciones*, 30(1), 19–32. <https://doi.org/10.20882/adicciones.806>
- Pedrero, E. J. (2010). Detección de adicciones comportamentales en adictos a sustancias en tratamiento. *Trastornos Adictivos*, 12(1), 13–18. [https://doi.org/10.1016/S1575-0973\(10\)70005-2](https://doi.org/10.1016/S1575-0973(10)70005-2)
- Pontes, H., Griffiths, M., y Macur, M. (2016). Internet gaming disorder among Slovenian primary schoolchildren: Findings from a nationally representative sample of adolescents. *Journal of Behavioral Addictions*, 5(2), 304–310. <https://doi.org/10.1556 / 2006.5.2016.042>

- Rehbein, F., Mößle, T., y Kleimann, M. (2010). Prevalence and risk factors of video game dependency in adolescence: results of a German nation wide survey. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 13(3), 269–277. <https://doi.org/10.1089/cyber.2009.0227>
- Restrepo, S., Arboleda, W., y Leisy, A. (2019). El rendimiento escolar y el uso de videojuegos en estudiantes de básica secundaria del municipio de La Estrella-Antioquia. *REVISTA EDUCACIÓN*, 43(2). <https://doi.org/10.15517/REVEDU.V43I2.30564>
- Ricoy, C., y Ameneiros, A. (2016). Preferencias, dedicación y problemáticas generadas por los videojuegos: Una perspectiva de género. *Revista Complutense de Educación*, 27(3), 1291–1308. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n3.48445
- Ripoll, D. (2008). *Cerebro y Adicción* (p. 23). Editorial UOC.
- Rodríguez, P., Matúd, M., y Álvarez, J. (2017). Gender and quality of life in adolescence. *Journal of Behavior, Health & Social Issues*, 9(2), 89–98. <https://doi.org/10.1016/j.jbhsi.2017.11.001>
- Shutt-Aine, J., y Maddaleno, M. (2003). *Salud sexual y desarrollo de adolescentes y jóvenes en las Américas: Implicaciones en programas y políticas*. OPS. <https://bit.ly/3cY3Kw5>
- Valencia, A., Devís, J., y Peiró, C. (2014). El uso sedentario de medios tecnológicos de pantalla: perfil sociodemográfico de los adolescentes españoles (Sedentary use of screen-media: Sociodemographic profile of Spanish adolescents). *Retos*, 26, 21–26. <https://bit.ly/2D8rqRK>
- Zyda, M. (2005). From visual simulation to virtual reality to games. *Computer*, 38(9), 25–32. <https://doi.org/10.1109/MC.2005.297>

14.

LA EDUCACIÓN SEGREGADA POR SEXO: ESCOLLOS EN EL ITINERARIO HACIA LA COEDUCACIÓN.

Education segregated by sex: pitfalls in the path towards coeducation.

Juan José Ramírez Gámez

Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa

Elisa Esther Chavarin Campos

Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa

Dr. Juan José Ramírez Gámez, docente investigador de la Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa. juan.ramirez@upes.edu.mx

Código Orcid: 0000-0002-2254-8486. Contacto: +526672747932.

Dra. Elisa Esther Chavarin Campos, docente investigadora de la Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa. elisa.chavarin@upes.edu.mx

Código Orcid: 0000-0001-9987-4506. Contacto: +526671898668.

RESUMEN

La segregación escolar en nuestros días es un fenómeno que representa las formas de desigualdad a las que el estudiantado puede enfrentarse en las instituciones educativas, impactando en su formación humana y académica. Las expresiones de la segregación son de diverso tipo: socioeconómicas, culturales, étnicas, por sexo, académicas, entre otras. Tras los esfuerzos por lograr espacios educativos incluyentes y que en nuestro sistema educativo está estructurado fundamentalmente por escuelas mixtas a las que acuden mujeres y varones, se mantiene aún el modelo de escuelas diferenciadas por sexo principalmente dentro del nivel de educación básica de carácter privado y en menor medida, en el sistema público.

Desde hace ya varios años, se ha establecido en diversas leyes y desde diferentes organizaciones internacionales como la UNICEF esfuerzos por promover espacios educativos inclusivos en donde cualquier persona pueda acceder al derecho a la educación sin ningún tipo de barrera que le represente una dificultad en el acceso a este derecho.

En nuestro país el modelo de la escuela mixta representa actualmente la forma habitual de la escuela pública en México a la que concurren mujeres y hombres, desde la infancia temprana hasta la educación superior. De hecho, este modelo de escuela mixta acogió a las niñas sin transformar su cultura androcéntrica, el régimen mixto no supone por sí misma la igualdad, dada la permanencia de la cultura masculina en la escuela.

La coeducación desde la perspectiva de Delgado (2015) es educar a cada persona fuera del modelo dominante según quien es, atendiendo a su diferencia, esta mirada supone un porvenir esperanzador donde mujeres y hombres tengan igualdad de oportunidades, reciban el mismo tipo de enseñanza, tengan las mismas exigencias y responsabilidades, así como ser evaluadas en igualdad de circunstancias.

En este contexto nace la idea de investigar las razones por las que prevalece en nuestra entidad, una escuela primaria pública ciudadana que opera bajo el esquema de escuela de organización completa que se mantiene en la tradición de ser una escuela a la que asisten exclusivamente mujeres, a pesar de que desde hace algunos años a decir de la autoridad educativa del plantel se ha permitido el registro de varones.

En este tenor, interesa en esta investigación rescatar la voz de actores que participan en su organización institucional, esto enmarcado bajo el objetivo de describir las razones por la que aún prevalece una escuela de modelo segregada por sexos según los actores que en su organización institucional participan. Es un estudio que se aborda mediante un diseño de investigación de corte cualitativo, utilizando el método de estudio de caso y la entrevista semiestructurada; haciendo un análisis descriptivo bajo una perspectiva socioeducativa.

En un primer acercamiento a la institución desde la observación y algunas entrevistas se han identificado dinámicas de reforzamiento de los estereotipos de género, que van desde colores en las paredes y butacas de la escuela, hasta la forma de portar el uniforme. Docentes expresan pro y contras de este modelo de organización, así como la influencia de actores de la comunidad para la prevalencia de solo mujeres.

Palabras claves: Coeducación, educación segregada, educación diferenciada, instituciones educativas.

Abstract

School segregation in our days is a phenomenon that represents the forms of inequality that students may face in educational institutions, impacting their human and academic formation. The expressions of segregation are of various types: socioeconomic, cultural, ethnic, gender, academic, among others. After the efforts to achieve inclusive educational spaces and that in our educational system is fundamentally structured by mixed schools attended by women and men, the model of schools differentiated by sex is still maintained mainly within the private basic education level and to a lesser extent, in the public system. For several years now, various laws and international organizations such as UNICEF have established efforts to promote inclusive educational spaces where any person can access the right to education without any type of barrier that represents a difficulty in accessing this right.

In our country, the mixed school model currently represents the usual form of public schooling in Mexico, attended by both women and men, from early childhood through higher education. In fact, this mixed school model welcomed girls without transforming their androcentric culture; the mixed regime does not in itself imply equality, given the permanence of male culture in the school.

Coeducation from the perspective of Delgado (2015) is to educate each person outside the dominant model according to who he/she is, attending to his/her difference, this view assumes a hopeful future where women and men have equal opportunities, receive the same type of education, have the same demands and responsibilities, as well as being evaluated under equal circumstances.

In this context, the idea of investigating the reasons for the prevalence in our entity of a city public elementary school that operates under the scheme of a complete organization school that maintains the tradition of being a school attended exclusively by women, despite the fact that for some years now, according to the educational authority of the school, the registration of boys has been allowed.

In this sense, this research is interested in rescuing the voice of the actors who participate in its institutional organization, this framed under the objective of describing the reasons why a sex-segregated model school still prevails according to the actors who participate in its

institutional organization. It is a study that is approached through a qualitative research design, using the case study method and the semi-structured interview; making a descriptive analysis under a socio-educational perspective.

In a first approach to the institution from observation and some interviews, dynamics of reinforcement of gender stereotypes have been identified, ranging from colors on the walls and seats of the school, to the way of wearing the uniform. Teachers express pros and cons of this organizational model, as well as the influence of community actors for the prevalence of women only.

Keywords: Coeducation, segregated education, single-sex education, educational institutions.

Introducción

Los esfuerzos y reflexiones que orientan a la coeducación se establecen incluso en un marco legal y teórico. En México, la Constitución Política pretende eliminar estas barreras, en el Artículo 1° prohíbe toda discriminación por género; en el Artículo 4° queda establecido que el hombre y la mujer son iguales ante la ley. El Artículo 3° enuncian las características del derecho a la educación haciendo hincapié en que todo individuo tiene derecho a gozar de ella, que debe ser establecida a nivel nacional; y que la educación contribuirá a fortificar lazos humanos, fraternidad e igualdad, evitando beneficios por razas, religión o sexo.

En nuestra entidad, existen algunos centros educativos de educación básica que operan bajo el modelo de escuelas diferenciadas por sexo, la mayoría de ellas de carácter privado administradas por sectores religiosos, por su parte en escuelas públicas se identifican dos en la ciudad de Culiacán. Destaca el caso de una escuela primaria emblemática, que se ha convertido por su historia y proyección social, en un referente educativo, entre todas sus características, resalta que es una escuela que cuenta con una matrícula totalmente feminizada, así como el personal administrativo y docente que en ella labora.

Los factores que determinan estas dinámicas son diversos y por tratarse de una institución educativa representa en sí misma complejidad. La escuela primaria a la cual refiere esta investigación, ubicada en la ciudad de Culiacán ofrece servicios educativos desde hace más de cien años. Una aproximación histórico-institucional con todas sus implicaciones, representa una oportunidad para una investigación que

recupere una descripción de la escuela, ofreciendo elementos que permitan dar cuenta no solo del estado actual de la institución y su paso a través de los años, sino que, se acerque al por qué de sus dinámicas internas y con ello a la proyección social que se ha construido en torno a esta escuela, en este caso, a ser un referente de una escuela primaria para niñas.

Los esfuerzos por erradicar cualquier tipo de discriminación en todos los ámbitos de la sociedad es una tarea que tiene un gran tramo por recorrer, entre esos esfuerzos, se enmarcan algunos aciertos como las leyes que promueven el acceso universal a derechos humanos como el de la educación. El derecho o acceso a una educación realmente incluyente es una aspiración que sufre los embates de diversos factores, económicos, raciales, religiosos y por supuesto de género.

Con respecto a este último factor, hay que señalar que existe toda una reflexión y acciones que se orientan no solo a apoderarse conceptual y teóricamente de este, sino que, de estas reflexiones también emanan propuestas para lograr una real inclusión en la barrera que desde la diversidad de género se suscita en los espacios escolares.

Pese a esto, existen en algunos espacios educativos que aún conservan un modelo denominado segregado por sexo, el cual contempla que la totalidad de su población estudiantil sea de un solo sexo. Actualmente en la ciudad de Culiacán existe el caso de una primaria, la cual, tiene la particularidad que el total de su matrícula, así como el cuerpo docente y directivos está ocupada por mujeres.

Esta situación no puede pasar desapercibida para la investigación educativa y sus diversas temáticas, ya que esta característica convierte a esta institución, en un caso particular, representando un objeto de estudio que puede abordarse desde múltiples perspectivas, intentando comprender el porqué de su permanencia en un modelo segregado, cuando incluso desde las leyes se mandata el acceso para niñas y niños a estos espacios. Conocer la historia, así como las razones que sustentan la prevalencia de esta gestión institucional pretenden ser una información valiosa para quienes desde cualquier campo de la educación se plantean o estudian problemas referentes a este.

Lo dicho anteriormente ilumina la perspectiva del objeto de esta investigación, la cual se orienta a investigar aquellos factores de orden social, político y de gestión escolar que mantienen espacios educativos con estas características.

Las preguntas de investigación que dan vida a este trabajo son ¿Cuáles son las

razones por la que aún prevalece una escuela de modelo segregada según los actores que en su organización institucional participan?, ¿Qué idea de modelo de gestión subyace para que se impida el ingreso a varones?, y ¿Qué postura ideológica prevalece en el grupo de actores institucionales que ejerce una mayor influencia para que esta forma de gestión escolar permanezca?

Objetivos

La investigación se enmarca en tres objetivos de investigación: 1. Describir las razones por la que aún prevalece una escuela de modelo segregada por sexos según los actores que en su organización institucional participan. 2. Identificar la idea de modelo de gestión que subyace para que impedir el ingreso a varones. 3. Analizar la postura ideológica prevaleciente del grupo de actores institucionales que ejerce una mayor influencia para que esta forma de gestión escolar permanezca.

Marco teórico

Se construyó gracias a diversas investigaciones que señalan como se ha investigado el objeto de estudio, así como por categorías teóricas, esto con el fin de conocer el estado que guarda la investigación sobre el objeto de estudio. Nos dimos a la tarea de iniciar una búsqueda en base de datos de trabajos realizados. Los hallazgos de dicha búsqueda nos condujeron a investigaciones realizadas en el contexto internacional, los cuales se exponen a continuación:

Alvarado (2003) presenta en su investigación denominada “La educación “secundaria” femenina desde las perspectivas del liberalismo y del catolicismo, en el siglo XIX” una revisión histórica acerca de los planteamientos más notables que sustentan y promueven un modelo escolar segregado por sexo desde dos posturas ideológicas, el liberalismo y el catolicismo, destacando la contraposición ideológica de los dos grupos, pero señalando su apuesta por dicho modelo.

Esta investigación encuentra su ruta en el análisis historiográfico comparativo de las posturas liberalista y católica, respecto de la educación secundaria femenina, recuperando políticas educativas, posturas ideológicas, presiones sociales y los esfuerzos de la iglesia por aferrarse a una administración del sector escolar en la población que ya no le correspondía, pero en el cual, seguía manteniendo una influencia notable. Este análisis es advertido por su autora como el intento por llenar un espacio vacío en la historia de México respecto al tema de aquellas ideas que sustentan el modelo segregado por sexo.

Alvarado presenta una narrativa de antecedentes que estriban en la intención de

oficializar una educación secundaria femenina, esto considerando las apremiantes contextuales como tensiones que exigían de manera incipiente la incorporación de las mujeres en los mismos espacios que los varones. Los esfuerzos no solo de sectores conservadores por evitar un nuevo modelo escolar son recuperados en esta investigación.

Alvarado (2003) presenta en las conclusiones de su investigación que, sobre todo, los esfuerzos del sector católico en México de esa época impactaron en la permanencia de un modelo de educación segregada, que hasta nuestros días puede apreciarse en diferentes sectores educativos, pero, de forma recurrente en las escuelas administradas por religiosos. La confrontación entre el gobierno y diversos sectores sociales por orientar aspectos generales de la educación no es tema nuevo, pero no por ello, carente de importancia.

En otro trabajo, Bellei (2013) presenta una investigación denominada "El estudio de la segregación socioeconómica y académica de la educación chilena", donde analiza la segregación de la población escolar en Chile en dos dimensiones: la segregación socioeconómica y la segregación académica. El estudio centra su mirada en el análisis de la segregación en el marco de la creciente preocupación por la equidad educativa y propone una conceptualización que vincula la segregación escolar con la investigación acerca del "efecto de los compañeros" en educación. La investigación de corte cualitativa utilizó la técnica de análisis documental, esto porque se realizó una revisión acerca de la segregación escolar en Chile, situándola en la perspectiva de la literatura internacional.

Desde la postura de Bellei, los estudios sobre la segregación deben por tanto definir dos cuestiones críticas: cómo se conforman los grupos o categorías sociales y cómo se delimita el espacio de convivencia potencial entre los miembros de diferentes grupos. Respecto a cómo definir grupos o subpoblaciones, la investigación sobre la segregación escolar se caracterizan por abordar las dimensiones raciales y de clase social, y en menor medida las dimensiones de género, étnicas y de habilidad académica. Esto lo presenta a manera de hallazgos.

Su estudio concluye identificando algunos de los desafíos que este campo de estudio presenta a la investigación científica y proponiendo líneas de investigación futura que avanzarán en el conocimiento de un tema relevante pero comparativamente poco estudiado.

Un tercer trabajo, importante de destacar es el realizado por Contreras (2014)

denominado “La incidencia de la elección de escuela de los padres de clase media en la segregación escolar”. Su objeto de estudio estaba centrado en situar el impacto de la segregación escolar en la formación.

Esta investigación tenía como objetivo general conocer cómo la elección de escuela de padres de clase media impacta en la segregación escolar. Realizado bajo un enfoque cualitativo y una perspectiva microsociológica, se orientó a comprender las prácticas de elección de la escuela por los padres de clase media y las racionalidades que las orientan; la evidencia disponible tanto nacional como extranjera, ya entrega señas respecto al cómo estas prácticas afectan negativamente la segregación.

Dentro de sus hallazgos se presenta que las elecciones de los padres de clase media afectan la segregación al estar orientadas en base a la combinación de visiones sobre la educación, instrumentales y expresivas; creencias negativas sobre el funcionamiento de escuelas municipales y el público que asiste a ellas, creencias positivas sobre estos mismos ámbitos para el caso de las escuelas pagadas subsidiadas y la atribución de la calidad escolar a las características de los padres que componen las instituciones. A su vez, la segregación escolar encuentra origen en la valoración de la homogeneidad social de los padres de clase media, según la cual estos orientan y definen sus prácticas de elección.

Y, en segundo lugar, se revela, que, con mayor énfasis en los casos de los padres de grupos de copago alto y medio, todos buscan a través de la escuela, insertarse o consolidar su posición en una comunidad determinada e idealmente homogénea. Las escuelas reconociendo esto se especializan por la vía de la oferta, ofreciendo a los padres la posibilidad de pertenecer a un determinado círculo social cuya uniformidad está garantizada por la selección y el copago. Los padres al elegir escuela generan, por lo tanto, un compromiso tácito de clausura y segregación: escogen ser elegidos. En definitiva, no hay una elección de escuela genuina, ya que la asimetría de poder entre oferta y demanda condiciona la elección de padres a la aceptación del establecimiento.

A lo que refiere a las categorías teóricas, se centró el análisis en cinco categorías teóricas, institución, escuela segregada y coeducación, desigualdad y segregación, escuelas segregadas y, por último, coeducación.

Institución

Cada institución debe contar con su historia escrita con la finalidad de entenderse a sí misma, razonando su propio funcionamiento, sus procesos y otras dimensiones que

le identifican y la proyectan socialmente. Remedi (2004) advierte que, para hablar de una institución, se debe tener presente la identidad que la configura; las instituciones tratan de darse una historia y en esta historia dar cuerpo a la identidad individual o colectiva. El interés no está en hacer una historia de la institución, en realidad es construir una historia de los sujetos de la institución.

De tal manera, puede advertirse desde esta postura de Remedi, y retomando un visión historiográfico con fines pedagógicos, que la escuela es un espacio social que se construye con una cultura propia, capaz de reinterpretar el influjo de factores externos y explicar así buena parte de la estructura de su organización interna. Esta visión integral de la institución educativa, la cual utiliza la historia como vía, pretende no solo ofrecer una narrativa como secuencia de acontecimientos, más bien, se orienta desde la historia a entender el presente y las dinámicas que están en torno a una institución educativa.

Fernández (1994) constituye un referente teórico necesario, junto con Remedi (1999), ya que gran parte de sus investigaciones se esfuerzan por reconocer a las instituciones desde una epistemología rígida como objetos de estudio, aunque pueden ser señalados por alguien como inciertos, pero con una certeza, y es que, es ineludible afirmar que las instituciones enmarcan ciertos acontecimientos humanos, individuales y sociales. Esta afirmación, nos ofrece ya una mayor confianza, para abordar a la institución, respetando los recaudos de la ciencia.

Por otra parte, y para definir como campo de investigación los procesos institucionales Navarro (1995) advierte que la gestión, planeación y administración educativa además de representar un objeto de estudio en sí mismo, se entrelazan y retoman la perspectiva histórica, con el fin de ofrecer un panorama multireferencial de una institución, esto, sin dejar a un lado la presencia de las personas que son parte de cada institución, quienes ofrecen perspectivas subjetivas acerca de las mismas instituciones y sus dinámicas más internas.

Entender pues, las dinámicas interiores de una institución educativa, su organización y gestión, requieren un abordaje de orden histórico en un primer momento, y de ahí partir para intentar determinar su presente. Un análisis institucional permitirá, identificar elementos que den cuenta del porque la escuela se organiza de tal manera, cuáles son los grupos que en ella ejercen un mayor poder, que ideas subyacen en quienes integran la institución respecto a su proceder y su posicionamiento en una opción determinada como una escuela para niñas.

Escuela segregada y coeducación

Junto con el referente histórico institucional, el cual aporta elementos de orden de la gestión, puede profundizarse aún más desde un abordaje teórico referido a los fundamentos que se encuentran en los modelos educativos, la mayoría de ellos referentes de ideologías presentes en un tiempo y espacio determinado.

Rubia (2013) advierte la complejidad del fenómeno de la segregación escolar y citando a Pierre Merle (2012) identifica cuatro dimensiones de la segregación escolar: la académica, la étnica, la socioeconómica y la segregación por sexo. Esta última con un análisis histórico acerca de la marginación hacia la mujer en espacios educativos y actualmente enfrentándose en un debate acerca de la pertinencia de la separación de poblaciones por sexo en dichos espacios.

Esta separación, recalca Rubia (2013) no hace alusión solamente a la ausencia de ocupación física de un espacio por personas de ambos sexos, sino que, más allá de esta expresión que de suyo denota marginación, la segregación por sexo en la escuela puede dirigirse a la premisa acerca de que el sexo como variable biológica se convierte en una variable social, impactando desde los inicios de la educación formal, en concreto a las trayectorias académicas, así como alimentando y reproduciendo roles y estereotipos sexuales, participando de forma activa como agente diferenciadora de géneros, por tanto y a pesar de la antigüedad de su reflexión y el anacronismo que este modelo pueda representar, encontrar aún estos espacios escolares y el debate acerca de su conveniencia ofrece un espacio para la investigación actual.

Desigualdad y segregación

Un síntoma que surge de la desigualdad es la segregación, estos dos fenómenos podemos ubicarlos como manifestaciones con una frontera muy sutil entre sí, ya que en un ciclo interminable una alimenta a la otra. En este sentido se puede decir que la segregación escolar –entendida como la distribución desigual de los estudiantes en las escuelas en función de sus características personales o sociales– es un elemento de la equidad educativa que tiene una clara incidencia en la desigualdad social (Murillo, 2016). De tal manera que los espacios educativos pueden convertirse no solo en repositorios de esta segregación, sino que, además pudieran promover desde sus dinámicas situaciones de desigualdad.

Las causas de la segregación escolar son múltiples y complejas. Al respecto, Natalia Krüger (2019) señala que la segregación escolar es causada por factores tanto

exógenos como endógenos al campo educativo. Son pues, es el resultado, tanto de las tendencias globales que configuran la relación entre el sistema educativo y su contexto socioeconómico, como de las normas y políticas promovidas por las autoridades y de las estrategias y reacciones de los distintos actores. Krüger agrega que, al ser un fenómeno complejo, tiene múltiples causas que responden a las especificidades de cada país y sistema educativo, presentando distintas características o dinámicas.

Escuelas segregadas

Subirats y Brullet (1999) advierten que desde el nacimiento de la escuela moderna a mediados del siglo XIX se establece que niñas y niños deben de ser educados de forma distinta, sin embargo, los modelos educativos para cada población no se desarrollan en paralelo, es decir, el debate sobre la educación de los niños trata sobre cómo deben ser educados en la escuela, mientras que el desarrollo respecto de las niñas trata acerca de si deben recibir educación escolar. Esto evoca una ausencia de inclusión, manifestada en todas las dimensiones de la vida escolar, lo que ratifica que en el primer modelo de educación para niñas supondrá exclusión por parte de la educación formal hasta mediados del siglo XX.

Podemos desde esta perspectiva, referir que desde el siglo XIX y gran parte del XX se establecen dos modelos educativos diseñados en función de dos sexos, donde uno de estos dos, es considerado universalmente dominante. Por otra parte, el modelo educativo para niñas podría considerarse una versión adaptada, o mejor dicho diluida del primero.

Subirats, Brullet (1999) establecen en ese año las líneas de investigación que surgen en España referente a la temática de las dinámicas que se suscitan referente al tema 1) el impacto del patriarcado en el ámbito educativo 2) inculcación de género en la escuela: expectativas del profesorado acerca de los niños y las niñas, ritos escolares, y la práctica en el aula 3) Diferenciación de currículum entre niñas y niños 4) La posición y características de las mujeres enseñantes.

Este breve recorrido del conocimiento sobre las temáticas de la inclusión en las escuelas mixtas representa un hito en la identificación de un problema, el cual se aborda de forma sistemática desde sus múltiples manifestaciones que, a su vez, advierte las prácticas, orientaciones pedagógicas, discursos de docentes, currículum oculto, y otros elementos fundamentales que alertan la presencia de una problemática.

Coeducación

La coeducación es presentada por Subirats (1994) como una forma de entender la educación de niños y niñas: los partidarios y partidarias de ella han sido, en cada época, aquellas personas que creían que hombres y mujeres debían educarse conjuntamente y recibir la misma oportunidad de educación. A lo largo del tiempo han existido diversas formas de llamar a modelos educativos que trastocan este tema, pero sea cual sea la palabra utilizada, la cuestión gira siempre en torno a la conveniencia de que los hombres y mujeres reciban una misma educación.

La coeducación tiene como meta la promoción de un espacio inclusivo, en donde todas las dimensiones que se contemplan en un espacio educativo consideren las necesidades en este caso de niñas y niños, ausente, sobre todo, de una cultura patriarcal dominante. Ello supone según Subirats (1997) una proporción cercana a la paridad, de poder público en la sociedad, transformando esta sociedad y con ello las instituciones educativas para que los valores de género femenino tradicionales puedan convertirse en prácticas universales, de la misma manera que anteriormente los valores masculinos tradicionales se convirtieron en universales por desaparición de las barreras que excluían a las mujeres.

Para que la escuela deje de ser transmisora de desigualdad y reproductora de estereotipos de género es necesario que cambie la cultura que transmite, tanto en su forma escrita, oral, sus los valores y las prácticas que circulan a través del sistema educativo y que a menudo sólo se hacen patentes a través del análisis del curriculum oculto. Pero la desigualdad, en un sistema educativo unificado, es ignorada, de modo que en esta etapa es necesario poner en marcha una serie de medidas que desvelen esta desigualdad y que inicien su corrección.

López, Pérez y Arnaus (1998) refieren a la coeducación como parte de un marco conceptual que presenta la cultura en toda su globalidad, acepta las diferencias personales sin confundirlas con las diferencias de género y adecua los procesos de enseñanza-aprendizaje a las características del alumnado sin discriminaciones.

Método

Los autores Rodríguez y Valdeoriola (2014, p.47) destacan que, la investigación cualitativa se orienta hacia la comprensión de las situaciones únicas y particulares, se centran en la búsqueda de significado y de sentido que les conceden a los hechos los propios agentes, y en cómo viven y experimentan ciertos fenómenos o experiencias los individuos o los grupos sociales a los que se investigan.

Por ende, la investigación está ubicada en el enfoque cualitativo, desde donde se perfila a tomar un corte descriptivo-interpretativo, retomando la técnica de entrevista semiestructurada con la finalidad de atender la naturaleza del objeto de estudio, ofreciendo una descripción detallada acerca de las razones por la que aún prevalece una escuela de modo segregada en la ciudad de Culiacán.

Se trabajará bajo un método de estudio de caso, esto por la delimitación específica del estudio, considerando este método como el idóneo para rescatar las voces de los actores educativos que conforman la organización institucional de la escuela. Además de describir las razones que serán narradas por los actores, se pretende identificar y analizar tanto la idea de modelo educativo y postura ideológica que prevalece. El estudio de caso constituye un método de investigación para el análisis de la realidad social y considerada, desde la perspectiva de Rodríguez (2010), de gran importancia en el desarrollo de las ciencias administrativas, organizacionales y sociales, ya que representa la forma más pertinente y natural de las investigaciones orientadas desde una perspectiva cualitativa.

Este método de investigación implica un proceso de indagación que se caracteriza por el examen detallado, comprehensivo, sistemático y en profundidad del objeto de estudio. Se espera que abarque la complejidad de un caso particular para llegar a comprender su actividad en circunstancias similares; el caso es algo específico, algo complejo, en funcionamiento (Rodríguez, 2010, p. 65)

Stake (1999) afirma que el objeto principal de este tipo de investigación es llegar a particularizar el objeto de estudio, tomándolo como caso único para diferenciarlo de otros objetos de índole similar, procurando siempre la comprensión del mismo.

Se debe tener en cuenta que además de Stake, Yin (1994) es uno de los principales autores en la investigación de estudio de caso, es sin duda una referencia casi obligatoria para todos los que utilizan esta metodología de investigación.

Monje (2010) plantea que una investigación de estudio de casos trata exitosamente con una situación técnicamente distintiva en la cual hay muchas más variables de interés que datos observacionales y, como resultado, se basa en múltiples fuentes de evidencias, con datos que deben converger en un estilo de triangulación; además, se beneficia del desarrollo previo de proposiciones teóricas que guían la recolección y el análisis de datos. (Jiménez; Comet, 2016)

Bajo esta lógica, y atendiendo las necesidades de la investigación se seleccionó este método como el idóneo para el trabajo metodológico, y será de tipo de diseño de

estudio de caso único, modalidad situacional, esto porque se estudiará una problemática desde la perspectiva de los actores claves.

Stake (1999) define a la entrevista como el cauce principal para llegar a las realidades múltiples y como parte de las técnicas más utilizada en las investigaciones de corte cualitativo y de estudio de caso, destacando que los entrevistados brindan aportaciones valiosas con cada una de sus experiencias vividas, únicas e historias especiales que contar.

La entrevista semiestructurada será el instrumento que permitirá la recolección de la información necesaria y pertinente para el desarrollo de esta investigación con la cual pueda triangularse los datos obtenidos por el personal que están se encuentra dentro del desarrollo y organización de la institución educativa.

Esto porque la entrevista se considera una de las técnicas de recolección de datos más relevantes de la investigación cualitativa, ya que se emplean cuando el problema de estudio no se puede observar o resulta muy difícil hacerlo. Rodríguez (2010) menciona que a través de la entrevista se puede conocer la realidad tal como la perciben las personas, inquiriendo acerca de los sentimientos, significados, valores, acciones, conductas, hábitos, comportamientos, intenciones y rituales.

Esta investigación tiene como sujetos de estudio tres entidades que participan en la organización de la escuela:

- La sociedad de padres y madres de familia.
- Planta docente.
- Personal administrativo.

El escenario se limita solo al personal que labora en el turno matutino, al igual que a la sociedad de padres y madres de dicho turno.

Y, para el desarrollo de la investigación se contará con 6 fases:

Fase 1: Análisis documental.

Fase 2: Capacitación dirigida a las y los estudiantes que conforman el Semillero de Investigación.

Fase 3: Trabajo de campo: Acceso al campo, diseño del instrumento, aplicación y transcripción de entrevistas.

Fase 4: Tratamiento de los datos y elaboración del apartado de resultados de la investigación

Fase 5: Integración del informe final y presentación

Resultados esperados

Los resultados que se esperan recuperar van desde aspectos históricos, ideas, valores y prácticas que subyacen al modelo de gestión, y relacionar su pertinencia desde el marco de la educación inclusiva y la perspectiva de género. Además de describir las experiencias de las y los actores con mayor relevancia en las decisiones escolares de la institución.

Referencias bibliográficas

- Bellei, C. (2013). El estudio de la segregación socioeconómica y académica de la educación chilena. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 39(1), pp.325-345.
- Carrillo, S. (2020). La Segregación Escolar en América Latina. ¿Qué se Estudia y Cómo se Investiga?, REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(4), pp.345-362.
- Contreras, M. (2014). La incidencia de la elección de escuela de los padres de clase media en la segregación escolar. Tesis de licenciatura de la Universidad de Chile, Facultad de Ciencias Sociales, departamento de Sociología. Santiago de Chile.
- Fernández, L. (1994). Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas. Paidós. Grupos e instituciones. Argentina.
- Fernández, Tabaré, & Cardozo, Santiago. (2011). Tipos de desigualdad educativa, regímenes de bienestar e instituciones en América Latina: un abordaje con base en PISA 2009. *Páginas de Educación*, 4(1), 33-55.
- Krüger, N. (2018). An evaluation of the intensity and impacts of socio-economic school segregation in Argentina. En X. Bonal y C. Bellei (Eds.), *Understanding school segregation. Patterns, causes and consequences of spatial inequalities in education* (pp. 103-122). Bloomsbury Academic.
- López, A., Pérez, N., Arnaus, R. (1998). El silencio y la palabra: reflexiones en torno a función docente y género. En *Educación* 22-23, pp.189-194. Barcelona, España.
- Navarro, M. (1995). Procesos curriculares, institucionales y organizacionales. Consejo mexicano de investigación educativa. México.
- Ortega, E. (1993). Educación y género: una propuesta pedagógica. *Estudios feministas para una educación no sexista*. Ediciones La Morada. Chile.
- Remedi, E. (1999). El trabajo institucional y la formación docente. En *Encuentro de Investigación Educativa 1995-1998*, pp. 133-148. México, D.F.: Plaza y Váldes

- Remedi, E. (2004). La institución: Un entrecruzamiento de textos. En Instituciones educativas: Sujeto, identidad e historia. Remedi, Eduardo (comp.). México: Plaza y Valdés.
- Rodríguez, M. (2010). Métodos de investigación. Diseño de proyectos y desarrollo de tesis en ciencias administrativas, organizacionales y sociales. Universidad Autónoma de Sinaloa, Culiacán, Sinaloa.
- Rodríguez, D.; & Valldeoriola, J. (2014). Metodología de la Investigación. Universitat Oberta de Catalunya (Universidad Abierta de Cataluña), FUOC – PID_00148555, Barcelona, España.
- Stake, R. (1999). Investigación con estudio de caso. Ediciones Morata, Madrid, España. ISBN: 84-7112-422-X.
- Subirats, M. (1994) Conquistar la igualdad: la coeducación hoy. Revista Iberoamericana de Educación Número 6 Género y Educación. España.
- Subirats, M. (1997) La educación de las mujeres: de la marginidad a la coeducación. Propuestas para una metodología de cambio educativo. Comisión Económica para América Latina y el Caribe. Santiago de Chile.
- Subirats, M. y Brullet, C. (1999) Géneros prófugos; feminismo y educación. Rosa y Azul. La transmisión de los géneros en la escuela mixta. Paidós. México.
- Yin, R. (1994). Case study research: Design and methods (2.a ed.). Newbury Park, CA, Sage.

EL MODELO PEDAGÓGICO POLICIAL MEDIADO POR LAS TIC A LA LUZ DE LA SOCIOFORMACIÓN¹⁹

THE POLICE PEDAGOGICAL MODEL MEDIATED BY ICT IN THE LIGHT OF SOCIOFORMATION

Luis Carlos Cervantes Estrada²⁰

Ernesto Fajardo Pascagaza²¹

Resumen

El presente texto tuvo como objetivo realizar un ejercicio reflexivo sobre el modelo pedagógico policial colombiano mediado por las tecnologías de la información y la comunicación a la luz de los elementos conceptuales y metodológicos del modelo socioformativo, como aporte al proceso de transformación institucional en el contexto de los escenarios actuales del país. Para su desarrollo se utilizó un enfoque hermenéutico, desde el paradigma cualitativo, a través del análisis cualitativo de datos textuales. La evidencia se recopiló a partir de la consulta a fuentes documentales y humanas, para su posterior análisis. Los resultados obtenidos evidencian una descripción amplia de cada uno de los elementos teóricos y empíricos del enfoque socioformativo mediado por las TIC y el análisis del modelo pedagógico policial desde sus principios educativos, actores claves del proceso educativo, práctica pedagógica y didáctica, aprendizaje por competencias y formas de evaluación, a partir del enfoque de la socioformación, como una propuesta complementaria al modelo existente orientada a fortalecer el proceso educativo en la Policía Nacional, de tal forma que promueva en los profesionales de policía un pensamiento en términos transformadores que logre trascender el contenido y las metodologías tradicionales

¹⁹ Capítulo de libro producto del grupo de investigación ECSAN.

²⁰ Administrador policial, profesional en Lenguas Modernas, Especialista en Investigación Universitaria y Magíster en Docencia e Investigación Universitaria. Director del Grupo de Investigación ECSAN. Investigador Asociado de Colciencias. E-mail: luis.cervante@correo.policia.gov.co. <https://orcid.org/0000-0002-5706-3251>

²¹ Doctor en Filosofía, Doctorando en Educación, Magíster en Filosofía y Magíster en Educación. Docente e Investigador. Integrante del Grupo de Investigación ALETHEIA y ECSAN. Categorizado en Colciencias como investigador Asociado. Correo electrónico: ernesto.fajardo9021@policia.edu.co Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1168-9512>

de enseñanza y aprendizaje, hacia la incorporación de prácticas pedagógicas que aproximen de mejor manera al futuro policía a la realidad del país.

Abstract

The objective of this text was to carry out a reflective exercise on the Colombian police pedagogical model mediated by information and communication technologies in light of the conceptual and methodological elements of the socio-formative model, as a contribution to the process of institutional transformation in the context of current scenarios in the country. For its development, a hermeneutic approach was used, from the qualitative paradigm, through the qualitative analysis of textual data. The evidence was collected from the consultation of documentary and human sources, for later analysis. The results obtained show a broad description of each of the theoretical and empirical elements of the socioformative approach mediated by ICT and the analysis of the police pedagogical model from its educational principles, key actors in the educational process, pedagogical and didactic practice, learning by competencies and forms of evaluation, based on the socioformation approach, as a complementary proposal to the existing model aimed at strengthening the educational process in the National Police, in such a way that it promotes in police professionals a thought in transforming terms that manages to transcend the content and traditional teaching and learning methodologies, towards the incorporation of pedagogical practices that better approximate the future police officer to the reality of the country.

Palabras clave: Educación policial, socioformación, modelo educativo, competencias policiales, servicio de policía.

Key words: Police education, socioformation, educational model, police skills, police service.

Introducción

La educación en la fuerza pública en Colombia, debe ser integral y garantizar la apropiación de los saberes, el desarrollo de competencias y habilidades para el quehacer profesional, la interiorización de valores y principios institucionales y promover actitudes que favorezcan la prestación de un servicio efectivo y cercano al ciudadano. En este sentido, la educación policial se enmarca dentro de la Política de

Educación para la Fuerza Pública – PEFuP(2021) que establece dentro de sus líneas estratégicas: (a) el liderazgo y el desarrollo integral de militares y policías, donde el individuo es el centro de la educación y debe desarrollar integralmente las competencias para el cumplimiento de su misión constitucional; (b) educación militar y policial que responda a los retos y amenazas del país, lo que demanda una adaptación constante de los programas y proyectos académicos, de cara a los escenarios cambiantes del país y a las necesidades institucionales; (c) investigación formativa y aplicada, desarrollo e innovación militar y policial sostenible de proyección nacional e internacional, que se constituyen en un pilar fundamental de mejora continua al interior de las fuerzas y que aportan a la transformación social del país; (d) enseñanza, aprendizaje y certificación de una o más lenguas, que aporten en la internacionalización de la educación y la participación en escenarios a nivel global; (e) uso y apropiación de las tecnologías de la información y la comunicación aplicadas a la educación policial y militar, que conlleven al fortalecimiento de una cultura digital y a la innovación educativa policial.

La Dirección Nacional de Escuelas (DINAE), a partir del 2018 ha comenzado un proceso de revisión sistemática para encauzar la actualización e innovación de la gestión curricular, obteniendo cuarenta y dos (42) iniciativas estratégicas y dieciséis (16) problemas con sus alternativas de solución, los cuales están direccionados con el Proceso de Modernización y Transformación institucional dando como resultado el Plan de Desarrollo Educativo dirigido a la Modernización y Transformación de la Educación Policial (2018-2021) que contempla: la modernización de la Doctrina del Sistema Educativo Policial y la Alineación Curricular, evidenciando la necesidad de conceptualizar el sistema educativo policial y establecer las directrices para la gestión curricular de la DINAE.

La Policía Nacional se constituye en el primer escenario de encuentro entre la ciudadanía y el Estado, planteando como finalidad garantizar el sostenimiento de la seguridad pública en el país. Esta es, por lo tanto, una misión inherente a su quehacer en todos los contextos sociales. Actualmente, la institución enfrenta un Proceso de Modernización y Transformación Institucional respecto al fortalecimiento de la educación policial, a partir de su profesionalización y la prestación del servicio efectivo y próximo al ciudadano, con un cuerpo de policía más centrado en el humanismo, con integridad, disciplina, innovación y cercano al ciudadano dando respuesta al Circulo Estratégico de Transformación Institucional No. 5 que consiste en el “Fortalecimiento

de la Educación Policial a partir de la profesionalización policial” y alcance a una de las 15 líneas estratégicas relacionadas con “adecuar la educación policial a la nueva realidad del país” como un desafío para la institución desde la sociedad cambiante y exigente frente a los nuevos retos sociales en seguridad y convivencia ciudadana.

Desde este contexto, a continuación, se presenta un ejercicio reflexivo sobre los elementos epistemológicos, teóricos y metodológicos que deben contemplarse en la transformación del modelo educativo policial a partir del enfoque socioformativo mediado por las TIC.

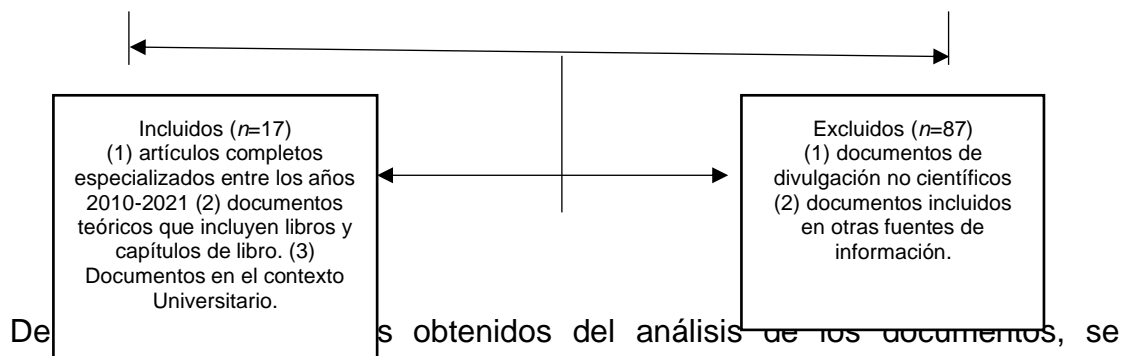
Elementos teóricos y empíricos del enfoque socioformativo mediado por las TIC

Se realizó una revisión rápida de la literatura frente al modelo educativo de la socioformación a través de la búsqueda en la base de datos Scopus y el buscador Dialnet entre los años 2010 y 2021. El algoritmo de búsqueda incluyó términos relacionados con la socioformación y el modelo socio formativo limitándose a publicaciones indexadas en inglés y español. Los criterios de inclusión en la investigación fueron: (1) artículos completos especializados entre el 2010 y el 2021 (2) documentos teóricos que incluyen libros y capítulos de libro (3) Documentos con aplicabilidad en el contexto Universitario. Los criterios de exclusión fueron: (1) documentos de divulgación no científicos (2) y documentos incluidos en otras fuentes de información. Se inició la revisión de títulos y resúmenes, y una vez seleccionados los artículos para el análisis de acuerdo al cumplimiento de los criterios de inclusión y exclusión, se procedió a la extracción de la información relevante de cada documento en profundidad, en función de las categorías: fundamentos epistemológicos del modelo y sus características generales, ejes teóricos y metodológicos del modelo, rol del docente, didáctica y práctica pedagógica, enfoque por competencias, evaluación socioformativa y currículo en el enfoque de la socioformación.

Gráfica 1.

Datos que arroja la búsqueda





encontraron los siguientes elementos teóricos claves del modelo de socioformación los cuales son asumidos como referentes conceptuales y teóricos entre el enfoque de la socioformación y la aplicación de las tecnologías de la información y la comunicación en entornos virtuales del aprendizaje.

Fundamentos epistemológicos del modelo y sus características generales

- Surge como innovación pedagógica en el año 2002
 - Es un modelo de origen iberoamericano
 - Se basa en un enfoque humanista de la educación y el pensamiento complejo como epistemología
 - Retoma elementos del constructivismo y socioconstructivismo
 - Trasciende los contenidos curriculares y se enfoca en tratar de resolver necesidades de contexto.
 - Se enmarca dentro de la sociedad del conocimiento.
 - El modelo propone una educación centrada en valores, donde el educando es capaz de involucrarse en la sociedad a través de la participación, el contacto directo y el abordaje de problemas para desarrollarse plenamente.
 - Dentro de las principales características de la socioformación sobresalen: el proyecto ético de
-

	<p>vida, el emprendimiento, educación centrada en competencias y la metacognición.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Retoma aspectos socio afectivos que inciden posteriormente en la vida de las personas. - Forma para el desarrollo social sostenible. - El enfoque socioformativo implica la formación humana integral donde el humanismo es considerado como el eje central en la educación institucional.
Ejes metodológicos del modelo	<ul style="list-style-type: none"> - Problemas de contexto: se refiere básicamente a una situación o problemática real que sea de interés y relevancia personal y social. - Análisis previos: se busca socializar la problemática detectada y analizar en profundidad. - Trabajo colaborativo: se busca una retroalimentación constante y que los participantes asuman roles y responsabilidades. - Gestión y co - creación del conocimiento: abordaje de la problemática desde diferentes ámbitos y con el apoyo de las tecnologías de la información. - Contextualización: aplicación del conocimiento generado para resolver el problema del contexto establecido. - Socialización: dar a conocer los resultados obtenidos de la experiencia a través de diferentes mecanismos. - Evaluación: un aspecto fundamental dentro del proceso de mejora continua.

-
- El enfoque socioformativo conlleva a la transformación de los procesos educativos.
 - El principio fundamental de la socioformación radica en la formación humana integral, anclada en el humanismo como el eje de la educación institucional.
 - El modelo educativo debe estar orientado a la formación integral de los estudiantes, que pongan en funcionamiento acciones de impacto que aporten al desarrollo social sostenible en el país. Formar mejores seres humanos y ciudadanos, para garantizar condiciones de convivencia pacífica en la sociedad colombiana.
 - Se trata de una formación humana integral que parte del proyecto ético de vida, reconociendo los entornos sociales, las organizaciones y las comunidades especialmente las educativas, abordando los problemas de manera transversal apoyándose en las TIC.
 - Según el Modelo Educativo integral, se ha de articular los procesos tecnológicos que propendan con la calidad del servicio educativo y su relación con el impacto en el entorno mejorando las condiciones de vida como proyección praxica de la conceptualización epistémica de lo socioformativo.
 - Un Modelo Educativo basado en Competencias, en donde el educando este en la plena capacidad de actuar de forma
-

integral y ética, ante los problemas que le demanda el contexto. Su potencialización garantiza la idoneidad en la prestación del servicio con la ciudadanía. De este modo, se desarrollan talentos humanos y se realiza personalmente, aportando a la resolución de problemas de la sociedad real, a partir de sus propias experiencias y lecciones de vida. Para tal efecto se acude a metodologías en las que se formulan proyectos formativos con pertinencia, creatividad y articulados a los contextos sociales concretos.

- Desde el modelo socio formativo es esencial el desarrollo y fortalecimiento de habilidades de pensamiento complejo, ya que es fundamental que las situaciones se aborden relacionándolas entre sí.
 - Por lo tanto, el educando está en capacidad de articular las partes para lograr comprender las dinámicas propias de un sistema total, teniendo en cuenta estrategias flexibles frente a situaciones de caos e incertidumbre.
 - Comprender epistémicamente lo global al mismo tiempo que lo situacional concreto, lo uno en lo diverso, trascendiendo lo fragmentario del saber con sentido crítico, flexible, creativo, estratégico, inclusivo, afrontativo y ético.
-

-
- Aprendizaje basado en retos, problemas y proyectos como enfoques pedagógicos relacionados entre sí, con los cuales se enfrenta al estudiante ante una situación de contexto a la cual debe buscar una solución real y de impacto.
 - La metodología de trabajo socioformativo es contextual teniendo en cuenta el problema que se va a solucionar, el análisis de saberes anteriores, el trabajo en equipo colaborativo, los procesos de gestión del conocimiento, los análisis de contexto y diagnóstico, la aplicación y aportes resolutivos a los problemas planteados y por último, la socialización de resultados y productos logrados así como la evaluación de los procesos y el establecimiento de mejoras para lo cual se acude a las TIC para dar a conocer los informes obtenidos.

-

-
- Docencia metacognitiva: Comprensión y regulación del proceso enseñanza-aprendizaje con la finalidad de formar competencias de los estudiantes y de los profesionales para alcanzar un mejoramiento continuo.
 - La docencia socioformativa se refiere a las acciones que los docentes realizan para favorecer la formación integral y humana de los estudiantes por competencias sustentables:

Rol del docente

1) generar en los estudiantes la necesidad de aprender; 2) propiciar que los estudiantes aprendan a aprender estableciendo un clima de confianza y de oportunidad; 3) motivar a los estudiantes para que alcancen los niveles de exigencia del contenido curricular pero que no se queden ahí, que vayan más allá de los parámetros establecidos; 4) impulsar la investigación para que desarrollen proyectos de investigación; 5) promover el trabajo colaborativo y de equipo; y 6) fomentar la ética en su desempeño.

El docente desde el modelo de la socioformación debe identificar las competencias esperadas en sus alumnos, con sus respectivos criterios y evidencias articulando a las estrategias didácticas.

Es esencial que cada docente realice un trabajo personal de reflexión en torno a su proyecto ético de vida que involucre aspectos como vocación para la docencia, valores, profesión, etc.

El docente se apoya en metodologías propias del enfoque socioformativo en correlación con las herramientas tecnológicas de los entornos virtuales para acceder a los contenidos de la información de manera oportuna, integrando aspectos multimediales y gráficos, empleando herramientas comunicativas asincrónicas y sincrónicas, apoyándose en bibliotecas e-learning de acceso abierto al conocimiento y gestionando contenidos de la web en aulas virtuales.

Didáctica y práctica pedagógica

- La práctica pedagógica se define desde el modelo como *“el conjunto de actividades orientadas y reflexionadas por el docente para generar conocimientos que favorezcan el desarrollo integral de los estudiantes y éstos, sean aptos para enfrentar los problemas del contexto a través de metodologías que propicien el trabajo colaborativo, apoyados con las TIC, con el fin de alcanzar las competencias establecidas en la currícula” (Tobón, 2013).*
 - De las asignaturas a los proyectos, buscando el abordaje de problemas con transversalidad.
 - Está orientado al abordaje de los problemas de la realidad inmediata y que van más allá del aula.
 - Del aprendizaje como un proceso de logro de metas individuales a la formación como un proceso de logro de metas tanto personales como sociales y ambientales.
 - Del aprendizaje por temas a la formación centrada en resolver problemas potencialmente significativos para los estudiantes, gestionando y co creando el saber a partir de diferentes fuentes.
 - Uso de Metodologías de proyectos y aprendizajes colaborativos los cuales consisten en realizar tareas entre varias personas para lograr una meta en común.
 - Apoyo tecnológico: Uso de las nuevas tecnologías
 - La práctica pedagógica se puede dividir o clasificar en función de la modalidad. Considerando esto su clasificación es: 1)
-

Didáctica y práctica pedagógica

práctica pedagógica presencial socioformativa; 2) práctica pedagógica semivirtual socioformativa y 3) práctica pedagógica virtual socioformativa

- Ejes metodológicos de la práctica pedagógica: 1) establecer metas; 2) considerar un obstáculo, necesidad o vacío; 3) establecer un propósito; 4) gestión del conocimiento; 5) diagnóstico; 6) emprendimiento y 7) socialización y cierre del proyecto.
- Las acciones formativas esenciales que propone la socioformación son: 1) Sensibilización, motivación y logro de los aprendizajes esperados; 2) Desarrollo de conceptos fundamentales, mediante la lectura y el análisis de casos; 3) Identificación, argumentación y resolución de problemas del contexto en las clases; 4) Desarrollo de los valores universales y del proyecto ético de vida; 5) Desarrollo de la comunicación asertiva en los estudiantes; 6) Fortalecimiento del trabajo colaborativo en los alumnos con base en la sinergia; 7) Desarrollo de la creatividad y de la innovación en los escolares; 8) Resolución de problemas, a través de la transversalidad y la interdisciplinariedad; 9) Gestión de recursos en los estudiantes y 10) empleo de la evaluación formativa.

Didáctica y práctica pedagógica

- El trabajo colaborativo desde la socioformación se entiende como un proceso mediante el cual varias personas comparten ideas, recursos y saberes para identificar, interpretar, argumentar y resolver un determinado problema, buscando el logro de una meta acordada, mediante la unión
-

de sus fortalezas y trabajando con comunicación asertiva

- El trabajo colaborativo puede ser presencial o virtual.
- Dentro de los elementos metodológicos del trabajo colaborativo se encuentran: metas de formación, problema de contexto, plan de acción, asignación de roles, socialización de evidencias, valoración de evidencias y proceso metacognitivo.
- Desde el enfoque socioformativo, la tutoría se plantea como un proceso continuo de evaluación, apoyo y seguimiento a las personas para favorecer su formación integral, considerando tanto el plano académico, como personal, social y de proyección profesional.
- La tutoría no se brinda solamente cuando se tienen problemas sino desde el inicio del proceso formativo, buscando la prevención de problemas como la deserción y el estancamiento, y trabajando con los diferentes actores educativos
- La tutoría socioformativa se divide según la modalidad de atención en presencial y virtual, dependiendo del programa académico del alumno, y en ambos casos según el número de tutorados, en personalizada y grupal.
- Aprendizaje Basado en Proyectos
- Proyectos formativos

-
- Las competencias son “*actuaciones integrales con idoneidad y compromiso ético, ante procesos y problemas de un contexto determinado*”.
-

Enfoque por competencias

- Las competencias se identifican, en el enfoque socio-formativo, con un verbo de desempeño, un objeto conceptual, una finalidad y una condición de referencia-calidad.
 - Se forma en competencias trascendentales para la vida.
 - Articulación del saber conocer, saber hacer, saber convivir y saber ser, a través de la interdisciplinariedad, uso de tecnologías, uso de redes, creatividad y valores.
 - Se deben evaluar en su integralidad, no por saberes o contenidos.
 - Trascienden al individuo, son procesos colaborativos
 - Implican la actuación ante problemas del entorno.
 - Se basan en la co- creación del conocimiento
 - Buscan la idoneidad
 - El talento según el modelo de la socioformación se define como *“proceso de acción que poseen las personas para resolver los desafíos de su entorno, integrando las diversas dimensiones humanas, como la cognitiva, emocional, social, comunicativa, laboral, ética, corporal, etc. Se basa en la articulación de los individuos con su contexto y sociedad en el marco de un proceso de mejora continua”*.
 - Las competencias deben dejar su carácter reduccionista, al contemplarse como meras conductas o acciones observables y medibles, y deben ser vistas como
-

actuaciones integrales de las personas ante problemas del contexto, que requieren de una articulación de conocimientos, habilidades, actitudes y valores especialmente en la empleabilidad de las tecnologías de la información y la comunicación en entornos virtuales de aprendizaje.

- Las competencias en el ámbito de la educación deben contemplar cinco componentes que faciliten su descripción y conceptualización: dominio o categoría general a la que pertenece, formulación de la competencia, ejes procesuales, criterios y evidencias.

-

Evaluación socioformativa

- Tipos de evaluación:

Evaluación de diagnóstico: se hace al inicio del proceso.

Evaluación formativa: se hace durante el proceso. No implica acreditación académica de las competencias.

Autoevaluación: la hace el propio estudiante.

Co-evaluación: la hacen los pares. Hetero-evaluación: la hace el docente o personas externas.

- La evaluación se hace a través de evidencias entendidas como pruebas concretas y tangibles de que se está aprendiendo una competencia.
-

-
- Hay evidencias de desempeño (evidencian el hacer), de conocimiento (evidencian el conocimiento y la comprensión que tiene la persona en la competencia) y de producto (evidencian los resultados puntuales que tiene la persona en la competencia).
 - Los indicadores de evaluación son señales que muestran el nivel de dominio en el cual se desarrolla una competencia a partir de determinados criterios.
 - Se cuenta con rubricas de evaluación socioformativas que determinan el nivel de logro o desempeño de los estudiantes en la solución de problemas de contexto y proporcionan criterios para medir y documentar el progreso de cada alumno.
 - El enfoque de competencias socioformativo propone el concepto de valoración, para resaltar el carácter apreciativo, de reconocimiento y de formación de todo el proceso evaluativo.
 - La autoevaluación, coevaluación y la heteroevaluación son momentos de la evaluación socioformativa que permiten contextualizar y evidenciar los problemas reales buscando lograr el mejoramiento continuo.
 - Los portafolios desde la socioformación permiten organizar, seleccionar y analizar la información y las evidencias, lo cual se logra a partir de la formulación de proyectos, la concreción contextual de problemas en
-

	<p>ambientes reales de aprendizaje y las competencias que sean de emplear para resolver los conflictos apoyados en herramientas de las TIC.</p> <p>-</p>
<p>Currículo</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Este modelo permite una valoración del currículo en forma holística, en la cual se consideran los retos de la sociedad del conocimiento; además, se requiere la atención de los problemas sociales, con la finalidad de favorecer la calidad de vida a través del desarrollo social y económico del contexto inmediato. - Para lograr una gestión curricular holística, la socioformación establece 12 fases para su desarrollo: a) planeación del liderazgo y equipo de trabajo, b) planeación de la realización o mejoras del modelo educativo institucional, c) estudio del contexto interno y externo, d) planeación del perfil de egreso y proceso de egreso, e) planeación del proceso de ingreso por competencias, f) planeación de la malla curricular, g) reglamento de formación y evaluación, h) planeación de la gestión académica, i) planeación de espacios formativos, j) gestión del talento humano por competencias, k) planeación y gestión de recursos, y, l) mediación para la formación integral, el aprendizaje de las competencias y la calidad de vida. - Pretende que el currículo sea sencillo y posibilite la flexibilidad necesaria para que los

estudiantes sean formados y puedan afrontar los retos de alto impacto del contexto

- La implementación del modelo de la socioformación en las IES requiere: establecimiento de trabajo colaborativo, diagnóstico de necesidades, establecimiento de componentes mínimos a seguir, evaluación del modelo, socialización del modelo, formación de la comunidad académica, implementación y evaluación del modelo.
 - El currículo se debe enfocar en el trabajo colaborativo. La participación colaborativa de todos los miembros de la comunidad educativa, la revisión constante de los problemas del contexto actual del país y la interdisciplinariedad deben ser la base del currículo. Se trata de involucrar a la realidad integral y total educativa en la que confluyen todos los actores sociales como docentes, estudiantes, directivos, investigadores, artistas, líderes sociales entre otros.
 - La implementación del currículo se fundamenta en proyectos enfocados a resolver problemas del contexto, relacionados con la convivencia y la seguridad ciudadana y para tal efecto, según las posibilidades brindadas por los escenarios educativos, es fundamental saber usar las plataformas virtuales y responder a los requerimientos de la sociedad globalizada
-

a partir de la injerencia de las tecnologías de la información y la comunicación.

Análisis del Modelo Pedagógico Policial a la luz del modelo de socioformación

El siguiente documento se desarrolla en tres puntos fundamentales: se mencionan algunos elementos de entrada para un análisis primario, donde se muestra el concepto de educación policial, las características y lineamientos del enfoque pedagógico de la policía, así como, el concepto de competencia que se maneja al interior del sistema educativo policial. Como segundo punto, se presenta la descripción de cada uno de los elementos constitutivos del modelo pedagógico policial: el contexto; los actores educativos fundamentales: estudiantes y docentes; los programas; el aprendizaje basado en competencias. Junto con esta descripción y a la par de la descripción de los elementos anteriormente mencionados, entra el modelo de la socioformación, como elemento complementario al modelo existente y que dinamiza el modelo de formación policial.

Elementos para un análisis de entrada

El PEI que direcciona el ámbito educativo en la Policía Nacional refleja el sentido y el horizonte de formación que la institución desarrolla en sus estudiantes. Este documento cuenta con los lineamientos que establecen las acciones que permiten la adecuada, pertinente, eficaz y eficiente educación de los uniformados de la institución. Para esta ocasión, se hace importante señalar algunos conceptos y elementos que, por su importancia, merecen ser conocidos y complementados con el modelo de la socioformación como se expondrá más adelante.

El primero de ellos es el concepto de educación policial. Por su enfoque pedagógico. La Policía Nacional menciona que el enfoque: “se orientó hacia el desarrollo de competencias, definidas como el conjunto de conocimientos, habilidades, motivaciones (intereses), valores y rasgos de personalidad, que le permiten al integrante de la institución, ejecutar de manera exitosa la labor policial”. (Policía Nacional, 2013, p. 54). Por lo anterior, el primer punto de partida para el análisis y complementación del enfoque pedagógico policial, es que éste es

desarrollado por medio del despliegue de ciertas competencias que, articuladas, fomentan la formación integral de los uniformados en la institución.

Como segundo punto importante, se establece el concepto, lineamientos y generalidades del enfoque pedagógico de La Policía Nacional: “El enfoque pedagógico policial está orientado a vincular el mundo educativo con el ámbito laboral, mediante el desarrollo y fortalecimiento de los conocimientos, habilidades y actitudes de quien aprende, para lograr un profesional competente e integral, dispuesto a servir a la institución y comprometido con la comunidad”. (Policía Nacional, 2013, p. 55). Teniendo en cuenta lo anterior, el enfoque pedagógico de la PONAL articula: el docente, el estudiante, la institución educativa, la comunidad, la cultura y el conocimiento” (Policía Nacional, 2013, p. 55). Desde esta perspectiva, el enfoque reúne *distintos elementos* que lo hacen un modelo integral de formación para los uniformados y que propende por la contextualización, el desarrollo y el cambio constante de las competencias de los uniformados para prestar un servicio adecuado, pertinente y eficaz a la comunidad.

Así pues, el sistema educativo policial define los elementos que constituyen el modelo pedagógico: El modelo pedagógico de formación por competencias, expresa el ideal de la formación policial y comprende los siguientes elementos: contexto, actores educativos fundamentales: estudiantes y docentes, programas y aprendizaje basado en competencias (Policía Nacional, 2013, p. 91). Además, también se mencionan las estrategias significativas de aprendizaje y la evaluación del aprendizaje por competencias.

Antes de describir cada elemento fundante del enfoque pedagógico, es importante anotar que la PONAL desarrolla su enfoque desde el concepto de competencia:

Se define competencia como el conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes que deben caracterizar al profesional de policía, para un desempeño adecuado a las exigencias institucionales y a los requerimientos del país. Competencia es un saber hacer en contexto, es decir, demostrar un desempeño adecuado en una circunstancia específica. Es el conjunto de recursos de que dispone el individuo para desarrollar una actividad, en la cual utiliza lo que es, lo que sabe y lo que sabe hacer, para lograr el objetivo. También se define la competencia como la actuación idónea en una tarea concreta, o la capacidad para aplicar un conocimiento en una situación

determinada, o la habilidad para llevar a la práctica un saber teórico. El enfoque de competencias es útil en el campo educativo, porque al estudiante no se le exige solamente que repita una información, sino que demuestre que está en capacidad de resolver un problema o de realizar una tarea. (Policía Nacional, 2013, p. 94).

En este mismo sentido, se menciona que: “En el ámbito institucional, una persona posee una competencia, cuando está en condiciones de resolver un problema novedoso en el contexto policial, aplicando de manera integral los diferentes saberes (saber, saber hacer, saber ser y saber convivir), con idoneidad y compromiso ético”. (Policía Nacional, 2013, p. 56). Que se pueda definir entonces, tanto el concepto de competencia como los distintos saberes de donde se parte para establecer el modelo educativo policial, posibilita un análisis pormenorizado de los lineamientos y acciones consecuentes en la formación de uniformados que evocan distintos elementos para desarrollar dicho enfoque de manera coherente y congruente, con la filosofía institucional.

Elementos constitutivos del enfoque pedagógico de la Policía Nacional y los aportes desde la socioformación

A continuación, se desarrolla cada uno de los elementos constitutivos del enfoque pedagógico policial y se realizan los aportes pertinentes desde el modelo de la socioformación.

El Contexto

La Policía Nacional entiende el contexto como: “El entorno político, económico, social, cultural e institucional, el cual afecta la gestión educativa; ésta debe ser pertinente, es decir, responder a los cambios del contexto, no sólo nacional sino internacional” (Sistema educativo Policial, p. 92). Se sabe bien que el contexto también lo componen los distintos elementos a los que se va a enfrentar el uniformado en su servicio de policía.

En este sentido, como lo expresan Martínez-Iñiguez et al., (2021), en la actualidad se presentan problemas que representan dificultades para el desarrollo social, tales como la pobreza, el desempleo, la violencia, los problemas de salud, la

contaminación del ambiente, entre otras. Por lo tanto, los modelos educativos fundamentados en enfoques como el de las competencias o el constructivismo, implementados en las instituciones de educación superior, no orientan las prácticas educativas hacia la resolución de los problemas sociales del presente. Según lo anterior, se requiere la incorporación del desarrollo social sostenible, lo cual implica enfoques pedagógicos pertinentes a los retos actuales, tal como la socioformación, una propuesta de modelo pedagógico con base en estrategias que posibilita afrontar retos y mejorar las condiciones de vida y el cuidado del ambiente (p.64).

Para atender a las líneas de acción (principio de calidad, pertinencia educativa, desarrollo proyectivo, participación de la comunidad educativa, educación continua, cultura digital para el aprendizaje autónomo, formación para la vida policial, cobertura) (Policía Nacional, 2013 p.22), resulta pertinente la aplicación del enfoque pedagógico socioformativo, del cual surge la necesidad de revisar la pertinencia educativa del modelo pedagógico vigente, el cual debe fortalecerse desde la perspectiva teórica de la complejidad de Morín, con la intención de que los estudiantes desarrollen retos que resuelvan necesidades institucionales y/o sociales reales, no hipotéticas, implementando modelos de aplicación sustentables, teniendo en cuenta la reflexión ética sobre el asunto, lo cual también implica una adecuada y contextualizada implementación del desarrollo proyectivo en la educación policial. Al mismo tiempo, en el modelo de la socioformación, el uso de las TIC se convierte en una herramienta de búsqueda, recopilación, análisis y socialización de la información para potenciar la cultura digital en los estudiantes y, por lo tanto, en las prácticas cotidianas de la institución.

Los estudiantes

Como actores principales de todo proceso educativo se encuentran los estudiantes. Ellos son la esencia misma del proceso educativo y, por consiguiente, la razón de ser de las instituciones y de los profesores, estableciendo encuentros de correspondencia y de desarrollo mutuo. La Policía Nacional comprende, al respecto, que el estudiante establece tres relaciones:

En la relación consigo mismo, siendo capaz de reflexionar sobre su proyecto de vida, fundamentándolo en la conciencia clara de su propia dignidad y el valor por todo ser humano; (...); En su relación con los demás, la influencia de los actores que intervienen en el proceso de formación, ayudará al estudiante

a crecer y desarrollarse integralmente, a proyectar su entorno laboral y a entender que la sociedad es un todo integral del cual él forma parte (...) En su relación con la naturaleza, el proceso busca que el estudiante se comprometa con su entorno, en procura de conservar un medio ambiente sano y reconozca la biodiversidad y riqueza cultural; en tal sentido la formación debe procurar un desarrollo activo, satisfactorio y productivo del estudiante. (p. 92)

Desde el modelo pedagógico de la socioformación, los estudiantes abordan los problemas a partir de la complejidad (yendo más allá del constructivismo, donde el proceso formativo es de aprendizaje-descubrimiento), aplicando proyectos formativos en cualquier ámbito, ya sea el educativo, personal, familiar, empresarial, etc. (superando los proyectos escolares que se desarrollan desde el constructivismo). Al respecto de la epistemología de la complejidad de Morín para el modelo de la socioformación, Martínez-Iñiguez et al., (2021) estipulan los siguientes lineamientos:

- 1) articular saberes de varias disciplinas para conceptualizar el desarrollo social sostenible y la formación integral necesaria para lograr este, mediante la multidisciplinariedad, interdisciplinariedad y transdisciplinariedad; 2) integrar los siete saberes necesarios para la educación del futuro dentro del modelo, con el fin de que este aborde al ser humano en su unidad y diferencia, considerando la humanidad en su conjunto; 3) asumir el modelo educativo socioformativo con flexibilidad, buscando el cambio continuo con el fin de integrar los retos progresivos de la comunidad y la sociedad en su conjunto; y 4) integrar la antropoética como un camino que deben seguir todos los actores universitarios en sus acciones. (p. 61)

De igual manera, Tobón, et al., (2015), muestran en el siguiente listado las implicaciones del pensamiento complejo para la socioformación:

1. Se aborda la formación como un proceso sistémico que articula lo individual, lo social y lo ambiental, en lo local y con una visión global de la tierra-patria. Por consiguiente, la formación no es individual, ni social ni ambiental. Es un proceso triádico.
2. Se aborda la unidad en la diversidad. Esto significa que se trabajan aspectos comunes de la formación en diferentes escenarios, como es el caso del proyecto

ético de vida y los problemas del contexto, pero también se consideran los elementos propios de los contextos donde se aplica.

3. Se articulan saberes académicos y no académicos para abordar los problemas comprendiendo su contexto, en lo local y lo global. De esta manera, se busca trascender la fragmentación de saberes y superar la especialización trabajando con proyectos, análisis de casos, cartografía conceptual, etc.

4. Se busca que las personas desarrollen el pensamiento complejo para que gestionen el conocimiento con sentido crítico, sean flexibles, tengan creatividad, afronten estratégicamente el cambio y actúen con ética. Esto va más allá de comprender la teoría del pensamiento complejo.

5. Se trabaja para que la formación sea un proceso inclusivo, es decir, que sea para todos y entre todos, a partir de proyectos colaborativos. Se reconocen las diferencias individuales (en intereses, cultura, condiciones económicas, sexo, competencias, religión, etc.) y a la vez se busca el trabajo conjunto para resolver problemas del contexto donde todos son importantes y se apoyan de manera mutua para lograr la realización con un sólido proyecto ético de vida y las competencias necesarias para vivir en la sociedad. En este proceso intervienen de manera articulada los políticos, los líderes sociales, los medios de comunicación, las instituciones sociales, los investigadores, los padres de familia, directivos, los docentes, los estudiantes y la comunidad en general. (Tobón, et al, 2015, p. 21)

Con la aplicación del modelo de la socioformación, resulta fundamental el Aprendizaje Basado en Retos (ABR), que “es un enfoque pedagógico que involucra activamente al estudiante en una situación problemática real, relevante y de vinculación con el entorno, la cual implica la definición de un reto y la implementación de una solución” (Observatorio de Innovación educativa, 2016, p.5). Según la revista *Edu Trends*, del Observatorio de Innovación educativa, del Tec de Monterey, en su volumen dedicado al Aprendizaje Basado en Retos (2016) -modelo que armoniza perfectamente con los fundamentos de la socioformación-, universidades como la Universidad de Cincinnati, la Universidad Estatal de Montana, la Pontificia Universidad Católica de Río Grande del Sur, la Universidad de Aalborg, la Universidad del Oeste de Australia, la Universidad de Tecnología Chalmers, y otras universidades que han realizado eventos de aplicación del ABR, tales como Harvard, MIT, Georgia Tech, y demás, son algunas de las instituciones de educación superior que en el

mundo han asumido en sus modelos pedagógicos el ABR, lo cual demuestra la confianza y la solidez académica del modelo socioformativo.

A continuación, se describe el trabajo colaborativo en el modelo socioformativo según Vázquez, et al (2017):

Establecer las metas de formación: Llegando a un acuerdo producto de la evaluación con los estudiantes, se deben determinar las metas de aprendizaje según los planes y programas de estudio.

Seleccionar un problema de contexto: Se identifica una necesidad importante y pertinente del contexto para abordar con la intención de mejorar el entorno. Se establecen metas a alcanzar a través del trabajo colaborativo para abordar la necesidad seleccionada.

Crear plan de acción: Se establecen las acciones puntuales a desarrollar para resolver el problema, así como los tiempos y recursos necesarios.

Asignar roles: Desde las habilidades propias de cada participante, se asignan los roles, lo cuales son dinámicos, por lo cual se sugiere que se puedan rotar durante el desarrollo del trabajo colaborativo.

Socializar las evidencias generadas: Dar cuenta de las evidencias elaboradas, al igual que del impacto producido de manera real o simulada para resolver el problema seleccionado. Los resultados se socializan con los pares, la familia, la institución educativa y la comunidad, empleando las tecnologías de la información y la comunicación, como en redes sociales y blogs.

Valorar el proceso y las evidencias socializadas: Se establece un instrumento de evaluación que emplee indicadores o niveles de desempeño según las metas establecidas, los criterios de evaluación y las evidencias a evaluar.

Proceso metacognitivo del trabajo colaborativo: A partir del instrumento de evaluación establecido se identifica el nivel de desempeño alcanzado. Por último, se comparten los logros y aspectos a mejorar a partir de la evaluación realizada, y se asumen compromisos y emprenden acciones de mejora.

Los docentes

Como parte fundamental de la acción pedagógica, se encuentran los docentes. Ellos dinamizan mediante su didáctica, la consecución de los propósitos de formación de todo enfoque y modelo pedagógico. A su vez, trazan las líneas perfectas para que los estudiantes puedan interactuar entre los múltiples factores para el desarrollo de la formación integral. La PONAL desde su sistema educativo policial comprende: Las

acciones propias del docente, son aquellas que configuran su práctica y guían los procesos educativos; es el responsable de promover la formación integral; la naturaleza de su actuar, consiste en iniciar procesos y mostrar caminos. El docente es el encargado de facilitar las experiencias y situaciones propicias para el aprendizaje, mediante la investigación y la confrontación de conocimientos. (p. 92)

Sevillano (2014) resalta el papel fundamental del profesor universitario en función al aporte de este no solo por su labor directamente ligada a la enseñanza sino a su aporte al cumplimiento de la misión de investigación y responsabilidad social de la universidad; de igual manera, el docente hace parte de la relación obligada que se debe fortalecer entre los diferentes actores sociales, que incluye a estudiantes, docentes, directivos, investigadores, políticos, líderes sociales, padres, entre otros, (Vázquez et. al, 2017), para llevar a cabo los retos, que deben tener como objetivo un impacto personal y social efectivo, procurando su sostenibilidad económica y temporal.

El docente es, entonces, un profesional que se caracteriza por una sólida y actualizada formación académica con un sentido ético profesional y social, comprometido plenamente con la filosofía institucional, con su profesión y con el desarrollo de la comunidad; dedicado al desarrollo de la educación, con la aplicación de estrategias didácticas y pedagógicas para la formación de los estudiantes. Las acciones propias del docente, son aquellas que configuran su práctica y guían los procesos educativos; es el responsable de promover la formación integral; la naturaleza de su actuar, consiste en iniciar procesos y mostrar caminos.

Sobre la relevancia del rol docente, dice Ambrosio (2007) que:

“[...] con toda la información que se genera paulatinamente se construyen nuevos escenarios y para lograrlo se requiere de una reflexión y análisis de manera estratégica, por ello el papel del docente es fundamental para motivar esa reflexión mediante propuestas de enseñanza-aprendizaje donde los estudiantes se apropien de un conocimiento pertinente, acorde a sus necesidades inmediatas, como sujetos activos, críticos y analíticos de su entorno, capaces de actuar frente a los retos que se le plantean” (p. 60).

El docente es el encargado de facilitar las experiencias y situaciones propicias para el aprendizaje, mediante la investigación y la confrontación de conocimientos (Policía Nacional, 2013), constituyéndose en un pilar fundamental en la formación del futuro oficial de policía porque orienta la apropiación e integración del conocimiento

en los estudiantes, garantes del proceso de aprendizaje; el docente es llamado a desarrollar una buena educación, exigente, proyectiva y de alta calidad. Además de ello, en el modelo de la socioformación es fundamental formar “[...] docentes en las habilidades de pensamiento complejo. Además, se debe adoptar una cultura de trabajo transversal en la cual se articulen distintos campos y disciplinas para lograr soluciones de alto impacto a los problemas, mediante procesos curriculares incluyentes y articulados” (Martínez-Iñiguez et al., 2021, p.58) con la intención de los docentes potencien la formación de los estudiantes “[...] para el desarrollo social sostenible requiere que el currículo sea sencillo y posibilite la flexibilidad necesaria para que los estudiantes sean formados para afrontar los retos de alto impacto del contexto” (p. 58)

Por ello, se atribuyen competencias necesarias para los docentes policiales, tales como: liderazgo, actitud investigativa, adaptabilidad autorregulación, relaciones interpersonales, habilidad comunicativa, trabajo en equipo, habilidad pedagógica, aprendizaje continuo, resolución de conflictos. Para ello, desde la perspectiva del modelo de la socioformación se requiere *formar* al docente, capacitándolo para que aprenda en diversos contextos, para que sea capaz de analizar, utilizar y actualizar el conocimiento (Rubio & Pérez, 2015), con la intención de que se implementen las prácticas pedagógicas necesarias para la formación integral de los estudiantes.

Así mismo, el desarrollo de las competencias digitales en los docentes es imprescindible para favorecer cambios e innovación en la educación, como la gestión estratégica, generalización del acceso a la tecnología, formación permanente del profesorado y evaluación. Por ende, se requiere enfatizar en modelos que posibiliten el desarrollo de competencias digitales en los maestros (Pinto et al., 2016, p. 46).

Los docentes están llamados a saber planificar, desenvolverse y guiar situaciones complejas de aprendizaje, para lo cual requieren una constante actualización de sus competencias, promoviendo de esta manera enseñanzas integrales que contribuyan al desarrollo humano sustentable. Al respecto, Chehaybar (2007) afirma que

Un elemento fundamental para fortalecer una educación de calidad es la construcción de una nueva concepción de docente que trascienda la figura de técnico que hoy se le ha asignado y las funciones de transmisión de conocimiento. En esta nueva visión se le podrá concebir como un intelectual que recrea y promueve nuevas estrategias de aprendizaje, investiga en su

práctica, reflexiona sobre esta, analiza las características de sus alumnos, el contexto histórico, social, económico y político en el que su práctica se desarrolla, con la finalidad de asumirse como un agente de transformación y renovación que se transforma transformando. (p. 104)

A propósito del ejercicio docente y los propósitos formativos, Ambrosio (2018), resalta que, de las diferencias establecidas entre la socioformación y el constructivismo, la socioformación rescata las experiencias novedosas de los docentes e investigadores, aplicándolas en las diferentes situaciones, mientras el constructivismo se basa en el modelo de construcción del conocimiento desde el aula.

De ahí, que las competencias del docente policial que se proponen en el MOGED, se relacionan con las planteadas por el Foro Económico Mundial sobre las habilidades que necesitan desarrollar los profesionales en el siglo XXI, asociadas con competencias de alfabetización fundamental; desarrollo de pensamiento crítico, creativo, comunicativo y de colaboración; y, las cualidades del carácter, como la curiosidad, la iniciativa, la persistencia, la adaptabilidad, el liderazgo y habilidades sociales y culturales (p. 4) (Anexo competencias del docente policial).

Por otra parte, para el modelo de la socioformación y desde el Aprendizaje Basado en Retos (ABR), el rol del docente es relevante para establecer el acuerdo del problema por resolver y productos por lograr y en el acuerdo del problema por resolver y productos por lograr, para el buen desarrollo del reto escogido. Sobre esto, Tobón et al., (2015) lo aclara de la siguiente manera:

1. Acuerdo del problema por resolver y productos por lograr. Los problemas de contexto sobre los cuales se puede trabajar pueden ser personales, familiares, comunitarios, sociales, científicos, tecnológicos, disciplinares, etc. Este debe ser significativo para los estudiantes, acorde con sus contextos e intereses particulares. El problema se debe acordar con los estudiantes, buscando que lo identifiquen y lo asuman como propio. A veces el problema lo propone el docente con base en el análisis del contexto; otras veces surge de las mismas situaciones cotidianas; y, en determinados momentos, lo proponen los estudiantes.
2. Análisis de saberes previos. Se busca determinar los saberes, experiencias y percepciones de los estudiantes frente al problema. Se observa también lo motivacional, las actitudes y los valores. Esto lo tiene en cuenta el docente para

hacer ajustes en el proceso de formación, brindar tutorías y articular los nuevos conocimientos que se van a abordar. A su vez, se busca que los estudiantes sean conscientes de sus experiencias previas y, en el proceso, identifiquen los avances en su formación. Un elemento importante es que en la socioformación el análisis de saberes previos se hace durante las diversas fases del proceso, no solamente al inicio.

Por otra parte, se resalta la importancia de la gestión didáctica policial, y esta entendida como el conjunto de metodologías, que interrelacionadas, favorecen el aprendizaje del saber policial, contribuyendo al desarrollo de habilidades y destrezas propias de la profesión policial y, sobre todo, fomentando la vocación y el espíritu de servicio hacia los demás, como característica sine qua non del hombre y la mujer policía.

El rasgo distintivo de esta didáctica para la enseñanza policial, se encuentra en la formación de las competencias específicas que garantizarán la prestación de un servicio de policía efectivo, oportuno y cercano a los ciudadanos. Formar un policía, como se ha expuesto anteriormente, no es un ejercicio sencillo, toda vez que el plan curricular de los programas académicos que sustentan el proceso de educación, incluye diferentes campos y áreas del conocimiento, como: el policial, jurídico, socio humanístico e investigativo porque cada uno de ellos incorpora una serie de asignaturas, que en conjunto desarrollan el objeto de estudio de la ciencia de policía.

La ciencia de policía es el fundamento que debe orientar la formación profesional de los hombres y mujeres que integran la institución policial. El objeto de estudio de la ciencia de policía (derechos, deberes y libertad) y su fin (la convivencia con sus cuatro categorías, seguridad, tranquilidad, moralidad y ecología públicas) deben ser los ejes que rondan de manera constante la formación policial, todo ello, en respuesta a la necesidad permanente que tiene la institución, de contar con funcionarios de policía competentes para resolver motivos de policía, de manera inmediata, eficiente, efectiva y eficaz. (Policía Nacional, 2013 p. 18). Como lo afirman Mundina, et al., (2005), “el trabajo profesional (del docente) debe dirigirse en hacer todo lo que esté en nuestras manos para facilitar el acceso intelectual de nuestros alumnos a los contenidos y prácticas profesionales en una determinada disciplina” (p. 71).

En consecuencia, el docente es el mediador entre el saber policial y el aprendizaje de policía; con su práctica debe favorecer, en primera instancia, la adaptación de los alumnos al medio policial, que incluye un régimen diferente al que se vive en otra universidad, con una exigencia y disciplina inherente al ejercicio de la profesión policial y que garantizan de una u otra manera, desempeños exitosos. Al respecto Mundina et al., (2005) afirman que

Una docencia de calidad implica necesariamente una redefinición del trabajo del profesor, de su formación y desarrollo profesional; un cambio sustantivo en su tradicional rol de transmisor de conocimientos por el de un profesional que crea y orquesta, ambientes de aprendizaje complejos, implicando a los alumnos en la búsqueda y elaboración del conocimiento, mediante las estrategias y actividades apropiadas (p. 71)

En este sentido, la socioformación, a diferencia de modelos pedagógicos como el constructivismo, resulta apropiada para desarrollar este tipo de escenarios, ya que “[...] busca que los estudiantes desarrollen su talento y se realicen plenamente resolviendo problemas de la sociedad real, con base en sus propias vivencias, seleccionando áreas concretas de actuación” (Tobón et al., 2015, p. 12).

Un aspecto muy importante de la didáctica policial es la integración, tanto del componente disciplinar de las asignaturas, como su aplicación específica al campo policial, en el cual se evidencia que el aprendizaje de los estudiantes se configura como la garantía para el ejercicio idóneo de la profesión policial. En este sentido cada una de las disciplinas: jurídica, social, humanística, política, entre otras, no se puede abordar desde su propia lógica y contenido, sino que por el contrario el docente debe procurar su contextualización en las realidades propias del quehacer policial, exigiendo del profesor el uso de diferentes estrategias y técnicas, para que sea el estudiante quien encuentre la mejor forma de comprender los conocimientos, interiorizarlos y hacerlos parte de su individualidad como persona. Mejorar los conocimientos que los profesores poseen sobre cómo aprenden los estudiantes es fundamental en el proceso pedagógico, toda vez que los profesores podrían concebir el aprendizaje de sus alumnos en función de los parámetros con que ellos mismos funcionan, atribuyéndoles su forma de aprender, sin apenas reflexionar sobre sus estilos y estrategias más habituales, con el fin de proyectarlas en el desarrollo de las clases (Mundina et al., 2005, p. 71).

En consonancia con el modelo socioformativo, según Tobón, et al., (2015), algunos de los aspectos renovadores más importantes en las prácticas pedagógicas son:

1. Del énfasis en el aula al énfasis en los entornos sociales, organizacionales y comunitarios, sin dejar de lado la institución educativa. No se deja de lado el aula, pero esta se convierte en una micro-sociedad o micro-organización.
2. De la evaluación con pruebas escritas y trabajos de consulta de información a la evaluación orientada a la formación del talento mediante evidencias, fruto de la resolución de problemas del contexto de diferentes niveles de complejidad y aplicando la metacognición.

Según el Proyecto Educativo Institucional (Policía Nacional, 2013), el desarrollo de las clases policiales incluye la planificación de la misma a través del proyecto educativo del aula, entendido como una mediación pedagógica intencional que genera aprendizaje. El profesor planea su trabajo en el aula dando respuesta a las siguientes preguntas: ¿Para qué se aprende? ¿Qué se aprende? ¿Cómo se aprende? ¿Dónde y con qué se aprende? ¿Cuándo? ¿Cómo se aprendió y qué se aprendió? (p. 84). Sin embargo, desde el modelo de la socioformación, el aprendizaje debe procurar desarrollar competencias prácticas en los estudiantes, de tal manera que la fundamentación teórica y conceptual deben servir para un fin práctico con intenciones de resolver, bajo un proyecto sustentable, un problema real que sea de interés para los estudiantes. Por lo tanto, en el modelo de la socioformación, los conocimientos deben ser significativos para el estudiante y deben ser aplicables en situaciones humanas concretas.

En el modelo de la socioformación, [...] un contexto social que no es el aula o la escuela; es el contexto de la sociedad real, con sus problemas. De allí que la socioformación es un enfoque que busca que los estudiantes desarrollen su talento y se realicen plenamente resolviendo problemas de la sociedad real, con base en sus propias vivencias, seleccionando áreas concretas de actuación (Tobón et al., 2015, p. 12)

Es por ello que en el modelo de la socioformación “se evalúa mediante el registro del desempeño de los estudiantes ante problemas del contexto, en el marco de procesos colaborativos y el desempeño metacognitivo” (Tobón et al, 2015, p. 18). Por lo tanto, es necesario que el docente trascienda de la típica clase magistral, normal

en las universidades, a una que involucre la ejecución de los procedimientos policiales, llevando “[...] a cabo un seguimiento continuo de los estudiantes, con el propósito de diagnosticar y fortalecer su perfil de ingreso, retroalimentar su desempeño de manera continua, implementar proyectos transversales que posibiliten de manera colaborativa el emprendimiento de estrategias que conduzcan al desarrollo social sostenible y al desarrollo de las competencias profesionales de egreso enunciadas en los programas educativos institucionales” (Martínez-Iñiguez et al., 2021, p.60). En el contexto de la formación policial, la práctica es fundamental para que las teorías abordadas por los profesionales expertos, tengan aplicabilidad en el campo específico de la convivencia y la seguridad.

Tradicionalmente, los profesores policiales han hecho uso de un abanico diverso de estrategias didácticas, circunscribiendo en desarrollos teóricos que parten de la exposición inicial (magistral) del docente, instando al estudiante para que de manera previa y posterior (estudio independiente), consulte fuentes bibliográficas válidas (rigor científico), que le permitan ampliar y consolidar los conocimientos que exige el tema policial específico trabajado; sin embargo, es necesario resaltar que en el modelo pedagógico de la socioformación, el trabajo es fundamentalmente colaborativo para lograr resolver los problemas locales con una visión global, nutriéndose de diversas fuentes con sentido crítico, y en este trabajo, las tecnologías de la información y la comunicación son uno de los medios más destacados para resolver problemas (Tobón et al., 2015).

Los programas

Uno de los referentes más importantes que tiene el enfoque pedagógico de cualquier institución son los programas académicos. En ellos se plasman no solo las intencionalidades, sino las temáticas que se utilizan como *pretexto* para la formación de los estudiantes. Aquí no se va a referir a ninguna teoría en particular sobre construcción curricular. Se menciona el concepto desde el enfoque pedagógico de la Policía Nacional y de cómo la flexibilidad curricular haría parte del aporte de la socioformación al modelo ya establecido al interior de la institución.

Para la Policía Nacional, los programas: “Hacen referencia a la estructura curricular de cada campo específico de lo policial, diseñada de acuerdo con unos propósitos y perfiles de ingreso, profesional y ocupacional. Los programas integran saberes, prácticas, actitudes y valores, orientados al desarrollo de competencias

(Policía Nacional p. 93). Desde la formación, la flexibilidad curricular debe ser un componente permanente de estas estructuras: “Formas para el desarrollo social sostenible requiere de un currículo sencillo y que posibilite la flexibilidad necesaria para que los estudiantes sean formados para afrontar los retos de alto impacto del contexto” (Martínez-Iñiguez et al., 2021, p. 58).

De igual forma desde la socioformación, uno de los aportes más importantes sería establecer que el currículo debe “incorporar cambios y mejoras de manera rápida y ágil en función de los retos sociales” (Martínez-Iñiguez et al., 2021, p. 58), además de que sea establecida la estructura curricular desde la adopción de nuevas opciones que no solamente sean las asignaturas sino, por ejemplo, los proyectos formativos, que sean transversales, interdisciplinarios y que propendan para que los estudiantes se vean enfrentados a su realidad profesional.

Por lo anterior, la propuesta desde la socioformación es establecer proyectos que incluyan no solamente dos o más asignaturas, sino que se establezcan núcleos problémicos generados por preguntas que dinamicen el ejercicio del servicio de policía, con miras a que los uniformados puedan establecer relaciones entre los saberes, los contenidos, las distintas didácticas en un reconocimiento de su función como servidores públicos y cómo agentes de prevención y transformación social.

El modelo por competencias

Como se mencionaba anteriormente en la definición de competencia, el enfoque pedagógico de la Policía Nacional establece ciertas competencias desde tres componentes a saber (Policía Nacional, 2013): El saber, se relaciona con los conocimientos científicos, tecnológicos, técnicos y de gestión o conjunto de conocimientos generales y específicos, tanto teóricos como prácticos de las distintas disciplinas; el saber – hacer, hace referencia a las habilidades y destrezas fruto de la experiencia y del aprendizaje, así como a la aplicación de métodos o técnicas en contextos específicos, para resolver problemas en situaciones inciertas e imprevistas; el ser, comprende las actitudes, comportamientos, intereses y valores, el saber relacionarse con los demás, al igual que la adaptabilidad, sociabilidad, autocontrol y seguridad en sí mismo, permitiendo consolidar la dignidad, la autonomía y la autoestima de las personas.

Cada una de estas competencias definidas para la formación en el contexto policial, responde desde los componentes, a razones y elementos prácticos constitutivos que se desarrollan en el proceso académico y de formación de los uniformados. Como lo menciona el PEI, estas competencias se caracterizan porque: Se observan y se evalúan a través del desempeño; Pueden desarrollarse a través de procesos educativos; es decir, son producto del aprendizaje; predicen el éxito en el desempeño; varían según su nivel de complejidad; implican un contexto en el cual se aplican; implican tiempo y práctica; tienen un alto componente ético. Así se ha establecido en el enfoque pedagógico de la Policía Nacional, tanto el concepto como las características de las competencias regidas por el modelo pedagógico con enfoque hacia las competencias desde los saberes ya mencionados.

Desde la socioformación y contrastado con el enfoque por competencias, se afronta y se asume el enfoque de la complejidad, como una amalgama de los distintos tipos de pensamiento que evocan a la resolución de problemas en los contextos y desde los diferentes tópicos, con una mirada multidisciplinaria en donde el estudiante debe abordar los problemas que se le presenten no solo desde una actitud, conocimiento y/o competencia, sino desde la lectura de la realidad y sus relaciones entre sujetos, objetos y acontecimientos – complejidad-. En esto, Tobón menciona: “En las IES lo que debe hacerse es formar a los alumnos y docentes en habilidades desde el pensamiento complejo (...) articulando distintos campos y disciplinas para lograr soluciones de alto impacto a los problemas (p. 58).

Es así como el pensamiento complejo se propone como una mirada un poco más completa que aquella que ofrece el enfoque por competencias. En esto, ambos enfoques podrían complementarse en tanto que ven la realidad desde un desempeño y actitud, lo que es una competencia, pero con el ingrediente de proponer varias miradas desde los campos y saberes para solucionar los retos que se presenten a diario en el ejercicio del servicio de policía. Y como se comentaba antes, la idea es abordar distintos problemas de la realidad inmediata del servicio de policía y poder resolverlos, no solo desde la resolución de problemas que se plantea en los primeros apartados de este capítulo, sino desde una mirada a partir de dos o más ciencias, saberes y campos epistemológicos para posibilitar un desarrollo integral del servicio de policía y, por consiguiente, una formación adaptada a la realidad y a la misma complejidad de estos tiempos.

Conclusiones

La Policía Nacional de Colombia, a través de la Dirección Nacional de Escuelas establece las directrices sobre las cuales se forma a los futuros policías, se les actualiza y especializa, una vez ingresan a la institución y desarrollan su carrera profesional. De acuerdo a su historia y a la transformación constante de la sociedad, se hace necesario readaptar el modelo educativo policial, de cara a las nuevas tendencias en innovación educativa, a la realidad del país y a las necesidades en la prestación servicio de policía, de tal manera la socioformación se constituye en una oportunidad de transformación de la educación policial.

En este orden, se valida la propuesta socioformativa como apoyo a la renovación de la educación policial humana integral y la transformación institucional, aplicando tecnologías de la información y la comunicación teniendo como referente las plataformas virtuales en contextos alternativos sociales aportando a la resolución de problemas de los entornos y escenarios del país, así como a la construcción de mejores condiciones de vida de quienes comparten su cotidianidad profesional a partir del trabajo por proyectos, la sinergia colaborativa, el proyecto ético de vida, los principios epistémicos del pensamiento complejo, los procesos de metacognición y el gestionamiento y cocreación de la sociedad del conocimiento.

La renovación de la educación policial se logra a partir de la implementación y mediación de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, lo cual le permite responder a los actuales escenarios sociales del país y los procesos transformacionales de la institución. Para tal efecto, es necesario comprender que el eje de la educación policial es el humanismo en tanto formación humana integral a partir de los fundamentos y principios del modelo socioformativo y su impacto en el aprendizaje experiencial.

En este sentido, los nuevos paradigmas educacionales y comunicativos han abierto horizontes propositivos para que la institución policial y especialmente los docentes, implementen en sus aulas de clase, herramientas digitales que coadyuven a los entornos virtuales de aprendizaje para enriquecer su labor pedagógica, a partir del continuo uso de plataformas digitales educativas evidenciadas en el diseño y elaboración de contenidos digitales. Con estas intervenciones de apoyo virtual, se busca fomentar procesos de auto aprendizaje en los estudiantes, de tal manera que la clase sincrónica se optimice paralelamente con los encuentros asincrónicos y los

procesos de interacción en el aula como los foros virtuales, chat, las evaluaciones en línea, la resolución de tareas, wikis, webinar, entre otros.

Para que la institución policial renueve los procesos de educación, es necesario que se actualice redefiniendo su currículo el cual debe estar en coherencia con la realidad que vive el país y responda de manera asertiva a los nuevos paradigmas de la ciencia y la tecnología, y aun cuando sea una institución de educación superior distinta a las universidades convencionales, no puede quedar rezagada a un tradicionalismo formativo, sino que tiene que abanderarse según las emergentes mediaciones tecnológicas y científicas, como los entornos virtuales de aprendizaje. Igualmente, la institución policial ha de revisar de manera detallada las estrategias didácticas que se implementan en el aula de clase y si responden a los nuevos paradigmas y modelos educativos según los perfiles de las nuevas generaciones estudiantiles. En este orden, es importante hacer un estudio sistemático respecto al perfil del docente y el rol que ha de cumplir en la institución policial, de tal manera, que, con estos insumos, se evalúen todos los procesos educativos. Esto le permitirá diseñar, desarrollar y evaluar los procesos educativos en orden al currículo como un todo, de tal manera que vincule la estructura y la fundamentación desde lo administrativo y académico en tanto cubra las diferentes unidades policiales como el talento humano, el bienestar universitario, sanidad, incorporación, los procesos financieros los cuales han de llevar a una transformación institucional como un sistema de gestión integral estratégico y de calidad, una transformación que implica la socioformación de policías más humanos y serviciales, con profundo sentido de integridad, de disciplina, de liderazgo competitivo, de innovación, de efectividad en su gestión y mucho más próximos al ciudadano.

Referencias

- Ambrosio, R. (2018) *La socioformación: un enfoque de cambio educativo*, *Revista Ibero-americana de Educação*, 76(1), pp. 57-82.
- Ambrosio, R., & Mosqueda, J. S. H. (2018). Aprendizaje por proyectos, una experiencia socioformativa. *Voces de la educación*, 3(5), 3-19.
- Arreola, A., Palmares, G., & Ávila, G. (2019). La práctica pedagógica desde la socioformación. *Revista Argentina de educación superior*, (18), 74-87.

- Begazo, C. M. C. (2020). Prácticas pedagógicas desde el enfoque socioformativo: Una autoevaluación Docente en Perú. *Revista de ciencias sociales*, 26(2), 260-274.
- Benavídez, v y Flores, r (2019). La importancia de las emociones para la neurodidáctica. *WIMBLU*, 14(1), 25-33. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/wimblu/article/view/35935>
- Chehaybar, E. (2007). Reflexiones sobre el papel del docente en la calidad educativa. *Reencuentro. Análisis de problemas universitarios*, (50), 100-106
- Colin, M. (2020, abril). *Neuroeducación, el punto de apoyo para los docentes*. En: Luna-Nemecio (Coord.), *Memorias del Quinto Congreso Internacional de Investigación en Socioformación y Sociedad del Conocimiento (CISFOR-2020)* Congreso realizado por el Centro Universitario CIFE. <https://cife.edu.mx/recursos>
- Crespo-Cabuto, A., Mortis-Lozoya, S. V., & Herrera-Meza, S. R. (2021). Gestión curricular holística en el modelo por competencias: un estudio exploratorio. *Formación universitaria*, 14(4), 3-14.
- D'Addario, M. (2019). *Educación y Neurociencia. Comunidad Europea: Safe Creative*
- Fajardo, E., (2016), Hacia la caracterización de los valores democráticos y ciudadanos de los estudiantes universitarios: una mirada desde la formación política y la construcción de escenarios de paz, *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía, RIIEP*. V 9. (1). 87- 105. DOI:10.15332/s1657-107X.2016.0001.05
- Fajardo, E., (2016^a), Propuesta formativa en valores ciudadanos y democráticos para estudiantes universitarios: Una tarea desde el currículo. *Religación*, V. 1 (4). 141-158.
- Fajardo Pascagaza, E., & Hernández Barriga, F. (2022). La formación integral universitaria desde el contexto de las humanidades y su aporte al aprendizaje experiencial para el servicio. *Revista Humanidades*, 12(2), e51289. <https://doi.org/10.15517/h.v12i2.51289>
- Hernández López, V., & Tobón Tobón, S. (2017). La tutoría socioformativa en la educación superior. *Formación universitaria*, 14(1), 53-66.
- Hernández-Mosqueda, J. S., Tobón-Tobón, S., & Guerrero-Rosas, G. (2016). Hacia una evaluación integral del desempeño: las rúbricas socioformativas. *Ra Ximhai*, 12(6), 359-376

- Martínez-Iñíguez, J. E., Tobón, S., & Soto-Curiel, J. A. (2021). Ejes claves del modelo educativo socioformativo para la formación universitaria en el marco de la transformación hacia el desarrollo social sostenible. *Formación universitaria*, 14(1), 53-66. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062021000100053>.
- Morin, E. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa
- Mosqueda, J. S. H. (2013). Procesos de evaluación de las competencias desde la socioformación. *Ra Ximhai*, 9(4), 11-19.
- Mundina, J. B., Pombo, M. N. C., & Ruiz, E. R. (2005). La docencia y la tutoría en el nuevo marco universitario. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 8(5), 12.
- Nova, J. A. D., & Tobón, S. (2017). Instrumentos de evaluación: rúbricas socioformativas. *Praxis Investigativa ReDIE: revista electrónica de la Red Durango de Investigadores Educativos*, 9(17), 79-86.
- Parra, H., Tobón, S., & López Loya, J. (2015). Docencia socioformativa y desempeño académico en la educación superior. *Paradigma*, 36(1), 42-55.
- Policía Nacional de Colombia (2013) *Potenciación del conocimiento y formación policial, Proyecto Educativo Institucional*.
- Política estratégica educativa. *Sistema educativo policial*. Tomo 4. ISBN 978-958-44-01632.
- Prado, R. A. (2018). La socioformación: un enfoque de cambio educativo. *Revista iberoamericana de educación*, 76(1), 57-82
- Prieto, d.y Gutiérrez, F., (1999). *La mediación pedagógica*. CICCUS-La Crujia
- Quiñones, J., (2020, abril). *El aprendizaje continuo, mediado por entornos virtuales del contexto. Memorias Sociedad del Conocimiento (CISFOR-2020)*. Congreso conducido por el Centro Universitario CIFE, Cuernavaca, México. <https://cife.edu.mx/recursos>
- Rivera, D. L. A., Gutiérrez, M. D. C. V., Contreras, J. A. V., & Fernández, N. B. (2015). Estrategias para el desarrollo de competencias en el aula, con enfoque socioformativo. *Boletín Redipe*, 4(9), 77-85.
- Rivera, D. L. A., & Gutiérrez, M. D. C. V. (2016). Competencias y estrategias didácticas desde el enfoque socioformativo. *Consejo editorial y comité científico*.

- Rubio, J. A. R., & Pérez, E. H. (2015). Renovación Pedagógica en la Sociedad del Conocimiento. Nuevos Retos para el Profesorado Universitario. *Revista de Educación a Distancia*, 6(6DU), 2-11.
- Tobón, S. (2013). Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, curriculum didáctica y evaluación (4ta. Ed.). Bogotá: ECOE.
- Tobón, S. (2014). Proyectos formativos: teoría y práctica. México: Pearson.
- Tobón, S., González, L., Salvador Nambo, J., & Vázquez Antonio, J. M. (2015). La socioformación: un estudio conceptual. *Paradigma*, 36(1), 7-29.
- Tobón, S., Torres, S. C., Ramos, J. B. V., & Loya, J. L. (2015). Proyectos formativos y desarrollo del talento humano para la sociedad del conocimiento. *Acción pedagógica*, 24(1), 20-31.
- Tobón, S. (2017). Ejes esenciales de la sociedad del conocimiento y la socioformación *Monte Dora: Kresearch*. doi: [dx.doi.org/10.24944/isbn.978-1-945721-18-2](https://doi.org/10.24944/isbn.978-1-945721-18-2)
- Tobón, S., & Luna-Nemecio, J. (2020). Propuesta de un nuevo concepto de talento basado en la socioformación. *Educational Philosophy and Theory*. <https://doi.org/10.1080/00131857.2020.1725885>
- UNESCO. (2019). *Migración, desplazamiento y educación: construyendo puentes no muros*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Vázquez, J., Hernández, J., Vázquez, J., Juárez, L. & Guzmán, C. (2017). El trabajo colaborativo y la socioformación: un camino hacia el conocimiento complejo. *Revista Educación y Humanismo*, 19(33), 334-356. <http://dx.doi.org/10.17081/eduhum.19.33.2648>

16.

AVANCES EN DERECHOS HUMANOS: RECONOCIMIENTO DEL MATRIMONIO CIVIL IGUALITARIO EN LA LEGISLACIÓN ECUATORIANA.

Ximena María Torres Sánchez²²

Carmen Georgina Puchaicela Huaca²³.

Resumen

La histórica republicana de nuestro país, data que hemos vivido en un proceso de varias Constituciones políticas, cada una de ellas representaba el fiel anclaje al conservadurismo y liberalismo, apegado al modelo de matrimonio representativo de la Antigua Roma. Es, por tanto, que el modelo de matrimonio heterosexual, se ha visto representado en todas nuestras Constituciones, e inclusive en la moderna Constitución del año 2008, que es fiel sinónimo del “garantismo”. Por ello, dentro del presente artículo científico, se denota a prima facie la vulneración de los derechos a los grupos denominados LGBTI en nuestro contexto normativo; y por otro lado se visualizará como un Instrumento Internacional de los Derechos Humanos-CIDH-, mediante una Opinión Consultiva- OC- 24/17-, exteriorizo a todos sus Estados suscritos al Convenio, la no discriminación e igualdad frente a la figura tradicional del matrimonio a las parejas homosexuales. Finalmente, se dará el estudio a la Sentencia N° 10-18-CN/19 de nuestra Corte Constitucional, la cual tomo esta opinión consultiva como vinculante, y mando a reformar en nuestro contexto normativo a la “institución jurídica” del matrimonio, en aras de respetar el modelo constitucional vigente, que toma a los Instrumentos Internacionales de D.D.H.H, en igual jerarquía que nuestra Constitución.

²² Ph. D. Ximena María Torres Sánchez, correo electrónico xmtorres@utpl.edu.ec, docente investigadora del Departamento de Ciencias Jurídicas de la Universidad Técnica Particular de Loja, San Cayetano Alto – Loja. Ecuador. Código Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4867-7742>

²³ Mgtr. Carmen Georgina Puchaicela Huaca, correo electrónico cgpuachaicela@utpl.edu.ec, docente investigadora del Departamento de Ciencias Jurídicas de la Universidad Técnica Particular de Loja, San Cayetano Alto – Loja. Ecuador. Código Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9947-9303>

Palabras Clave: Garantismo, Igualdad, Matrimonio igualitario.

Advances in Human Rights: recognition of equal civil marriage in Ecuadorian legislation.

Abstract

The historic republican of our country dates that we have lived in a process of several political Constitutions, each one of them represented the faithful anchor to conservatism and liberalism, attached to the representative marriage model of Ancient Rome. It is, therefore, that the model of heterosexual marriage has been represented in all our Constitutions, and even in the modern Constitution of 2008, which is faithful synonymous with "warranties". For this reason, within this scientific article, the violation of the rights of groups called LGBTI in our normative context is denoted prima facie; and on the other hand, it will be viewed as an International Human Rights Instrument-IACHR-, through an Advisory Opinion-OC-24 / 17-, I express to all its States that subscribe to the Convention, non-discrimination and equality against the traditional figure of the marriage to homosexual couples. Finally, the study will be given to Sentence No. 10-18-CN / 19 of our Constitutional Court, which took this advisory opinion as binding, and ordered to reform the "legal institution" of marriage in our normative context, in the interests of to respect the current constitutional model, which takes the International Human Rights Instruments in the same hierarchy as our Constitution.

Keywords: Principles, Guarantees, Equality, Marriage.

Introducción

El matrimonio es una institución socio-jurídica, que no ha sufrido muchas transformaciones a lo largo de la historia, todo esto se debe a su modelo arraigado al

conservadurismo religioso con el cual ha sido concebido, y por ende aún se reconoce únicamente al matrimonio heterosexual en la mayoría de legislaciones a nivel mundial. Es, por tanto, que el matrimonio es defendido más como una figura de representatividad de la identidad religiosa; y no mas bien desde una visión garantista y evolucionista a los Derechos Humanos, tal cual ha sido aplicado por pocas legislaciones, en su mayoría en el continente europeo. Es así que, se concluye que (Vicente, 2019) “en los orígenes de la historia del Derecho, la ley y la religión eran dos términos indisolublemente unidos que tardarían muchos siglos en disociarse” (p. 34).

Por otro lado, una vez que empieza la disociación de iglesia y Estado, es cuando empieza a evaluarse una posición liberal, y la visión del Estado laico, donde la iglesia no tiene que entrometerse en asuntos que son absoluta prioridad del Estado. Es, por tanto, ya en las primeras décadas del siglo XXI, aparecen las primeras leyes que reconocen al matrimonio igualitario en diversos países, como Holanda, Bélgica, Dinamarca, España, Francia, Luxemburgo, Noruega, Irlanda, Suecia, Portugal, Grecia, Inglaterra, Gales, Escocia, Islandia, Estados Unidos de América, Canadá, Argentina, Uruguay, Brasil, México, Sudáfrica, Nueva Zelanda y Colombia.

Subsecuentemente, son más de 30 países que ya han aceptado el matrimonio igualitario, formando parte de estos 30 países Ecuador, el cual fue resuelto por el mayor órgano de interpretación constitucional-Corte Constitucional-, donde el fallo constaba de 5 votos a favor y 4 en contra, tomando a priori la opinión consultiva OC-27/17 de la CIDH, donde se ratifica el reconocimiento al matrimonio igualitario por los Estados partes.

En fin, dentro del presente articulado se analizará todos los cambios que conllevan estas nuevas reformas, para que ningún individuo perteneciente al grupo LGBTI se sienta discriminado, y por sobre todo se sienta en igualdad de condiciones laborales, políticas, económicas, participación, etc. Sin duda, la posición y reconocimiento del matrimonio civil igualitario, destaca la elevada mención del Estado Constitucional de Derechos y Justicia, el cual reconoce a toda persona un sinnúmero de derechos constitucionales, sin distinción, y sobre todo sin discriminación alguna.

1. Matrimonio, su naturaleza y evolución histórico-normativa.

1.1 Naturaleza, matrimonio como núcleo de una sociedad.

El matrimonio sin duda es una institución socio-jurídica, que funda su naturaleza en la concepción del conservadurismo religioso²⁴, de ahí nacen sus diferentes características, más que toda la acepción sesgada que el matrimonio es únicamente heterosexual, es decir entre un hombre y una mujer. Pero en sí, ¿A qué obedece el matrimonio?, ¿Cuál era su fin como núcleo de la sociedad?

Estas preguntas, han sido respondidas por grandes filósofos quienes apuntan que el matrimonio tiene una única finalidad, la de perpetuar la especie humana. Es, por tanto, que Platón (citado en Facoult,2003) en su texto Las Leyes establece que:

la relación conforme a natura que une al hombre y a la mujer debe tener como fin la generación, mientras que la relación contra natura de varón con varón y hembra con hembra, constituyen una extensión del placer (p. 94)

Es por ello, que la única visión de matrimonio apuntaba a la naturaleza intrínseca de la unión entre un hombre y una mujer, porque ambos buscaban mantener una relación que conlleve la perpetuación de la especie humana, y de la necesidad de entablar relaciones en sociedad, culturales y económicas. Sin embargo, aquella relación contraproducente de una pareja a la que hoy se denomina homosexual, no cumplía ningún fin con la sociedad y a la especie, sino más bien busca únicamente satisfacer el deseo de estas personas.

Consecuentemente, la institución del matrimonio, parte desde un criterio de subordinación, es decir solo ve a la mujer como sinónimo de perpetuación de la especie, mas no se lo ve como la unión de un vínculo de verdadera relación emocional. Por ende, Aristóteles ((citado en Facoult,2003) recalca:

... entre el hombre y la mujer, la relación es política: es la relación de un gobernante y de un gobernado. [...] la templanza y el calor son pues en el hombre virtud plena y completa de mando; en cuanto a la templanza o al valor de la mujer, se trata de virtudes de subordinación, es decir que tienen en el hombre a la vez su modelo cabal y acabado y el principio de su puesta en práctica (p. 94)

Resulta importante, dentro del presente estudio, conocer la naturaleza de la institución del matrimonio, puesto que podemos determinar cómo la misma ha sido fungida

²⁴ Entonces Yavé hizo caer en un profundo sueño al hombre y éste se durmió. Le saco una de sus costillas y relleno el hueco con carne. De la costilla que Yavé había sacado al hombre, formó una mujer y la llevó ante el hombre. Entonces el hombre exclamó: Esta sí es hueso de mis huesos y carne de mi carne. Esta será llamada varona porque del varón ha sido tomada. Por eso el hombre deja a su padre y a su madre para unirse a su mujer, y pasan a ser una sola carne. Los dos estaban desnudos, hombre y mujer, pero no sentían vergüenza (Génesis 2: 20-24).

desde el inicio de la especie humana, y como se parte desde su concepción filosófica hasta el mundo contemporáneo. Es por ello, que podemos finiquitar que su naturaleza, obedece a un criterio de perpetuación de la generación, basada en la unión de un hombre y una mujer, esta última como una subordinada al hombre.

1.2 De la evolución histórico-normativa

La evolución del matrimonio, ha obedecido en cierta forma a los cambios estructurales de la sociedad, y en los últimos tiempos a una correlación de los Estados con el reconocimiento de los Derechos Humanos a toda persona. Es, por tanto, que debemos analizar cómo esta institución, fue evolucionado en cada uno de los periodos de la especie humana.

1.2.1 En el Derecho Romano clásico

En un principio, valga hacer énfasis que nuestra legislación civil ecuatoriana, así como la mayoría del contexto Latinoamericano, tiene su nacimiento en el Derecho Romano, sin duda aquí nacieron los más grandes jurisconsultos que trascendieron de generación en generación. Por ello, resulta imprescindible conocer cómo se fundó el matrimonio en esta época, y cuál era su concepción filológica.

Para ello, se ha resaltado que:

El matrimonio romano clásico se configuraba como una institución jurídica central dentro de la familia romana formada por la unión de hecho entre dos personas, de sexo distinto, con la intención de comportarse recíprocamente como marido y mujer. Se trataba, en efecto, de una situación jurídica fundada en la convivencia conyugal y en el consentimiento continuo de los cónyuges cuyos elementos constitutivos eran la *affectio maritalis* y el *honor matrimonii* (Muñoz Catalán, 2012, p. 34)

He aquí, vemos el claro ejemplo, del porque nuestra codificación civil obedeció a un modelo de matrimonio heterosexual, debido a que, en la concepción Romana, únicamente se aceptaba la unión entre personas de distinto sexo, todo esto como se manifestó en líneas anteriores debido que el matrimonio obedece a una institución que refleja el mantenimiento de la especie²⁵.

Además, algo que no podemos dejar de destacar es la posición de una “institución jurídica”, que al ser dotada de naturaleza “jurídica”, valga la redundancia, tiene que

²⁵ La unión debía producirse entre marido y mujer con la finalidad de procrear, educar a la prole y, en definitiva, formar una familia con plenos efectos para el Ordenamiento jurídico romano.

estar sujeta a varios derechos y obligaciones por parte de los cónyuges. Es aquí, donde nace la concepción del matrimonio como contrato solemne, nacido expresamente de la **voluntad de las partes**- consentimiento mutuo-, lo cual le otorga esta calidad de sociedad conyugal, puesto que ambos deciden en forma voluntaria sumirse a todas las características socio-normativas del matrimonio.

1.2.2 En el Derecho Canónico

Sin duda las iglesia- más que todo la católica- ha tenido fuerte presencia en la construcción y visión del matrimonio, desde su concepción hasta la actualidad en las diferentes legislaciones. No obstante, desde la separación del Estado e iglesia, se conformó la visualización a prima facie de un Estado Laico, donde la iglesia, no tenía que mantener apegado su conservadurismo religioso en la adecuación del Derecho interno de un Estado.

Por otra parte, la defensa de la iglesia se centraba en que el matrimonio heterosexual, era el semblante de formación estructural de la denominada “familia”, y de ella dependía que se siga manteniendo la especie humana, y que se sigan conculcando los valores propios del Derecho Canónico. Es así, como la iglesia hasta la actualidad sigue defiende su posición coyuntural del matrimonio; y no más bien que el progresismo de los Derechos Humanos tendría que confundir a esta figura, dotándola de aristas y naturaleza que causan disgregación al modelo clásico basado en las escrituras de Dios.

Por otro lado, ¿cómo ve la iglesia al matrimonio homosexual?, según (Peña García, 2004):

la Iglesia emite un juicio claramente negativo respecto a aquellas iniciativas tendientes a dar cobertura legal a las parejas homosexuales y a equipararlas al matrimonio... los argumentos... para justificar esta postura serían fundamentalmente los siguientes:

a) Aunque los homosexuales, en cuanto personas, tienen los mismos derechos que todos los demás seres humanos, su orientación sexual deberá ser tomada en cuenta por el legislador en cuestiones directamente relacionadas con ella, como es el caso del matrimonio y de la familia. Esto no constituye ningún tipo de discriminación ni de vulneración de derechos subjetivos, sino que viene exigido por la misma realidad antropológica matrimonial.

b) Los actos homosexuales son de por sí incapaces de generar nueva vida; además, no se da en ellos una verdadera complementariedad, ni a nivel biológico – sexual, ni a nivel psicológico. Por consiguiente, aun cuando ese comportamiento homosexual pueda ser tolerado por las leyes cuando no suponga un ataque directo al bien común o a los derechos fundamentales de otros, no deberá en ningún caso ser legitimado ni promovido por la legislación civil, pues ello afecta el bien común. De lo contrario el legislador se haría responsable de los graves efectos negativos que puede tener para la sociedad la legitimación de un mal moral como es el comportamiento homosexual institucionalizado (p. 58)

Sin duda, vemos el manifiesto de la iglesia sobre el matrimonio homosexual, donde radica su posición basada en la realidad antropológica matrimonial, y por sobre todo legítima su posición de este individuo en la sociedad en base a sus derechos, pero toma en forma ilegítima su posición respecto al matrimonio, en vista que afecta al bien común. Asimismo, radica la perspectiva del matrimonio, que es la de dar perpetuación a la especie humana, y este tipo de relación lo que se busca es únicamente responder al placer de estas personas, algo que sin duda traerá graves efectos negativos en la sociedad.

1.2.3 En el Derecho Constitucional ecuatoriano

Nuestra representación normativa constitucional, configura en plena forma lo que ha sido nuestro país, el cual ha vivido sumergido en crisis políticas, sociales y económicas. Es por ello, que desde 1830 hasta la última Constitución Política, hemos tenido más de 24 Constituciones, las cuales de ninguna manera han obedecido al progresismo de los derechos fundamentales, sino más bien a interés ocultos de la partidocracia y conservadurismo religioso, que gobernó desde el inicio de la época republicana y se ve aun sesgos hasta la actualidad.

Respecto la figura tradicional del matrimonio en el proceso constitucional ecuatoriano, se realizará una representación gráfica de cada uno de los periodos constitucionales de nuestro país, para de esta manera tener en una forma clara como ha sido la evolución normativa del matrimonio en la vida republicana del Ecuador.

Tabla 1. De la evolución del matrimonio en la vida Republicana ecuatoriana.

<i>Época Republicana</i>	Visión del Matrimonio	Evolución socio- normativa
---------------------------------	------------------------------	---

<i>Primer Periodo: Régimen de la Republica Cornial- de 1830 a 1897</i>	Intervención de la iglesia en el Estado, se basa en una concepción patriarcal e inminentemente religiosa.	-Se característica por su concepción heterosexual y sexista. -Mujer no es ciudadana, para ser ciudadana tiene que estar casada. -Posición normativa sujeta al Derecho Canónico
<i>Segundo Periodo: Régimen de la República liberal - 1897 a 1929</i>	Predomina naturaleza heterosexual del matrimonio	-Nacimiento del Estado Laico, se origina la decadencia del Derecho canónico. -Mujer no es reconocida como ciudadana formalmente
<i>Tercer Periodo: Modernización de la República Liberal- 1929 a 1967</i>	Se inicia el régimen de protección reforzada a la familia heterosexual	-Victoria jurídica del Estado Laico -Mujer obtiene varios derechos políticos - Constitución de 1945 y 1946 defienden de forma arraiga el matrimonio conforma por la familia heterosexual
<i>Cuarto Periodo: Régimen de la republica liberal de derechos- 1967 a 1998</i>	La figura del matrimonio se ajusta al desarrollo universal y estructural de los derechos humanos. -Noción del matrimonio heterosexual reforzado con el régimen de protección a la familia	- El matrimonio desde 1967, pasando por las Constituciones de 1979, 1984, 1993, 1996, 1997 e incluso la de 1998, no es excluyente, pues determina que “el matrimonio se funda en el

		libre consentimiento de los contrayentes y en la igualdad especial de los cónyuges”.
<i>Quinto Periodo: Del Régimen Liberal a la República Social de los Derechos- 1998 a 2008</i>	-Se mantiene visión reforzada al matrimonio heterosexual, pero se abre paso a la unión de hecho como la unión entre “dos personas”.	- la ciudadanía diversa se amplía, el régimen de derechos y libertades explícitas tiene un lenguaje de derechos humanos. - la inclusión del principio y derecho a la igualdad y no discriminación por razones de orientación sexual y de identidad de género

Elaborado por: Torres y Puchaicela (2021)

Como podemos ver, la visión socio-normativo del matrimonio pese a la transición de un Estado liberal a un Estado Social, siempre ha sido la de verlo como una representación de la unión heterosexual, como símbolo de la familia. No obstante, el progresismo de los Derechos Humanos, ha implementado a inicios del siglo XXI, varias libertades y derechos para los seres humanos, donde la característica principal, es la no discriminación por orientación sexual y el derecho a la igualdad.

2. Matrimonio igualitario, la visión socio-normativo en el Estado Constitucional de Derechos y Justicia.

El Estado ecuatoriano es un país conservador, respecto a las relaciones entre personas del mismo sexo, llevando así a una cultura homofóbica y tradicionalista, cabe mencionar que no todos los individuos piensan igual, la religión, el estado, las costumbres y sus normas tipificadas han llevado a la sociedad por ese camino, pero el estado avanza al ritmo de la sociedad, siempre estará en continuo cambio de sus

normas, tal como vaya evolucionando las necesidades de la sociedad, para evitar la desigualdad y la discriminación de grupos vulnerables y minoritarios.

En el ámbito histórico-penal ha estado presente la tipificación de esta conducta desde el Código Penal de 1937, que sancionaba en su artículo 401 la sodomía (penetración anal), pasando al Código Penal de 1938 como homosexualismo, ya no como sodomía, hasta el penúltimo código que estableció este tipo penal en su artículo 516. Las movilizaciones y los reclamos por parte de los grupos de personas sexo-genéricas diversas por la persecución de los agentes de policía eran reiteradas, siendo un detonante de dichas manifestaciones la detención masiva en 1997 de más de cien personas “homosexuales”.

Continuando, fue en ese momento cuando las marchas y la presión por parte de los primeros colectivos LGBTI inició su lucha por el reconocimiento de que la homosexualidad no era ni delito ni enfermedad; la penalización de la homosexualidad es contraria a los derechos constitucionales; y los derechos sexuales son derechos humanos (Bimos, 2020).

Tras varios años de perseverancia y lucha contra sus derechos, el colectivo GLBTI pudo ver una luz al final del túnel con la opinión consultiva OC 24/17 solicitada por la República de Costa Rica hacia la Corte Interamericana de Derechos Humanos, donde rechaza todo acto de discriminación y desigualdad por su raza, sexo, género, etc. Aclarando que se acepta el matrimonio entre parejas del mismo sexo. La constitución de la Republica de Ecuador (2008) establece en su artículo 3 lo siguiente

Son deberes primordiales del Estado: 1. Garantizar sin discriminación alguna el efecto goce de los derechos establecidos en la Constitución y en los instrumentos internacionales, en particular la educación, la salud, la alimentación, la seguridad social y el agua para sus habitantes. (p. 9)

Se entiende que toda persona que esté en el territorio ecuatoriano, ya sea ecuatoriana por nacimiento o naturalización o extranjero, son iguales ante la ley, tendrán derecho al goce de los derechos sin discriminación alguna, y en tal caso de

cometer actos ilegales o antijurídicos se tomarán las medidas necesarias tal y como lo estipulen los demás cuerpos normativos del Ecuador.

El antecedente más importante o crucial, sobre el matrimonio civil igualitario en Ecuador, es la lucha de la pareja Javier Benalcázar Tello y Efraín Enrique Soria Alba, quienes solicitaron en abril del 2018 la celebración y la inscripción de su matrimonio al registro civil, como consta en la Acción de protección, en la Sala Penal De La Corte Provincial de Pichincha, con N° de proceso 17460201800921.

En mayo el Registro Civil niega la petición de matrimonio realizado por las personas Javier Benalcázar Tello y Efraín Enrique Soria Alba, manifestando que en Ecuador el matrimonio está regulado y tipificado entre un hombre y una mujer, es cierto que la Corte Interamericana De Derechos Humanos acepta el matrimonio entre parejas del mismo sexo, pero en la república ecuatoriana no hay reformas ni se adecuó las legislaciones para el matrimonio igualitario.

Por ende el registro civil hace una observación literaria del art. 67 de la constitución de Ecuador, y del Art. 81 del código civil con el art. 52 de la Ley Orgánica de Gestión de la Identidad y Datos Civiles sobre el matrimonio, estableciendo que el matrimonio solo se celebra entre personas heterosexuales, excluyendo a personas homosexuales, discriminando al colectivo determinado GLBTI por su sexo e identidad de género como lo tipifica la Constitución del Ecuador (2008) en su artículo 11 numeral 2 establece lo siguiente:

2. Todas las personas son iguales y gozaran de los mismos derechos, deberes y oportunidades. Nadie podrá ser discriminado por razones de etnia, lugar de nacimiento, edad, sexo, identidad de género, identidad cultural, estado civil, idioma, religión, ideología, filiación política, pasado judicial, condición socio-económica, condición migratoria, orientación sexual, estado de salud, portar VIH, discapacidad, diferencia física; ni por cualquier otra distinción, personal o colectiva, temporal o permanente, que tenga por objeto o resultado menoscabar o anular el reconocimiento, goce o ejercicio de los derechos. La ley sancionará toda forma de discriminación. El Estado adoptará medidas de acción afirmativa que promuevan

la igualdad real en favor de los titulares de derechos que se encuentren en situación de desigualdad. (p. 11)

Por tal razón en la sentencia dirigida por el juez ponente Ramiro Ávila Santamaría, reconoce y acepta el matrimonio civil igualitario en el estado de Ecuador, ya que ninguna persona debe ser discriminada por su sexo, identidad de género u orientación sexual, al encontrarse en una antinomia entre los tratados internacionales y la Constitución se interpreta la norma pro homine, es decir, aplicar la ley que más favorezca a las personas afectadas o discriminadas por sus derechos fundamentales previniendo las violaciones con los compromisos internacionales, evitando las posibles responsabilidades internacionales por vulneraciones con los derechos humanos, analizando que las consultas son emitidas por órganos supranacionales, formando parte del sistema jurídico ecuatoriano, son parte del bloque constitucionalista, siendo de directa aplicación.

3. Matrimonio Igualitario, la posición coyuntural de la Opinión Consultiva 24/17 de la CIDH.

En la consulta presentada por Costa Rica, hacia la Corte Interamericana de Derechos Humanos, constan de cinco preguntas y dos temas relacionados con los derechos del colectivo determinado GLBTI, analizando los derechos fundamentales que se han vulnerado por años hacia esta minoría de personas en todos los estados. La Corte Interamericana y la Organización de los Estados Americanos (OEA).

En este sentido, manifiestan que personas son perseguidas por su orientación sexual poniéndolos en una situación de constante riesgo, como la violencia, discriminación, daños psicológicos, acabando en suicidios; adecuando medidas necesarias como la de condenar actos de violencia, o discriminación hacia personas por su identidad de género.

Por consiguiente, La corte señala que hay países que están tomando las medidas necesarias para erradicar estas situaciones de discriminación y odio, el estado ecuatoriano con la constitución del 2008 ha tomado medidas para erradicar y prevenir situaciones de odio y discriminatorias hacia las personas GLBTI, buscando la igualdad ante todos sus ciudadanos.

La Corte Interamericana de Derechos Humanos, invoca la Convención de Viena sobre los derechos de los tratados para interpretar de buena fe los tratados internacionales

de la manera más eficaz en su contexto, interpretando los derechos de no discriminación e igualdad de las personas GLBTI establecidos en la Convención Americana, precisando las medidas que deben adoptar los estados.

En la opinión consultiva OC-24/17 emitida por la Corte Interamericana de los Derechos Humanos (2017) solicitada por la República de Costa Rica, establece lo siguiente:

Por otra parte, mientras que la obligación general del artículo 1.1 se refiere al deber del Estado de respetar y garantizar “sin discriminación” los derechos contenidos en la Convención Americana, el artículo 24 protege el derecho a “igual protección de la ley”. Es decir, el artículo 24 de la Convención Americana prohíbe la discriminación de derecho, no sólo en cuanto a los derechos contenidos en dicho tratado, sino en lo que respecta a todas las leyes que apruebe el Estado y a su aplicación. En otras palabras, si un Estado discrimina en el respeto o garantía de un derecho convencional, incumpliría la obligación establecida en el artículo 1.1 y el derecho sustantivo en cuestión. Si, por el contrario, la discriminación se refiere a una protección desigual de la ley interna o su aplicación, el hecho debe analizarse a la luz del artículo 24 de la Convención Americana en relación con las categorías protegidas por el artículo 1.1 de la Convención. (p. 34)

Analizando lo anteriormente mencionado por la Corte se puede entender que los estados al incumplir con las disposiciones pueden llegar a tener responsabilidades internacionales por incumplimiento.

3.1 Opinión Consultiva OC/24/17

Observando la consulta OC-24/17 se puede analizar que la convención repudia todo acto de discriminación, sin importar su condición, sexo, color, religión, idioma, etc. Siempre basándose en el principio pro homine, es decir, cuando existe una antinomia entre dos normas, siempre se debe observar el mayor beneficio o más favorable para la persona afectada de sus derechos fundamentales.

En la opinión consultiva OC-24/17 emitida por la Corte Interamericana de los Derechos Humanos (2017) solicitada por la República de Costa Rica, establece lo siguiente:

En el marco del Sistema Universal de Protección de Derechos Humanos, el 22 de diciembre de 2008 la Asamblea General de las Naciones Unidas adoptó la “Declaración sobre derechos humanos, orientación sexual e identidad de

género”, reafirmando el “principio de no discriminación que exige que los derechos humanos se apliquen por igual a todos los seres humanos, independientemente de su orientación sexual o identidad de género. (p. 37)

Mediante esta consulta se sobreentiende que los artículos que tratan sobre el matrimonio son inconstitucionales y afectan a este grupo de personas llamados GLBTI, discriminándoles por su orientación sexual, identidad y expresión de género, por tal motivo ninguna autoridad estatal o particular puede vulnerar o discriminar el goce de los Derechos Humanos.

4. Análisis estructural de la Sentencia No.11-18-CN/19 de la Corte Constitucional ecuatoriana.

De acuerdo a la sentencia No.11-18-CN/19 emitida por la Corte Constitucional de la Republica de Ecuador (2019) establece el punto 71 lo siguiente:

El sistema normativo que regula los derechos humanos, de acuerdo al artículo 11(7) de la Constitución, está conformado por los derechos establecidos en la Constitución, en los instrumentos internacionales de derechos humanos y en los derivados de la dignidad de las personas y los pueblos. Esta complejidad de fuentes de los derechos imposibilita observar de forma exclusiva y aislada los derechos establecidos en la Constitución. (p. 45)

Por tal razón, se puede entender que para obtener una interpretación adecuada y sin vulneraciones de derechos el estado tiene la obligación de revisar todo el contexto en su integridad y con los tratados; y hacer un análisis de forma aislada y literal como se lo realizó anteriormente, sería ir en contra del espíritu de la constitución.

De acuerdo a la sentencia No.11-18-CN/19 emitida por la Corte Constitucional de la República de Ecuador (2019) establece el punto 101 lo siguiente:

Corresponde, entonces, buscar los fines del matrimonio en el propio texto constitucional. Los fines constitucionales del matrimonio no están explícitamente determinados en la Constitución. El artículo 67 define el matrimonio entre hombre y mujer, basado en libre consentimiento y en la igualdad de derechos y oportunidades de sus integrantes, pero no menciona fin alguno. (p. 47)

Contemplando lo anteriormente dicho, la constitución cuenta con el bloque de constitucionalidad, es decir, que contiene más normas de las que constan en la constitución formal, Observando el principio de favorabilidad, se debe interpretar de una forma que no excluya ningún derecho fundamental, escogiendo la más favorable, y en este caso es la no prohibición del matrimonio del mismo sexo.

De igual forma la sentencia No.11-18-CN/19 emitida por la Corte Constitucional de la Republica de Ecuador (2019) establece el punto 150 lo siguiente:

En el caso del matrimonio, la Constitución reconoce el derecho al matrimonio a las parejas heterosexuales y, por el bloque de constitucionalidad. También reconoce el derecho al matrimonio de parejas del mismo sexo por la interpretación autorizada de la Corte IDH a los artículos 1, 2, 11(2), 17 y 24 de la CADH, desarrollada en la Opinión Consultiva OC24/17. La contradicción entre los dos textos normativos es, pues, un falso dilema. (p. 48)

Por último, señala la sentencia No.11-18-CN/19 emitida por la Corte Constitucional de la Republica de Ecuador (2019) establece el punto 151 lo siguiente:

Por el bloque de constitucionalidad, en consecuencia, el derecho al matrimonio de parejas del mismo sexo se incorpora al texto constitucional. Llegando a la conclusión de que el art.67 de la constitución del Ecuador, hay que complementarlo con la interpretación de la Corte Interamericana de los Derechos Humanos, no necesita una reforma constitucional, ya que los instrumentos internacionales de derechos humanos son de inmediata aplicación en el Ecuador, adecuando el sistema jurídico formal y material, como lo establece la constitución. (p. 49)

La Constitución de la Republica de Ecuador (2008) establece en su artículo 84 lo siguiente:

La Asamblea Nacional y todo órgano con potestad normativa tendrá la obligación de adecuar, formal y materialmente, las leyes y demás normas jurídicas a los derechos previstos en la Constitución y los tratados internacionales, y los que sean necesarios para garantizar la dignidad del ser humano o de las comunidades, pueblos y nacionalidades. En ningún caso, la reforma de la Constitución, las leyes, otras normas jurídicas ni los actos del poder público atentarán contra los derechos que reconoce la Constitución. (p. 38)

5. Metodología de la Investigación Científica

Dentro del presente articulado científico, se utilizó varios tipos de investigación científica, que permitieron dilucidar de mejor manera nuestros objetivos planteados.

5.1 Métodos descriptivo, inductivo y deductivo; casuístico.

En este sentido se recopiló material documental y bibliográfico para sustentar las bases teóricas y doctrinales acerca de la evolución de este tipo de matrimonio que en principio a nivel mundial no era reconocido, pero con el paso del tiempo y la evolución de los criterios de la sociedad mundial fue evolucionando y en la actualidad a nivel mundial es tan igual como el matrimonio efectuado entre un hombre y una mujer

Para el estudio de este tema se planteó un análisis de casos en los cuales se tomó en cuenta la sentencia 10-18-CN emanada de la Corte Constitucional del Ecuador la cual en principio partió en Determinar que la Opinión Consultiva OC24/17 si era o no aplicable al Ecuador con lo cual cuando se hizo un análisis de la sentencia se determinó que la Opinión Consultiva OC24/17 es perfecta mente aplicable al Ecuador ya que ella está en perfecta armonía con la Declaración de Derechos del Hombre del año 1948

Este análisis se hizo pertinente con la finalidad de generar un aporte personal al articulado científico ya que el tema ha sido bastante polémico y estudiado a nivel mundial y en El Ecuador por ser una sentencia de la Corte Constitucional que es el máximo intérprete de la constitución y que sus decisiones son vinculantes para todos los tribunales de la República esta sentencia determino que es procedente el matrimonio igualitario dentro de Ecuador ya que la existencia del matrimonio igualitario no afecta a terceras personas por cuanto en un acto que es consensuado entre las partes que lo efectúan.

En este sentido dicha sentencia fue plasmada en el presente artículo bajo la técnica del fichero que permite de una manera organizada presentar un resumen de un caso concreto con la finalidad que el lector pueda obtener una información general y preciosa del caso concreto, la ficha que se realizó para la sentencia 10-18-CN estuvo dividida en los antecedentes, la resolución del juez y la opinión personal del autor del presente estudio.

Posteriormente se procedió a realizar un análisis de la sentencia 11-18-CN emanada de igual manera de la Corte Constitucional del Ecuador. La manera como se analizó dicha sentencia permitió combinar el estudio de casos con la doctrina documental acerca de la interpretación más favorable de los derechos por cuanto fue necesario

interpretar dicha sentencia bajo los criterios evolutivos de las normas jurídicas ya que el derecho como norma jurídica debe servir para resolver los casos presentes y también futuros ya que una norma que se quede en el tiempo carece de sentido práctico.

Las normas jurídicas han evolucionado con el paso del tiempo y para eso se analizaron criterios evolutivos de otras normas legales como por ejemplo en el caso del matrimonio en las primeras legislaciones después de la constitución del año 1830 la mujer no tenía los mismos derechos que el hombre es mas quien administraba los bienes de la mujer era el hombre y en la actualidad se observa cómo han evolucionado los derechos de la mujer al punto que se habla de igualdad de género es decir el derecho ha evolucionado en este sentido.

Para el análisis de esta sentencia y plasmarla en el presente trabajo se utilizó de igual manera la técnica del fichaje con la finalidad de que cualquier lector que desee saber u los antecedentes, la decisión de la Corte Constitucional.

5. Discusión y Resultados

Dentro del presente artículo científico, se presenta de forma detallada el estudio en base los casos emitidos por nuestra Corte Constitucional, y un Tribunal de instancia Internacional, lo importante aquí es denotar como se reconocer la figura del matrimonio igualitario, en base a su correlación con los derechos humanos a la no discriminación e igualdad.

a. Sentencias Relacionadas con el Matrimonio Igualitario- Corte Constitucional Ecuador-.

i. Sentencia de la Nº 10-18-CN/19 , el reconocimiento jurídico del matrimonio igualitario.

En fecha 13 de abril de 2018, los ciudadanos Efraín Enrique Soria Alba y Ricardo Javier Benalcázar Tello acudieron y solicitaron la celebración y la inscripción de su matrimonio al Registro Civil, posteriormente en fecha 7 de mayo del mismo año 2018, el Registro Civil rechaza la petición de los a solicitantes alegando que de acuerdo a la normativa legal vigente en Ecuador solo se permitía en matrimonio entre mujer y hombre.

En fecha 9 de julio del año 2018, los peticionantes, partiendo del hecho que le fueron vulnerados sus derechos a la igualdad y no discriminación, el derecho a la protección de la familia, así como también al libre desarrollo de la personalidad, y el

derecho a la seguridad jurídica, interpusieron una acción de protección, en la cual solicitaron se aplicara la Opinión Consultiva OC-24/17.

En este sentido en fecha 14 de agosto del año 2018, el Juez de la Unidad Judicial de Tránsito con sede en el Distrito Metropolitano de Quito, Pichincha, dictó sentencia en la cual señaló que a los accionantes no se le vulneraron sus derechos constitucionales en modo alguno y en consecuencia declaró sin lugar la acción de protección incoada por los accionantes, en la misma audiencia los afectados interpusieron el recurso de apelación

Posteriormente en fecha 18 de octubre del año 2018, mediante oficio N. 5086-SUPC-OS, el Tribunal de la Sala Penal de la Corte Superior de Justicia de Pichincha, suspende el procedimiento planteado y lo remite a la Corte Constitucional para su debida consulta. Luego en fecha 21 de marzo del año 2019 la Corte se avoca la causa y comienza la sustanciación de la misma.

En fecha 29 de marzo del año 2019 tuvo lugar la audiencia pública en la cual se escucharon los alegatos de las partes, así como de la representación del Estado en lo que la sala señaló que debe hacerse en este tipo de casos una interpretación literal y sistemática que siempre sea de carácter favorable a los derechos. El artículo 427 de la Constitución establece que en caso de dudas sobre una interpretación de la norma constitucional ella se hará en el sentido que mejor favorezca la plena vigencia de los derechos.

En consecuencia, como se establece en el párrafo anterior las normas no se pueden analizar de una manera aislada y cuando exista duda en relación a la interpretación porque existan varias visiones del mismo asunto debe prevalecer aquella que favorezca los derechos de los ciudadanos. En tal sentido la interpretación restrictiva de la norma constitucional contemplada en el artículo 67 de la Constitución que establece que el matrimonio solo se puede efectuar entre hombre y mujer de forma literal y aislada, es contraria a la Constitución.

En tal sentido la Corte Constitucional del Ecuador decidió que la Opinión Consultiva OC24/17, relacionada a la identidad de género, e igualdad y no discriminación a parejas del mismo sexo, de fecha 24 de noviembre de 2017 expedida por la Corte Interamericana de Derechos Humanos constituye una interpretación auténtica y vinculante de las normas de la CADH, por consiguiente no existe contradicción entre la constitución de Ecuador y dicha opinión consultiva sino más bien complementariedad, en consecuencia se reconoce el derecho al matrimonio

entre hombre y mujer y el derecho al matrimonio entre parejas del mismo sexo.

ii. ***Sentencia Nº STC 198/2012 del Tribunal Constitucional Español-Recurso de inconstitucionalidad-***

Por escrito registrado por ante el Tribunal constitucional español en fecha este Tribunal el 30 de septiembre de año 2005, don Ignacio Astarloa Huarte-Mendicoa, actuando en condición de comisionado de otros setenta y un Diputados del Grupo Popular del Congreso, interpuso un recurso de inconstitucionalidad en contra de la Ley 13/2005, de fecha 1 de julio, por cuando dicho cuerpo normativo modifico el Código civil (CC) en materia de derecho a contraer matrimonio, otorgando de esta manera la posibilidad de que se efectuó el matrimonio entre personas del mismo sexo.

En un primer apartado que lleva por nombre Planteamiento general del recurso los accionantes señalan que la ley impugnada consta de un único artículo con varios apartados los cuales cambian los preceptos del Código civil en materia de derecho a contraer matrimonio. La principal modificación hace referencia a que “el matrimonio tendrá los mismos requisitos y efectos cuando ambos contrayentes sean del mismo o de diferente sexo, allí radica el fundamento de la declaratoria de inconstitucionalidad de esta ley, en opinión de los recurrentes, mediante esta reforma a simple vista bastante simple de unas cuantas palabras del Código civil se cambió la concepción secular, constitucional y legal del matrimonio como un vínculo de unión entre un hombre y una mujer.

En este sentido el Tribunal Constitucional Español señalo en su argumentación que el reconocimiento al matrimonio a todas las personas, independientemente de su orientación sexual, trae consigo la posibilidad de contraer matrimonio con personas de su mismo sexo o de diferente sexo, en tal sentido ese ejercicio reconoce ampliamente la orientación sexual de cada persona. Por tal razón establece la Corte que ello no limita al contenido esencial del derecho, debido a que pueden contraer perfectamente entre sí personas del mismo sexo ni lo desnaturaliza, así como tampoco lo convierte en otro derecho, ni impide a las parejas heterosexuales casarse de manera libre.

Las personas heterosexuales en momento alguno han visto afectadas su campo de libertad sexual ante estas modificaciones del Código Civil, como titulares del derecho que poseen al matrimonio, puesto que con los cambios efectuados en la actualidad al Código Civil de igual forma gozan del derecho a contraer matrimonio sin más limitaciones que las que establece la ley en materia de determinados requisitos, pero no por impedimento de igualdad de sexo.

En conclusión, alega el Tribunal Corte que el mandato de protección a la familia en general (art. 39.1 CE) así como también de los hijos en particular (art. 39.2 CE), se encuentra plasmado como principio rector de la política social y económica en el art. 39 de la Constitución Española, se evidencia en tal sentido no queda incumplido por la opción que realiza en este caso el legislador, ya que tal disposición orienta, precisamente, la opción legislativa adoptada.

En este mismo sentido El Tribunal señala que si bien es cierto la legislación, que no reconoce un derecho fundamental a adoptar, ha contemplado mecanismos suficientes en las disposiciones que regulan la adopción en el ámbito nacional como se evidencia en los artículos 175 y siguientes del Código Civil Español, y de igual manera se evidencia en la Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero, de protección jurídica del menor) e internacional (Ley 54/2007, de 28 de diciembre, de adopción internacional), con estos ordenamientos jurídicos se busca preservar y garantizar el interés superior del menor en el proceso de adopción.

En tal sentido por todas las consideraciones en atención a todo lo expresado el Tribunal Constitucional, por la autoridad que le confiere la constitución de la nación española decidió desestimar el recurso de inconstitucionalidad que fue interpuesto contra la Ley 13/2005, de fecha 1 de julio, en la cual se modifica el Código Civil en materia de derecho a contraer matrimonio ratificando su contenido.

6. Conclusiones

- La opinión consultiva OC24/17 es totalmente vinculante para el Estado ecuatoriano es un país miembro de la Convención americana de los Derechos del hombre, así como también las decisiones emanadas de la Corte Interamericana de los Derechos Humanos son aplicables a este país.
- El matrimonio igualitario contempla la posibilidad que personas del mismo sexo puedan contraer matrimonio, en consecuencia, se genera como efecto que ambas personas tienen los mismos derechos y obligaciones derivados del matrimonio heterosexual, como el deber de respeto entre los cónyuges, la obligación de vivir juntos deber de fidelidad y todos los contemplados en la ley civil.
- El matrimonio igualitario desde el punto de vista social ha hecho que estas personas que anteriormente se sentían marginadas de sus derechos matrimoniales se hayan sentido tomadas en cuenta y en igualdad de derechos a todos los ciudadanos, desde el punto de vista religioso hay sectores que rechazan la homosexualidad por considerarla contraria a Dios de hecho se evidenciaron protestas por parte de representantes de la iglesia católica en distintas ciudades de Ecuador luego de esta aprobación. Desde el punto de vista político fue visto como el logro de un derecho por parte de esta comunidad.

7. Recomendaciones

- Identificar si la opinión consultiva OC24/17 es totalmente obligatoria y vinculante para todas las decisiones que en materia de matrimonio igualitario deba tomar cualquier juez en la República de Ecuador, por lo que se recomienda a la Judicatura efectuar campañas de divulgación de esta opinión en todos los juzgados con competencia en la materia.
- Se recomienda a la comunidad en general aceptar los cambios jurídicos que conlleva el matrimonio igualitario en Ecuador ya que los mismos son una derivación del principio de igualdad que contempla tanto la Declaración de Derechos del Hombre, así como también la Constitución de la Republica de Ecuador.
- Se recomienda a todas las entidades sociales, religiosas y políticas no discriminar el matrimonio igualitario en ecuador ya que él ha sido producto de luchas

incansables de esta comunidad por lograr que se respeten sus derechos humanos en consecuencia se debe entender que ellos forman parte de la sociedad en general y respetar sus derechos.

8. Bibliografía

Arias, F. (2012). *Proyecto de Investigación Científica (Sexta Edición ed.)*. Caracas-Venezuela: Episteme. doi:<https://ebevidencia.com/wp-content/uploads/2014/12/EL-PROYECTO-DE-INVESTIGACION-C3%93N-6ta-Ed.-FIDIAS-G.-ARIAS.pdf>

Asamblea Nacional. (2008). *Constitucion de la Republica de Ecuador*. Montecristi: AsamBlea Nacional.

Bimbi, B. (2017). *Matrimonio Igualitario*. Buenos Aires: emo.

Bimos, P. P. (2020). *Discriminación e igualdad: el matrimonio igualitario en la Opinión Consultiva OC-24/17 Corte IDH en Ecuador*. Foro. *Revista de Derecho*, 27-42.

Benalcázar, P. (2018) *El derecho humano al matrimonio igualitario en Ecuador Caso Correa y Troya vs Registro Civil. Un litigio en medio de una antinomia constitucional y el conservadurismo judicial*. Quito, Ecuador. Universidad Andina Simón Bolívar

Camacho, A. (2017). *Manual de Derecho Procesal*. Bogota: Temis.

CIDH. (2017). *Opinion consultiva OC-24/17*. San Jose de Costa Rica: ONU.

Civil, C. (2019). *Código Civil*. Quito: V/ lex.

Consejo de Europa. (1985). *Recomendacion 85 sobre violencia en la familia*. Paris: Consejo de Europa.

Donat, L. R. (2005). *Para una historia del matrimonio occidental*. Red Theoria.

Foucault,(2003) "El uso de los placeres", en *Historia de la Sexualidad* (Buenos Aires: 94-5.

Gárate, A. G. (2007). *El matrimonio canónico en su dimensión sustantiva y procesa*. Madrid: DYKINSON, S.L.

García, J. (2015). *La nulidad matrimonial hoy*. Barcelona: España.

Jiménez Ramírez, M. C., & Yáñez Meza, D. A. (enero-junio de 2017). Los procesos de única instancia en el código general del proceso: la garantía constitucional del debido proceso y la doble instancia. *Prolegómenos. Derechos y Valores*, XX(39), 87-104. Obtenido de <http://www.redalyc.org/pdf/876/87650862007.pdf>

Keller, T. (2017). *El Significado Del Matrimonio*. B&H Publishing Group.

Keller, T. (2017). *El Significado Del Matrimonio*. B&H Publishing Group.

Lopez, N. (2016). *El divorcio a traves de su historia juridico y sus causas*. Quito: Silver.

Mansilla, h. I. (2006). *Teoría y Práctica del derecho internacional público*. Santiago: Juridica.

Martínez, C. (2017). *Lifeder*. Recuperado el 2018, de *Lifeder*: <https://www.lifeder.com/observacion-directa/>

Matrimonio Igualitario, 11-18-CN/2019 (Corte Constitucional de Ecuador 2019).

Muñoz Catalan. (2012). “Las uniones extramatrimoniales ante la falta de conubium: fundamento jurídico de los impedimentos matrimoniales en la Roma clásica” (tesis doctoral, Universidad de Huelva, http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/6457/Las_union_extramatrimoniales.pdf?sequence=2.

Nacional, A. (2015). *Codigo Civil Ecuatoriano*. Quito: Asamblea Nacional.

ONU. (1969). *Convencion Americana sobre Derechos Humanos*. San Jose de Costa Rica: ONU.

Pulido Polo, M. (2015). *Ceremonial y protocolo: métodos y técnicas de investigación científica*. (U. d. Venezuela, Ed.) *Opción*, vol. 31(núm. 1), 06. Recuperado el 30 de 10 de 2019, de <https://www.redalyc.org/pdf/310/31043005061.pdf>

Rodríguez Jiménez, A. (01 de 03 de 2017). *Métodos científicos de indagación y de construcción del conocimiento*. *Rev. esc.adm.neg.* No. 82, 05. doi:DOI: <https://doi.org/10.21158/01208160.n82.2017.1647>

Sampieri, R. H. (2014). *Metodología de la Investigación*. Caracas-Venezuela: Mc Graw Hill. Obtenido de http://docs.wixstatic.com/ugd/986864_5bcd4bbbf3d84e8184d6e10eecea8fa3.pdf

Sánchez-Eznarriaga, L. Z. (2019). *El matrimonio y los nuevos modelos de familia*. Madrid: Wolters Kluwer España.

Sentencia Corte Constitucional sobre el matrimonio igualitario, 11-18-CN/19 (Corte Constitucional de Ecuador 2019).

Tejada Correa, J. G. (julio-diciembre de 2016). *Debido proceso y procedimiento disciplinario laboral*. *Opinión Jurídica*, 15(30), 227-247. Obtenido de <http://www.redalyc.org/pdf/945/94550080011.pdf>

UNAM. (2018). *Tecnología e Innovación. Feria de las ciencias, la tecnología y la innovación*, 01. Recuperado el 31 de 10 de 2019, de https://feriadelasciencias.unam.mx/files/Feria26_Instructivo.pdf

Vallejo Trujillo, F. (julio-diciembre de 2016). *El proceso de consulta previa en los fallos de la corte constitucional colombiana*. *Estudios Constitucionales*, 14(2,), 143-181. Obtenido de <http://www.redalyc.org/pdf/820/82049420005.pdf>

POTENCIAL DEL APRENDIZAJE INVERTIDO MULTIMODAL EN LA ENSEÑANZA DE LA GENÉTICA

Una estrategia de enseñanza pertinente en educación superior

Elizabeth Londoño-Velasco²⁶ Natalia Colmenares-Ghisays²⁷

Filiación académica: *Pontificia Universidad Javeriana. Cali (Colombia)

**Fundación Universitaria Compensar. Bogotá (Colombia).

RESUMEN

En respuesta a la influencia de los conocimientos derivados de la biología molecular y las ciencias omicas, al nivel de abstracción de los conceptos genéticos, y a la aparición de nuevos perfiles de estudiantes que demandan modelos de enseñanza innovadores en educación superior, este trabajo identifica el potencial de la aplicación del aprendizaje invertido multimodal, en la asignatura de pregrado de genética para estudiantes del área de la salud; antes y durante el confinamiento obligatorio debido a la pandemia por COVID-19. Se realizó un estudio exploratorio-descriptivo con enfoque mixto, mediante grupos focales y la aplicación de cuestionarios. Se establecieron perfiles y porcentajes de sujetos en cada una de las percepciones frente al aprendizaje (autónomo, colaborativos, activo

²⁶ Bióloga con énfasis en Genética. Magister en Ciencias Biomédicas. Docente investigadora en la Pontificia Universidad Javeriana Cali-Colombia. Con experiencia profesional e investigativa en el uso de las TIC en escenarios educativos. Certificada en diseño de recursos educativos para favorecer la apropiación del conocimiento en ambientes virtuales de aprendizaje. Con interés en el diseño de estrategias didácticas para la enseñanza de las ciencias biomédicas. elivelasco@javerianacali.edu.co

²⁷ **Psicóloga. Magister en Educación y TIC en Universitat Oberta de Catalunya. Asesora Pedagógica de Fundación Universitaria Compensar. Con experiencia profesional e investigativa en el uso pedagógico de las TIC en docencia universitaria e innovación educativa, certificada en Flipped Classroom.

y significativo), la enseñanza (acompañamiento docente y didáctica) y el uso de los recursos educativos. Los hallazgos permitieron reconocer percepciones positivas en la enseñanza, el aprendizaje y el uso de recursos multimodales, los cuales permitieron variar la forma en que los estudiantes se aproximan a los contenidos, y como los ejercitan y apropian. Además, evidenció que una correcta planeación y retroalimentación oportuna por parte del docente, repercuten significativamente en la generación de emociones positivas frente a la construcción del conocimiento e incentiva en el estudiante la vinculación afectiva con los contenidos y al modelo de aprendizaje, aún en situaciones de adversidad como las brindadas durante la pandemia, tanto a nivel personal como familiar. Finalmente, este modelo pedagógico contribuyó al aprendizaje autónomo, colaborativo y profundo; y favoreció la continuidad del proceso enseñanza -aprendizaje en tiempos de pandemia, con un uso reflexivo de las TIC y la aplicación de estrategias multimodales sincrónicas y asincrónicas.

PALABRAS CLAVE: Educación superior, aprendizaje invertido, multimodal, Genética, COVID-19

1. INTRODUCCIÓN

El mundo universitario presencia una clara transformación educativa, no solo debido a las medidas de contingencia generadas para continuar con los procesos de enseñanza aprendizaje durante la pandemia, sino también debido a la necesidad de implementar nuevas estrategias que le permitan a estudiantes el desarrollo de competencias acordes a los perfiles profesionales emergentes y a los profundos cambios socioculturales, medioambientales, económicos y tecnológicos que se prevén para nuestra sociedad en un futuro inmediato. Por otro lado, también se identifica la necesidad de seguir avanzando en el reconocimiento de los procesos de aprendizaje y estrategias de enseñanza de la genética, que permitan la cualificación de la comprensión de los contenidos, dado el nivel de complejidad y abstracción que maneja esta área del conocimiento. Luego, la implementación de modelos pedagógicos innovadores, distintos a la clase tradicional, resultan de gran interés para la comunidad académica.

Entre los modelos pedagógicos innovadores, la clase invertida desarrollada por Bergmann y Sams (2012), se vislumbra como una estrategia interesante que ha permitido invertir el ciclo de educación para el logro de objetivos cognitivos de orden superior que van más allá de la comprensión de conceptos. Bajo este modelo, las actividades que habitualmente se realizaban en el salón de clase, tal como es la exposición magistral de contenido por parte del docente, es cambiada por una serie de recursos en línea que pueden ser revisados por el estudiante antes de la clase cuantas veces quiera, para la asimilación de contenidos o adquisición de conocimientos. De este modo, las actividades que normalmente se daban como tareas para hacer en casa, ahora se convierten en actividades activas guiadas por el docente durante el espacio de clase presencial, quien desafía a los estudiantes a resolver problemas, debatir y reflexionar sobre el conocimiento, en entornos colaborativos. Cabe resaltar que después de clase, los estudiantes podrán evaluar su entendimiento y extender su aprendizaje, mediante el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC).

Teniendo en cuenta lo anterior, se implementó para el curso de pregrado de genética, un modelo de aprendizaje invertido estructurado bajo los cinco momentos del Paradigma Pedagógico Ignaciano: Un momento de contexto que tiene como objetivo brindar un primer contacto con el conocimiento, en el cual el estudiante pueda vincularse afectivamente con el mismo y así, estar abierto al proceso de aprendizaje. Un momento de experiencia donde se plantean actividades de construcción del conocimiento, a través de la aproximación directa o indirecta a nuevos contenidos, la revisión de las ideas generales y la formalización de los conceptos con apoyo del docente. Un momento de reflexión en el que se aplican estrategias activas de carácter individual, colaborativo o cooperativo, donde estudiantes y docentes consolidan el conocimiento y discuten sus reflexiones, desde de la formulación de preguntas y permitiéndoles considerar el punto de vista del otro. Un momento de acción, donde, por medio de actividades prácticas individuales o grupales, el estudiante da cuenta del desarrollo de habilidades y competencias adquiridas durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, tales como producción escrita y defensa de posturas. Y, un momento de evaluación, que es un

proceso permanente, donde el estudiante tiene la posibilidad de autoevaluarse y revisar fortalezas y aspectos por mejorar con relación al alcance de los objetivos de aprendizaje propuestos para el curso. Este momento integra procesos de evaluación diagnóstica, formativa y sumativa (Pontificia Universidad Javeriana, 2018).

Anteriormente esta asignatura estaba propuesta desde un modelo tradicional, con clases magistrales y tareas para la casa. Sin embargo, se identificaron oportunidades de mejoramiento que generaron una reflexión profunda respecto a la necesidad de realizar una transformación pedagógica. Durante este momento de reflexión y autoevaluación se reconocieron, desde los procesos de enseñanza-aprendizaje, limitados espacios de acompañamiento docente destinados para retroalimentar, profundizar, reforzar, desafiar y estimular en el estudiante la construcción del conocimiento. Adicionalmente, se relacionaron factores como la disminuida concientización del rol estudiante en el proceso enseñanza-aprendizaje, pues generalmente los estudiantes asumen un rol pasivo e identifican al docente como el único responsable de su formación académica, limitándolo a un simple trasmisor de información. Además, se plantearon dificultades en el abordaje adecuado de los distintos estilos de aprendizaje (auditivo, visual, kinestésico o reflexivo) que se pueden encontrar en un mismo grupo de estudiantes que están iniciando sus estudios de pregrado. Por lo que la implementación de un modelo de clase invertida no solo permitiría una participación activa del estudiante, sino también atender a los diferentes estilos de aprendizaje, a través del uso de recursos educativos multimodales (Long, T., Logan, J., & Waugh, M. 2016).

2. METODOLOGIA

2.1 OBJETIVO

Identificar el alcance de la implementación de un modelo de aprendizaje invertido en la asignatura de Genética Básica, a través de la evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje y el uso de recursos educativos (URE).

2.2 POBLACIÓN Y MUESTRA

Se llevó a cabo un estudio de tipo exploratorio-descriptivo con enfoque mixto. La unidad de análisis del estudio son los estudiantes de primer semestre de un programa de medicina de la ciudad de Cali-Colombia, que cursaban la asignatura de genética básica en los años de 2019 y 2020. Se aplicó un muestreo no probabilístico por conveniencia, para un total de 196 estudiantes.

2.3 DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

La implementación del modelo pedagógico se realizó en 5 fases, según el modelo de diseño instruccional ADDIE (Morales-González, Edel-Navarro, & Aguirre-Aguilar, 2014) (Figura 1):



Figura 1. Modelo de diseño instruccional ADDIE.

La primera fase consistió en la revisión y reestructuración de los objetivos de aprendizaje. Aquí se planteó la estructura de un curso de genética modular: Un módulo 1 donde se desarrollan habilidades desde un nivel de recordar y comprender los fundamentos moleculares de la genética y la genómica, aquí el centro de atención es el gen, su estructura, organización y función. Un módulo 2 para el análisis y la aplicación de los conceptos, que permitan establecer relaciones genotipo-fenotipo e identificar los diferentes mecanismos de herencia, aquí el objeto de estudio es el individuo. Y un módulo

3 con componente integrativo de los conocimientos adquiridos en los módulos 1 y 2 en un contexto real, aplicado y actual. La segunda fase de implementación de modelo se basó en el rediseño gráfico del curso en el aula virtual institucional. Durante la tercera fase se seleccionaron las lecturas y recursos audiovisuales externos; y el docente realizó videos explicativos de corta duración (10 a 15 minutos), guías de lectura y cuestionarios para la evaluación diagnóstica de comprensión de la información suministrada antes de clase.

En la cuarta fase, se realizó la socialización del modelo pedagógico con los estudiantes donde se presentó la metodología, objetivos, modalidad de trabajo y descripción de los roles y tareas, para así pasar a la fase final que corresponde implementación en aula del modelo pedagógico. Aquí es de considerar que es en una guía de aprendizaje que brinda las pautas claves para la revisión de los videos explicativos, los enlaces interactivos y/o las lecturas brindadas para el momento de contexto, actividades asociadas a los primeros niveles de la taxonomía de Bloom. Todos estos recursos educativos fueron anclados al aula virtual, lo cual permitió el monitoreo de los procesos de aprendizaje fuera del salón de clase y la comprobación de la revisión de dichos recursos, antes o después de la clase.

Posteriormente, durante los primeros 20 a 30 minutos de clase, el docente aclara dudas sobre los contenidos explorados e interpretados en el momento de contexto. Para que en los momentos de experiencia, reflexión y acción, se realicen en grupos pequeños diferentes tipos de actividades, tales como: elaboración de cuadros comparativos y mapas conceptuales, resolución de problemas, desarrollo de proyectos, presentaciones orales estructuradas y semiestructuradas, discusión de casos clínicos, construcción de cariotipos y genealogías, elaboración de maquetas, participación en debates a través de foros virtuales, entre otros. Para evaluar la comprensión de los contenidos discutidos entre pares durante las sesiones de clases, se empleó la herramienta web gamificada e interactiva de Kahoot o mentimeter. Todas las actividades fueron valoradas cualitativa y cuantitativamente mediante rúbricas o listas de chequeo. Al finalizar los módulos y el curso, se realizaron actividades evaluativas sumativas grupales e individuales con

exámenes parciales, club de revista y un examen final integrador. En la quinta fase de implementación del modelo de aprendizaje, se realizó la evaluación de la experiencia con estudiantes y el docente que orientó el curso.

Cabe destacar que, en las versiones anteriores del curso (2018-1 y 2018-2), se realizó la aplicación parcial de la clase invertida para el desarrollo de algunas unidades temáticas, antes de implementarla al curso completo, tal y como lo indica Platero et al. (2015). Esto permitió seleccionar con anticipación las estrategias didácticas y pedagógicas que se implementarían antes, durante y después de la clase para cada módulo del curso.

2.4 INSTRUMENTO

Las variables cualitativas asociadas a la percepción de los estudiantes sobre la implementación del modelo pedagógico fueron analizadas a partir de la evaluación de las siguientes categorías: el aprendizaje (en función de lo significativo, activo, autónomo y colaborativo), la enseñanza (en función del acompañamiento docente y la didáctica) y, el URE. Para ello, se aplicó un cuestionario elaborado a juicio de expertos en educación con experiencia en la aplicación de clase invertida, los cuales evaluaron la coherencia entre cada pregunta y las categorías. La aplicación del cuestionario se realizó empleando la plataforma Forms de Outlook, de manera que cada estudiante pudiese responder desde su celular o computador portátil.

El cuestionario estaba compuesto por 41 preguntas con escala tipo Likert de 0 a 4 (0= NS/NR, 1= totalmente en desacuerdo, 2= parcialmente en desacuerdo, 3= parcialmente de acuerdo y 4= totalmente de acuerdo), 1 pregunta combinada (cerrada y con argumentación de respuesta) y 3 preguntas abiertas. Las preguntas formuladas pueden hacer referencia a una o más categorías.

También se diseñaron y aplicaron entrevistas semiestructuradas: una fue pensada para grupos focales con estudiantes, con 23 preguntas que variaron según el rumbo de la conversación con los mismos; La otra planteada para el docente coordinador de la asignatura, con 23 preguntas base (diferentes a las anteriores) que podían variar,

teniendo en cuenta las tres categorías de análisis del estudio. Al estar explorando un campo donde se está aplicando una estrategia innovadora, es útil recoger información adicional que pueda complementar la evaluación de su efectividad.

2.5 PROCEDIMIENTO DE RECOGIDA Y ANÁLISIS DE DATOS

Teniendo en cuenta que los estudiantes tenían la opción de responder a cada ítem en el cuestionario con opciones de 0 a 4, la puntuación máxima de cada categoría se dividió entre 4, para así establecer los cuatro perfiles de percepción de: Totalmente de Acuerdo, Parcialmente de Acuerdo, Parcialmente en Desacuerdo o Totalmente en Desacuerdo. Con ello se estableció un perfil para cada individuo y, se determinó el porcentaje de sujetos del grupo de estudio en cada una de las percepciones, frente a cada categoría. La información obtenida desde los grupos focales (el testimonio del docente titular del curso sobre la transformación de la práctica educativa y los testimonios de los estudiantes sobre el rol activo, aprendizaje colaborativo y autónomo) fue analizada desde un enfoque narrativo, con posterior triangulación de los datos con las respuestas obtenidas de las preguntas abiertas realizadas en el cuestionario. La aplicación del cuestionario se realizó en dos momentos específicos, antes de pandemia y en la transición a lo digital durante el inicio de la pandemia. Para ambos cuestionarios se determinó el coeficiente alfa de Cronbach, el cual indica que la medición realizada con el instrumento presenta una alta confiabilidad por consistencia interna (Oviedo & Arias, 2005).

3. RESULTADOS

El cálculo del coeficiente alfa de Cronbach, obtuvo un valor de 0.96 y 0.87 para cada uno de los cuestionarios aplicados en el año 2019 (semestre 1 y 2) y 2020 (semestre 1), respectivamente. En la figura 2 y 3 se presenta la percepción de los estudiantes para las categorías de aprendizaje, enseñanza y URE, antes de pandemia y en la transición a lo digital durante pandemia, respectivamente.

.

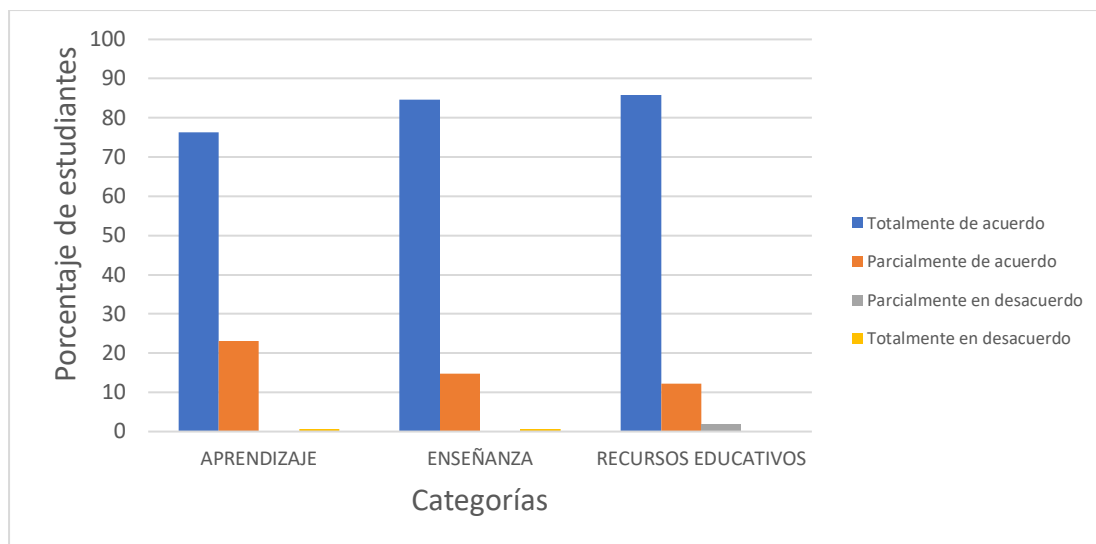


Figura 2. Percepción de los estudiantes sobre la aplicación del modelo clase invertida en el curso de genética básica, antes de pandemia en los semestres 2019-1 y 2019-2 (n=156). Elaboración propia.

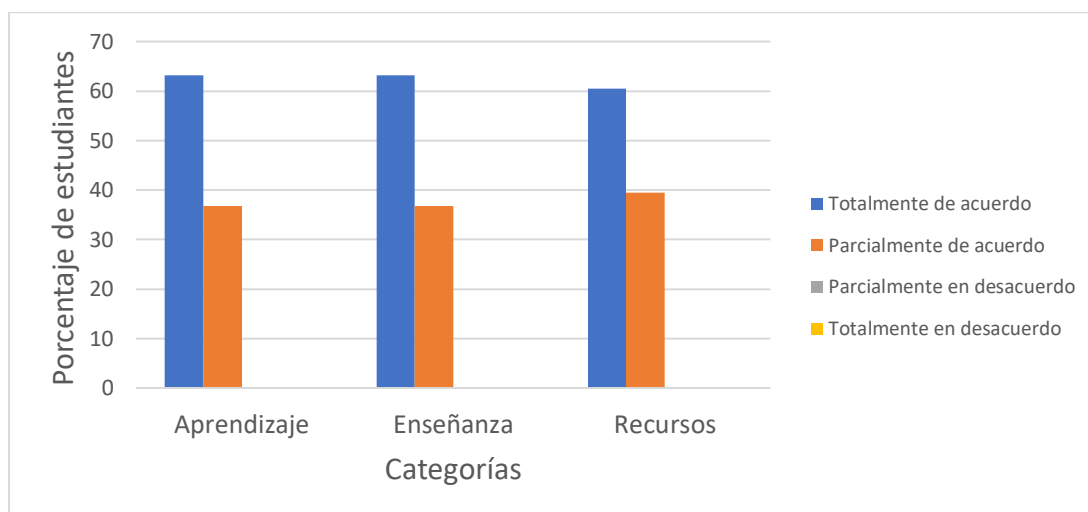


Figura 3. Percepción de los estudiantes sobre la aplicación del modelo clase invertida en el curso de genética básica, durante la transición a lo digital en el semestre 2020-1 (n=38). Elaboración propia.

3.1 PERCEPCIÓN DEL APRENDIZAJE

En la figura 2, se presenta la percepción de los estudiantes sobre el aprendizaje logrado. Como se puede observar, los porcentajes de total acuerdo y parcial acuerdo con el

aprendizaje se encuentran por encima del 70% y del 20%, respectivamente, en el año 2019. Esto indica que para los estudiantes fue posible el logro de las habilidades plasmadas en los objetivos de aprendizaje. De tal forma, se refleja una percepción positiva de ellos respecto a su proceso de aprendizaje, lo cual es coherente con los bajos porcentajes de total desacuerdo. Estos porcentajes fueron obtenidos a partir del análisis de la percepción del aprendizaje desde las tipologías: significativo, que alcanzo un 80.1% de acuerdo, lo activo con un 82.7% de acuerdo, lo autónomo con un 66.03% y lo colaborativo con un 79.8% de acuerdo.

Como producto de los grupos focales se encontraron comentarios como: *“es una buena experiencia, principalmente porque exige que pongamos gran compromiso y responsabilidad antes y durante la clase para poder entender los temas que se van a tratar, incentivando esto a la autonomía”*, *“La verdad al principio no me agradó mucho ese sistema, pero luego entendí que es la mejor manera de incentivar el conocimiento autónomo, y así facilitar las clases presenciales.”*, *“Al principio se me hizo complejo, pero cuando aprendí a manejar mi tiempo y utilizar correctamente los recursos me di cuenta de lo bien estructurada de la materia, en primer módulo fue mortificante, pero el segundo lo disfruté”*.

En la figura 3 como se puede observar, los porcentajes de total acuerdo y parcial acuerdo con el aprendizaje se mantienen positivos y encuentran por encima del 60% y del 30%, respectivamente, en el primer semestre del 2020. Es de destacar que ninguno de los estudiantes encuestados indica estar en desacuerdo o parcialmente en desacuerdo con la implementación del modelo, lo cual indica que, a pesar de la transición a lo digital, dado el confinamiento por pandemia, los estudiantes están conformes con su proceso de aprendizaje. Como producto de una de las preguntas abiertas del cuestionario, un estudiante manifestó que: *“El desarrollo de autonomía para el logro de los objetivos académicos, estando en casa se torna más complejo por las distracciones del hogar, o conversaciones con la familia de cierto modo a mi parecer, el hogar es para descansar y dispersarse, pero esto se debe modificar para cumplir con las metas”*

3.2 PERCEPCIÓN DE LA ENSEÑANZA

En la figura 2 se presenta la percepción de los estudiantes sobre la forma en la que se brindó la enseñanza durante el 2019. Como se puede observar, los porcentajes de total acuerdo y parcial acuerdo con la enseñanza se encuentran por encima del 80% y del 10%, respectivamente, en los dos semestres. Esto indica que para los estudiantes el modo de enseñanza que se brindó desde las estrategias didácticas propuestas y desde el acompañamiento docente, fue el más adecuado para el alcance de los objetivos propuestos en la asignatura. Estos porcentajes fueron obtenidos a partir del análisis de la percepción de la enseñanza desde las tipologías: acompañamiento docente, que alcanzo un 87.8% de total acuerdo y didáctica con un 85.9%.

Como producto de las preguntas abiertas formuladas en el cuestionario, en el siguiente fragmento se puede notar que el rol de la tutoría del docente es valorado positivamente por ellos: *“Profe déjeme decirle que ha sido una de las mejores experiencias, porque yo mismo me he educado con usted después de que usted me guiara de una forma en el salón de clase”*, allí se hace explícito que el estudiante cumple un papel protagónico en su aprendizaje, y a su vez, que el acompañamiento del docente, desde una figura de guía, es fundamental para este proceso.

Un elemento didáctico central que evidencian los estudiantes en el grupo focal son las guías de aprendizaje, las cuales ellos caracterizan como organizadas, oportunas, pertinentes y coherentes con la intervención presencial y los procesos evaluativos. En conexión con esto, los estudiantes mencionan que lo que se desarrolla desde la guía es lo que se evalúa en los exámenes, es decir que se conecta toda la ruta, desde los objetivos de aprendizaje, hasta la evaluación. Esto hace que no expresen dificultades con la metodología.

En la figura 3 se presenta la percepción de los estudiantes de la enseñanza brindada durante el primer semestre del 2020. Como se puede observar, los porcentajes de total acuerdo y parcial acuerdo con la enseñanza se encuentran por encima del 60% y del

30%, respectivamente. Esto indica que para los estudiantes el modo de enseñanza sigue siendo adecuado durante la pandemia.

Durante el grupo focal los estudiantes resaltan en múltiples ocasiones el acompañamiento recibido por parte del docente, mencionan que es paciente durante los momentos en los que se socializan las actividades o cuando se explican los temas, además de diligente respondiendo a los correos con dudas o problemas que van surgiendo en el proceso de preparación de la información y/o ejecución de las sesiones de clase.

3.3 PERCEPCIÓN SOBRE EL USO DE RECURSOS EDUCATIVOS

En la figura 2 se presenta la percepción de los estudiantes sobre el URE aplicados en el modelo pedagógico de aprendizaje invertido. Como se puede observar aquí, los porcentajes de total acuerdo y parcial acuerdo se encuentran por encima del 85% y del 10%, respectivamente, en el 2019. Esto indica que para los estudiantes el uso de las TIC fue útil, pertinente y les brindó mayor claridad para la comprensión y representación de los contenidos de la asignatura.

En las respuestas abiertas del cuestionario se pueden ver comentarios muy positivos de los estudiantes respecto al uso de las herramientas y los recursos digitales, tales como: *“Personalmente aprendo mucho de los videos porque puedo repetirlos cuantas veces sean necesarios hasta comprender el tema”, “Las herramientas tecnológicas nos brindan un espacio extra para aclarar dudas y los recursos educativos digitales son muy importantes ya que nos guían en nuestro aprendizaje y nos enfocan al objetivo” y “El uso de herramientas favoreció el desarrollo óptimo de las clases, por consiguiente, el aprendizaje”.*

Lo dicho en el grupo focal se adhiere a ello, destacando la importancia de los recursos para llegar preparados antes de la clase, poder repasar después de la misma y poder llevar preguntas o aportes a la sesión presencial, aprovechando mejor el tiempo. Además, indican que la interactividad de los recursos hace que sea más fácil la comprensión de

ciertos temas, lo cual no siempre se puede lograr con lectura, los estudiantes indican que el mostrar con apoyo visual, el describir y explicar procedimientos, mostrarlos e ilustrarlos, les brinda una oportunidad de aprender mejor y más rápido.

En la figura 3 se puede observar para el URE los porcentajes de total acuerdo y parcial acuerdo se encuentran por encima del 60% y del 35%, respectivamente, en el primer semestre del 2020. Luego, durante el grupo focal los estudiantes mencionan que los recursos educativos preparados, son de gran ayuda para su proceso. Con relación a las lecturas, estas estaban acompañadas de preguntas guías que les ayudaban a centrar su atención en aspectos particulares de ellas y los videos realizados con la docente complementaban la información.

4. DISCUSIÓN

4.1 PERCEPCIÓN DEL APRENDIZAJE

Acerca de la categoría de aprendizaje, se puede identificar que los estudiantes tienen percepciones positivas respecto a su proceso de aprendizaje desde lo significativo, activo, autónomo y colaborativo. La metodología les permitió apropiarse las habilidades y los conocimientos planteados desde el logro de los objetivos de aprendizaje.

Esto fue posible a partir del rol activo y participativo asumido por el estudiante, antes de la clase y durante el desarrollo de las actividades prácticas realizadas con acompañamiento docente durante los encuentros presenciales y virtuales, las cuales estaban enfocadas en aplicar los conceptos, resolver las dudas, debatir y puntualizar cuestiones que puedan quedar sin aclarar durante los momentos de contexto. Este impacto positivo del modelo sobre el aprendizaje activo, concuerda con lo señalado por Salcines-Talledo et al., (2020) quienes indican que una valoración moderada del modelo clase invertida por parte de los estudiantes, puede ser debida al esfuerzo y compromiso que les exige el desarrollo de las actividades planteadas en la asignatura.

Por otro lado, en relación con el desarrollo de actividades colaborativas, que permitían contextualizar un concepto, resolver ejercicios y problemas entre los estudiantes, se

encontró que estas tienen sus retos, referidos a las habilidades comunicativas y sociales, así como al reconocimiento de la voz del compañero y lo valiosos que son sus aportes. En el grupo focal se puede ver esta dificultad cuando los estudiantes explican que dependiendo de la persona con quien se trabaje, así será el provecho que se pueda sacar a la actividad, en este sentido, el aspecto relacional juega un papel fundamental. A pesar de ello, los estudiantes expresan que tienen un gran beneficio, que pueden aprender a gestionar estas situaciones (desarrollo de habilidades blandas) y que tienen la posibilidad de retroalimentarse sobre los contenidos, de cuestionarse y de debatir aspectos importantes de la clase. Esto concuerda con lo analizado en otros estudios comparativos, que muestran un efecto significativo del aprendizaje logrado a través de la interacción entre pares durante la discusión en grupos pequeños (Hew & Lo, 2018) y la retroalimentación permanente e inmediata por parte del docente, quien dispondrá de mayor tiempo para clarificar los contenidos más complejos, atender las necesidades individuales (Aguayo Vergara, Bravo Molina, Nocetti de la Barra, Concha Sarabia, & Aburto Godoy, 2019), y concentrarse en la aplicación del conocimiento y la resolución de problemas (Angadi, Kavi, Shetty, & Hashilkar, 2019).

Respecto al aprendizaje autónomo, su percepción muestra una menor proporción de total acuerdo, por lo cual, es posible inferir que para algunos estudiantes no fue sencillo el lograr organizar su tiempo para el desarrollo óptimo de las actividades previas al encuentro con el docente durante la sesión sincrónica (presencial o digital). Sin embargo, en el grupo focal con estudiantes, ellos expresaron que gracias a la organización de las actividades y a la guía apropiada del docente, se les facilitó planear y gestionar su tiempo de trabajo independiente. Esto es coherente con lo notado por Mengual Andrés et al., (2020), quienes notan que la autonomía es uno de los procesos que más influye en la adaptación al modelo y en que el rendimiento académico efectivamente mejore.

De ellos, los comentarios generados por los estudiantes muestran el proceso de adaptación que ellos experimentan cuando se ven expuestos a la metodología y la importancia de acompañar de forma constante y efectiva ese proceso, para que transitoriamente puedan comprender el sentido del modelo y así, acoplarse a sus

especificidades didácticas. Lo anterior, en concordancia con el estudio realizado por Sánchez-Rivas et al. (2019), quienes consideran que pretender una adaptación inmediata puede resultar demasiado ambicioso.

Por otro lado, y dado lo identificado durante la transición en pandemia, los estudiantes identificaron que la disciplina y la autonomía son fundamentales para el desarrollo de sus actividades académicas, logrando evidenciar una mayor responsabilidad en la organización durante las actividades apoyadas en medios digitales (Londoño et al, 2021).

4.2 PERCEPCIÓN DE LA ENSEÑANZA

Con relación a los resultados en la categoría de enseñanza, se puede identificar que los estudiantes tienen apreciaciones muy favorables tanto desde los recursos educativos, actividades y didácticas dispuestas para el desarrollo de la asignatura, así como el rol del docente desde su acompañamiento y direccionamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje, los cuales fueron indicados y adecuados en el contexto del cumplimiento de los objetivos de aprendizaje y del modelo clase invertida.

En las preguntas abiertas del cuestionario, se logran retomar comentarios como: “La profesora se ha encargado de hacer esta temática interesante y didáctica, por lo que valoro este curso de la mejor manera posible y apoyo que los métodos aplicados se conserven” y esto mismo se destaca desde el grupo focal, en el que se resalta que el docente ejerce un acompañamiento cercano, motivado y constante, donde está permanentemente pendiente de aclarar, responder preguntas y hacer los esfuerzos necesarios para afianzar el conocimiento, incentivando confianza en sí mismos para el logro de su aprendizaje. También destacan el orden que se muestra en la planeación de la asignatura y la claridad en la expresión del conocimiento, haciéndolo entendible para ellos. Esto conecta con la subcategoría de didáctica, pues la disposición de recursos y guías, es esencial para el cumplimiento de la ruta de aprendizaje por parte de los estudiantes. Estas características también favorecen que los estudiantes se responsabilicen de su proceso de aprendizaje y sepan hasta dónde va el acompañamiento del docente y desde donde ellos se deben apropiar.

Además, retomando los comentarios del grupo focal, los estudiantes tienen plena conciencia de la secuencia que lleva la ruta de aprendizaje, lo cual los hace comprender que los momentos antes-durante-después tienen una importante relación y que eliminar alguno de ellos, impactaría inmediata y profundamente en su proceso de aprendizaje.

Por otra parte, los estudiantes recalcan que la diversidad de recursos y ayudas didácticas empleadas en el curso, les permite desarrollar mejor su proceso de aprendizaje, en este sentido, destacan que hay videos explicativos, guías de lectura tipo cuestionario, pruebas cortas de comprensión de conceptos y talleres de preparación para el parcial. Lo cual ven de forma positiva pues son recursos multimodales que permiten a los estudiantes variar en la forma que consultan los temas y como los ejercitan y apropian. Esto favorece el abordar distintos tipos de aprendizaje y así, permitir que la mayoría de los estudiantes desarrollen las habilidades de la asignatura.

Con relación a la aplicación de pruebas cortas, antes de la sesión de clase y al finalizar, cabe mencionar que, aunque no parece moderar las ganancias de rendimiento, el uso de estas pruebas antes de una clase presencial hace que la clase invertida sea más efectiva, según lo mencionan ciertos autores (Hew & Lo, 2018). Una explicación para ello es que los cuestionarios y pruebas cortas ayudan a los estudiantes a recordar los conocimientos aprendidos antes de la clase, de manera que les permite comprender mejor la nueva información al conectarla a algo que ellos ya conocen. Del mismo modo, los cuestionarios también pueden servir como una fuente de motivación para los estudiantes, para que revisen los recursos educativos y para autoevaluarse sobre el dominio de los contenidos compartidos en el momento de contexto. Por otra parte, y desde la mirada del docente, tener pruebas cortas antes de la clase también permite identificar posibles conceptos erróneos de los estudiantes, bien sea por preconcepción o malinterpretación de recursos compartidos, de tal modo que permiten tomar medidas correctivas (Hew & Lo, 2018).

4.3 PERCEPCIÓN SOBRE EL URE

En la categoría de recursos educativos, es posible evidenciar que los estudiantes en su mayoría encuentran gran utilidad en la presentación de videos y guías de lectura. Vale la pena indicar que el recurso que mejores percepciones muestra es la guía de lectura, la cual es ampliamente utilizada en esta asignatura y que los estudiantes valoran por la ayuda que les representa para acercarse a los textos y videos con pistas y claves para comprenderlos mejor y a cabalidad. Respecto a los videos, los estudiantes destacan principalmente los producidos por el docente, pues les brinda elementos particulares para desarrollar los contenidos y actividades, lo cual es altamente positivo y permite pensar en continuar la producción de recursos propios para la asignatura.

Acerca del aula virtual, los estudiantes indican que es un canal “portable” y unificado de comunicación, que pueden consultar desde cualquier lugar y donde podrán encontrar toda la información del curso, recursos, guías y anuncios, además de las actividades virtuales (encuentros sincrónicos, foros o entregas) a realizar, por lo que les es una herramienta de suma utilidad y que el docente explota con diversos tipos de actividades. Luego la integración de herramientas tecnológicas modernas y tradicionales, acordes al contexto educativo.

Algunos estudiantes manifestaron que revisar los videos y material bibliográfico requería de mayor tiempo. No obstante, la mayoría los consideran recursos valiosos para su proceso de aprendizaje, reconociendo que la revisión de dichos materiales fue más juiciosa al avanzar en el semestre y en la medida que fortalecían sus hábitos de estudio. Algunos estudios señalan que el requerir un mayor tiempo de preparación por parte del estudiante, podría generar cierta resistencia al modelo, puesto que algunos estudiantes pueden no estar satisfechos con que se les pidiera hacer trabajo en casa que tradicionalmente se realizaba cara a cara con el docente en el formato de clase tradicional (Angadi, et al., 2019). Sin embargo, existe un consenso basado en numerosas experiencias previas de clase invertida en diferentes niveles educativos, donde se reconocen las ventajas sobre el aprendizaje de los estudiantes con la aplicación de esta metodología, cuando está correctamente planeada y estructurada (Burón et al., 2018).

Por otro lado, la valoración subjetiva e intersubjetiva de los estudiantes respecto a las experiencias personales con la implementación del modelo, a lo largo de estos años ha permitido modificar las estrategias de tal modo que entre los estudiantes se ha fomentado una mayor adherencia al modelo pedagógico y una mayor apropiación del conocimiento en el tiempo, un mayor compromiso al desarrollo de las actividades académicas propuestas para el curso, así como la creación de soluciones diferentes y creativas frente a las dificultades pedagógicas. Luego, trabajar bajo este modelo, implica el desarrollo de estrategias pensadas sobre las necesidades, los estilos de aprendizaje y las formas en las que el estudiante puede demostrar su conocimiento, permitiendo mejorar su experiencia frente a su proceso formativo, y por ende su desempeño académico.

Cabe destacar que bajo este nuevo modelo de clases para estudiantes que inician su carrera universitaria, las experiencias de enseñanza-aprendizaje pueden ser diversas, y pueden ir de una clase invertida estándar (que apunta al desarrollo del dominio declarativo y su aplicación, iniciándose en el entorno virtual con los videos y continuando en el encuentro presencial) a una clase invertida grupal (que apunta a la formación de equipos para trabajar juntos en los contenidos entregados antes de clase, para que en lo presencial puedan explicar a sus pares lo que han leído y analizado). Este último tipo de clase invertida permitió en nuestro estudio, reforzar habilidades blandas y de aprendizaje, ya que deben entender bien la temática para explicarla a sus pares (Alegre, Demuth, & Navarro, 2019). Por lo tanto, combinar estos diferentes tipos de clase invertida proporciona la posibilidad de adaptación paulatina del estudiante al modelo pedagógico, tal y como lo confirma la valoración positiva del modelo pedagógico en nuestro estudio.

Por otro lado, y en el contexto actual de pandemia, la educación a nivel mundial está presentando grandes retos frente a la necesidad de brindar clases remotas, las cuales podrían generar angustia o desconfianza en el proceso enseñanza-aprendizaje, teniendo en cuenta que la mayoría de estudiantes, están más familiarizados con un modelo de clases magistrales, que en un contexto virtual podrían no satisfacer completamente su proceso formativo. Luego, el desarrollo de cursos en modalidad de aprendizaje invertido, podría contribuir a la adaptación de los estudiantes a los ambientes de aprendizaje

remoto, por presentar un enfoque integral que combina la instrucción directa y clara con métodos constructivistas y el uso reflexivo de las TIC.

Es aquí donde el aprendizaje multimodal, contribuye a la retención y comprensión de los contenidos mediante la interacción con la realidad y la representación auditiva y visual que pueden ofrecer los recursos educativos digitales (Regatto-Bonifaz & Viteri-Miranda, 2022).

5. CONCLUSIÓN

El modelo de clase invertida en el curso de genética básica permitió en los estudiantes dimensionar su compromiso frente a su proceso formativo, con una actitud más activa mediante procesos de aprendizaje significativo, activo, autónomo y colaborativo. Además de permitir identificar al docente como un agente facilitador del aprendizaje, que busca estimular en él habilidades cognitivas de orden superior necesarias para un buen desempeño en la práctica médica. Sin embargo, no podemos generalizar los resultados al ser esta investigación, una primera aproximación sobre el impacto de la experiencia en estudiantes de medicina a nivel local. Por lo cual, en futuras investigaciones se espera ampliar el análisis de percepción a otras asignaturas similares con componente de ciencias básicas y otras carreras del área de la salud.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguayo Vergara, M., Bravo Molina, M., Nocetti de la Barra, A., Concha Sarabia, L., & Aburto Godoy, R. (2019). Perspectiva estudiantil del modelo pedagógico flipped classroom o aula invertida en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera. *Revista Educación*, 43(1), 97-113.
- Alegre, M., Demuth, P., & Navarro, V. (2019). El aprendizaje invertido en la formación en Medicina. Miradas estudiantiles sobre la estrategia didáctica de aula inversa. *Revista de Educación*(18), 397-415.
- Angadi, N. B., Kavi, A., Shetty, K., & Hashilkar, N. K. (2019). Effectiveness of flipped classroom as a teaching-learning method among undergraduate medical

- students—An interventional study. *Journal of Education and Health Promotion*, 8. doi: https://doi.org/10.4103/jehp.jehp_163_19
- Bergmann, J., & Sams, A. (2012). *Flip your classroom: Reach every student in every class every day*: International society for technology in education.
- Burón, I., Avendaño, S., Cantarero, I., Gahete Ortiz, M. D., Guzmán Ruiz, R., Vazquez, M., Calzado, M. A. (2018). Experiencias en flipped learning. *Revista de innovación y buenas prácticas docentes*, 7, 41-48.
- Hagiwara, N. (2017). Application of active learning modalities to achieve medical genetics competencies and their learning outcome assessments. *Advances in medical education and practice*, 8, 817. doi: <https://doi.org/10.2147/AMEP.S145696>
- Hew, K. F., & Lo, C. K. (2018). Flipped classroom improves student learning in health professions education: a meta-analysis. *BMC medical education*, 18(1), 38. doi: <https://doi.org/10.1186/s12909-018-1144-z>
- Long, T., Logan, J., & Waugh, M. (2016). Students' perceptions of the value of using videos as a pre-class learning experience in the flipped classroom. *TechTrends*, 60(3), 245-252. doi: <https://doi.org/10.1007/s11528-016-0045-4>
- Lucena, F. J. H., Díaz, I. A., Rodríguez, J. M. R., & Marín, J. A. M. (2019). Influencia del aula invertida en el rendimiento académico. Una revisión sistemática. *Campus Virtuales*, 8(1), 9-18.
- Mengual Andrés, S., López Belmonte, J., Fuentes Cabrera, A., & Pozo Sánchez, S. (2020). Modelo estructural de factores extrínsecos influyentes en el flipped learning. *Educación XX1*, 23(1), 75-101. doi: <https://doi.org/10.5944/educXX1.23840>
- Morales-González, B., Edel-Navarro, R., & Aguirre-Aguilar, G. (2014). Modelo ADDIE (análisis, diseño, desarrollo, implementación y evaluación): Su aplicación en ambientes educativos.
- Oviedo, H. C., & Arias, A. C. (2005). Aproximación al uso del coeficiente alfa de Cronbach. *Revista colombiana de psiquiatría*, 34(4), 572-580.
- Pontificia Universidad Javeriana. Documentos institucionales: Modelo educativo virtual. Una propuesta para orientar las acciones educativas institucionales sobre ambientes virtuales de aprendizaje. 2018

- Platero Jaime, M., Tejeiro Koller, M. R., & Reis Graeml, F. (2015). La aplicación de Flipped Classroom en el curso de Dirección Estratégica. XII Jornadas Internacionales de Innovación Universitaria, 119-133.
- Salcines-Talledo, I., et al. (2020). Análisis de las percepciones de los estudiantes sobre el modelo Flipped Clas-sroom en asignaturas de ingeniería. Diseño e implementación de un cuestionario. Revista Complutense de Educación, 31(1), 25-34. doi: <https://doi.org/10.5209/rced.61739>
- Sánchez-Rivas, E., Sánchez-Rodríguez, J., & Ruiz-Palmero, J. (2019). Percepción del alumnado universitario respecto al modelo pedagógico de clase invertida. Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación, 11(23), 151-168. doi: <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m11-23.paur>

18.

METODOLOGÍA DE ENSEÑANZA PARA EL PROYECTO ARQUITECTÓNICO *¿Cómo se enseña diseño arquitectónico?*

Andrea Rodríguez Ramírez²⁸

Pontificia Universidad Javeriana Cali, Colombia

Contacto: andrea.rodriguezr@javerianacali.edu.co

Celular: +57 3052421440

RESUMEN

A partir de lecturas teóricas estudiadas y socializadas en clase para entender su idea principal, se brindan herramientas para el diseño arquitectónico, resaltando la importancia de lograr relaciones espaciales mediante el dibujo y la maqueta con sensibilidad artística, motivando la toma de decisiones proyectuales para realizar un esquema básico basado en un contexto.

Es importante partir de la experiencia del entendimiento de la relación de la arquitectura con la ciudad y su impacto en el lugar, analizar las condiciones ambientales y urbanas de la zona, logrando responder con una correcta orientación a nivel formal. Seguidamente se propone llegar a la aproximación del edificio, acceso y configuración de un recorrido que llega a una unidad de vivienda pensando en la proporción, escala, principio de orden, líneas reguladoras o estructura que modula el proyecto marcando una jerarquía mediante el ritmo y transformación, buscando inspirar el diseño con intención de calidad espacial. Es así como saber manejar las relaciones espaciales empieza a ser el principio ordenador de un proyecto basado en la vivienda, que comienza a una escala de casa y crece en altura al convertirse en un edificio residencial que busca caracterizar cada espacio, brindando calidad en el diseño arquitectónico.

PALABRAS CLAVE:

²⁸ Arquitecta de la Pontificia Universidad Javeriana Cali, Magíster en Arquitectura para el Proyecto Sostenible del Politécnico di Torino, Italia, con diplomado en Docencia para la Arquitectura de la Universidad de Salamanca, España. Actualmente docente de proyecto arquitectónico en la Pontificia Universidad Javeriana Cali y consultora en sostenibilidad. Amante de la arquitectura, la bioclimática y la música buscando relacionar mi profesión con mi vocación de transmitir a mis estudiantes mi conocimiento y la misma pasión que espero motivar en ellos.

Pedagogía, proyecto arquitectónico, metodología, sensibilización, experiencia, diseño.

ABSTRACT

From theoretical readings socialized in class to understand its main idea, students are provided with tools for architectural design, highlighting the importance of achieving spatial relations through drawings and 3D models to make project decisions to start a basic scheme based on a context.

For this, it is essential to withdraw from the experience of understanding the relationship between architecture and the city and its impact in a specific place, analyzing the area's environmental and urban conditions, and responding with a correct orientation at an elevated level. Following this, the aim is to reach the approximation of the building, accessibility, and configuration of a route that gets to a housing unit, thinking about the proportion, scale, principle of order, regulatory lines, or structure that modulates the project, marking a hierarchy through rhythm and transformation, seeking to design with the intention of spatial quality.

Thus, knowing how to manage spatial relationships becomes the organizing principle of a project based on housing, which begins at a house scale and grows in height by becoming a residential building that seeks to characterize each space, providing quality in architectural design.

KEYWORDS

Pedagogy, architectural project, methodology, sensibilization, experience, design.

DESARROLLO

Desde la creación de las primeras academias de bellas artes en Francia, en el siglo XVII, donde comienzan los primeros ensayos por sistematizar el conocimiento de la arquitectura, se plantea la necesidad de crear una escuela de arquitectura que desarrolle ciertos métodos de enseñanza específicos, con lo que se inicia la consolidación de una teoría que guiara la práctica. Con ella, surgió la necesidad de pensar en abstracto y

diseñar consignas, evitando la copia de edificios existentes. Su método era “descomponer” y “analizar” la arquitectura histórica y tradicional como una serie de elementos.

Van Zanten, (1977). Según las teorías de varios arquitectos franceses de la época, como Charles Percier, Charles Garnier y Julien Guadet, composición era el término del sistema académico francés para lo que se consideraba el acto esencial del diseño arquitectónico, de un edificio completo, concebido como una entidad tridimensional diseñada en planta, vista y elevación.

Este concepto de diseño empezó a tomar forma con el desglose de dos términos más específico, distribución y disposición. La distribución aparece como el eje principal de un proyecto, organizando y acomodando un espacio. De igual forma, la disposición y modulación comienzan a ordenar, unificando el concepto con la distribución de un proyecto, permitiendo presentar de una manera lógica y ordenada las ideas e inspiraciones arquitectónicas de los estudiantes, generando un ejercicio transversal que permite una integración de competencias.

Desde el punto de vista de la enseñanza, la Bauhaus influyó notoriamente en la teoría del diseño arquitectónico, basado en la repetición del trío de formas básicas como lo son el cuadrado, el círculo, el triángulo, y los colores primarios evidenciando abstracción y haciendo énfasis en la parte visual de la arquitectura. Walter Gropius resaltaba la importancia del lenguaje visual mediante un código de formas abstractas dirigido a la percepción inmediata generando diferentes sensaciones mediante una forma, color o espacio. Lo anterior se relaciona directamente con lo que empezaría a jerarquizar una primera idea de proyecto arquitectónico, una idea de formas puras y un esquema en un espacio, la relación entre ellas y mediante colores la identificación de relaciones espaciales y modulares.

Ellen Decor, (2022). Siguiendo con los grandes pensadores, según, Mies Van der Rohe, arquitecto de la época del movimiento moderno, modelo del siglo XX, con algunos de sus proyectos como la Casa de Edith Farnsworth y su planta libre con paredes transparentes, menciona que, “*debemos intentar acercar la naturaleza, las casas y el ser humano a una unidad superior*”. Esta frase permite comprender la importancia de la naturaleza y su

relación con el espacio habitable, siendo una premisa de diseño, generando sensibilización al medio ambiente e influyendo en la idea conceptual de un proyecto arquitectónico, creando diversas oportunidades relacionales a nivel espacial.

Por otro lado, en el momento en que aparece el pensamiento sobre “Aprender haciendo”, surge también el “Taller” o “aula taller” como modalidad pedagógica que logra generar autonomía y apropiación del conocimiento produciendo el “saber hacer” en un espacio de reflexión, interpretación, de trabajo en equipo apropiado para proyectar arquitectura, rompiendo esquemas tradicionales de enseñanza.

Esto se lleva a cabo mediante varias estrategias entre las cuales se pueden resaltar; primero el análisis de casos o estudio de referentes, es decir lo que tiene vinculación con la realidad y genera un desarrollo critico personal. Tomar un caso de estudio que permite experimentar un proyecto crea la idea de viajar en el tiempo y espacio al lugar donde se encuentra sin necesidad de desplazarse, ya que el objetivo principal es lograr entender el proyecto desde el interior al exterior.

Seguido a esto, se tiene el análisis de lecturas teóricas y la resolución de problemas o respuestas a diferentes variables, relacionando de forma directa el diseño arquitectónico con las determinantes de un contexto específico, dando mayor valor, sentido y coherencia a la concepción de una idea. Para ello es necesario también entender y conocer la ciudad o lugar donde se piensa proyectar con lo cual se busca llegar a una primera respuesta formal expresada mediante recursos como el dibujo y la maqueta, haciendo uso de esquemas que expliquen las sensaciones en el proyecto y que permitan dar respuesta a interrogantes sobre; cómo es el clima en el contexto, qué sensaciones se quieren generar a nivel urbano, a nivel de peatón, cómo es el recorrido, cómo se quiere vivir el espacio, empezando a generar un mayor desarrollo de orden, proporción y calidad espacial para lograr un buen proyecto.

Ahora bien, si se habla de cómo unificar las estrategias de aprendizaje en una metodología estructurada participativa que genere resultados se tiene el concepto de clase invertida, basado en la inversión de la estructura tradicional de la clase expositiva a través del empleo de información y comunicación. Esto quiere decir que para generar autocritica y formar un criterio es importante empezar por esa información, pero a

diferencia de la clase tradicional, se les distribuye el material para que de manera autónoma se generen preguntas que promuevan un aprendizaje activo, elaborando la clase entre pares mediante la aclaración de conceptos y aplicación de los mismos en el aula taller.

La clase invertida, se convierte entonces en aquella estrategia que permite la integración de las competencias adquiridas por los estudiantes, generando consciencia sobre el conocimiento de cada estudiante y un modelo de enseñanza que pone al dialogo en el foco de la experiencia educativa, ofreciendo un entorno adecuado para el aprendizaje apoyado también mediante el trabajo en equipo.

Teniendo claros estos conceptos de aprendizaje, pedagogía y cómo se relacionan con la enseñanza de proyecto arquitectónico, se puede ejemplificar lo que sería la aplicación de estos métodos en el taller. Para esto, se parte de lecturas teóricas que primero realizan los estudiantes y posteriormente se comparte y socializa en la clase, con el objetivo de lograr entender la idea principal y generar un pensamiento crítico que se pueda ver reflejado en los proyectos. Seguido a esto, la idea es hacer un análisis del lugar en el cual se llevará a cabo el proyecto, teniendo en cuenta determinantes urbanas, climáticas y sociales, para así empezar a tomar decisiones proyectuales debidamente justificadas por un buen entendimiento del contexto.

El análisis urbano aporta entendimiento de cómo se implanta el proyecto, cómo se llega al proyecto, cuáles son las conexiones con el lugar, dónde se sitúan los accesos y cómo es el recorrido que se quiere generar. Este cuestionamiento se desarrolla a partir de experiencias de visitas y recorridos no solo en las áreas de trabajo, sino en puntos de referencia u otros lugares de interés al proyecto a desarrollar que permitan al estudiante vivenciar los espacios y definir cómo le gustaría que fuera aquella idea espacial materializada en un proyecto arquitectónico que se va a diseñar y proyectar.

Esto genera una experiencia que a través de los sentidos permite definir objetivos con el proyecto arquitectónico. Por otro lado, el análisis climático aporta un entendimiento de la orientación solar, de vientos y temperatura que permiten saber ubicar el proyecto y

concebir su forma, a partir de la definición del confort al que se quiere llegar desde el interior al exterior, es decir, el llamado, confort adaptativo.

Por su parte, el análisis social brinda herramientas para entender para quienes se está proyectando un espacio, cuáles son los posibles usuarios, quienes habitan el barrio o contexto, qué problemáticas existen actualmente, cuál es la sensación sin la intervención y a qué se quiere llegar.

La suma de los puntos anteriores permite que se llegue a una aproximación del proyecto a nivel de esquema básico que se debe empezar a desarrollar a nivel espacial, generando diferentes relaciones que partan de varios principios ordenadores como lo son; la malla modular o estructural, una circulación que jerarquice los espacios, una proporción y escala espacial que permita un correcto funcionamiento del proyecto.

Al tener el esquema básico, la idea es comenzar a detallar aquel funcionamiento del proyecto hasta llegar a una unidad básica de vivienda. Al llegar a su interior, entender cómo la distribución hace parte de la misma modulación y jerarquización del espacio, priorizando visuales y zonificaciones para crear espacios de confort para quienes habitarán un proyecto.

Ellen Decor, (2022). Según Bjarke Ingels, el arquitecto danés, creador del estudio multidisciplinar BIG, una figura un poco más nueva en el mundo de la arquitectura, abanderado de los nuevos conceptos arquitectónicos, buscando innovación y sostenibilidad en sus proyectos afirma que, “La arquitectura es una forma de plasmar los sueños en el mundo real”. A lo que viene directamente relacionado la forma de pensar y el criterio de cada arquitecto o estudiante de arquitectura, mediante una formación que los inspire por medio de grandes pensadores, lecturas, experiencias, vivencias y que logre promover en ellos una forma distinta de re crear un espacio, de pasar esos sueños y aspiraciones a un papel.

Dicho esto, para salirnos un poco de ese paso a paso que se propone realizar en la metodología de enseñanza hay un factor diferenciador de cada proyecto, es decir, de cada estudiante. Cada uno es un mundo diferente y por lo tanto tiene un criterio diferente. La parte interesante para nosotros como docentes es lograr entender cuál es el factor diferenciador, qué es lo que ellos se imaginan y quieren plasmar para así procurar

siempre guiarlos en un correcto desarrollo y funcionamiento de un proyecto, conservando su esencia. Como consecuencia de lo anterior, cada proyecto que tiene programa o peticiones específicas también debería tener un factor conceptual fuerte y diferenciador; algo que lo haga ser diferente y le de carácter a un espacio y al proyecto arquitectónico en sí. Este factor permite al estudiante reflexionar y preguntarse sobre su propio conocimiento, creando proyectos con identidad.

Así pues, como docentes, guías y moderadores, la idea es apoyar a los estudiantes en el proceso de analizar todas las determinantes antes mencionadas para considerar todos los puntos de vista posibles, creando una visión crítica y personal de una problemática. Buscar recursos para lograr que los estudiantes lleven de su imaginación y creatividad las ideas al papel, es decir conceptualizar y materializar un esquema proyectual, y así mismo aportar soluciones que ayuden a organizar y planificar coherentemente el desarrollo del proyecto logrando comunicarlo de la manera más gráfica y clara posible. Esto mediante el entendimiento de aquellas herramientas de comunicación para orientar, desde el dibujo a mano para soltar la creatividad e imaginación mediante esquemas y gráficos, perspectivas y planimetría, que permitan el entendimiento gráfico del proyecto desde la concepción de la idea hasta su funcionamiento en detalle en programas y softwares que permitan un mayor desarrollo proyectual.

Finalmente, hay un punto importante que hace falta reforzar a los futuros arquitectos y es la capacidad de síntesis y redacción. El hecho de saber diagramar y seleccionar los textos que acompañan los planos proyectuales también es importante para lograr dar a entender una idea y sobre todo la información de lugar o contexto. Debido a esto, se reitera la importancia de la lectura en los estudiantes, de grandes pensadores y arquitectos de la época, que ayude a los estudiantes a la inspiración para generar sus ideas conceptuales y así mismo la síntesis de sus proyectos logrando la aplicación de aquellos conocimientos adquiridos durante la metodología pedagógica generada a partir de un modelo de planificación diferencial con características de una realidad a la cual se debe enfrentar un estudiante de arquitectura.

En conclusión, la metodología de enseñanza para el proyecto arquitectónico es un conjunto de estrategias que permiten el entendimiento de todas las variables urbanas, ambientales y sociales que componen un proyecto arquitectónico y permiten desarrollar

el "aprender haciendo" en el taller, mediante una elaboración de pares y formación de criterio y autonomía que permita la creación de proyectos con identidad y por ende una correcta funcionalidad.

Autor: Andrea Rodríguez Ramírez

Filiación académica: (Pontificia Universidad Javeriana Cali, Colombia)

Contacto: andrea.rodriquezr@javerianacali.edu.co

Celular: +57 3052421440

19.

EL TALLER MAS URBANO MAS RURAL MAS SOCIAL Y SU IMPACTO EN LA CONSOLIDACIÓN DE LAS COMPETENCIAS ADQUIRIDAS EN LA CARRERA DE ARQUITECTURA DE LA PUJ CALI.

Autor: Andrés Alejandro Quintana Vargas²⁹

²⁹ (*) Profesor e investigador del grupo POIESIS-PUJ Cali. Arquitecto y Magister en arquitectura. Sus actividades profesionales y de investigación se han concentrado en la implementación de arquitectura adaptable en el territorio colombiano, el Aprendizaje Servicio y el impacto de este en la enseñanza y la utilización de la realidad virtual como herramienta pedagógica. Coordinador del semillero Estudios del

Filiación académica: Pontificia Universidad Javeriana Cali

Contacto: andres.quintana@javerianacali.edu.co

RESUMEN

Esta ponencia pretende explicar la importancia y el impacto pedagógico de escenarios académicos basados en el Aprendizaje Servicio como el Taller más Urbano Mas Rural más Social, puesto que permite que comunidades necesitadas y constituidas por poblaciones vulnerables, se vean beneficiadas del conocimiento que estudiantes de distintos semestres y carreras han adquirido en las aulas. Para este caso la ponencia se concentrará en los estudiantes de arquitectura debido al alto número de participantes de esta carrera en las diversas convocatorias a lo largo de los años desde el 2011.

El taller al ser un espacio intersemestral de duración corta se ha complementado en su metodología con la de Placemaking, para garantizar el éxito de las intervenciones en el corto cronograma establecido para ejecutarlas. El aprendizaje basado en proyectos se constituye en la base pedagógica principal con la cual los estudiantes de arquitectura abordan las propuestas y en las que se requiere una articulación integral de las competencias de los componentes que constituyen su núcleo de formación fundamental: proyectual, representación, teórico-histórico, gestión, urbano-ambiental y tecnológico. La implementación de estos conocimientos se favorece además por la interacción con otras disciplinas y por supuesto con las comunidades, fortaleciendo las competencias humanísticas fomentadas por la Compañía de Jesús y que hacen parte del plan de estudios como componente institucional.

PALABRAS CLAVE: Aprendizaje servicio, Comunidades vulnerables, Diseño social, Interdisciplinariedad, Primera Infancia.

INTRODUCCIÓN

El Taller Mas Urbano Mas Rural Mas Social (MURS), es una asignatura de dos créditos de carácter electivo, ofrecida por el Departamento de Arte Arquitectura y Diseño, perteneciente a la Facultad de Creación y Hábitat de la Pontificia Universidad Javeriana Cali; Todo estudiante de la universidad sin importar a que carrera pertenece puede inscribirla.

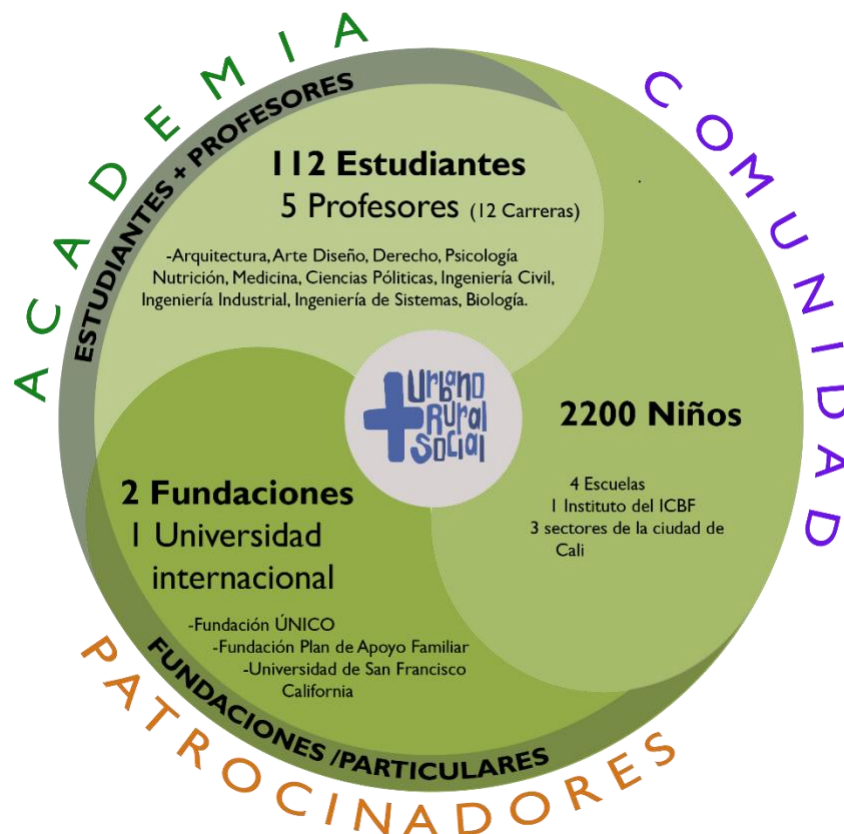


Desde el año 2011 y gracias a la iniciativa de la profesora Adriana Jaramillo Botero, el taller se ha realizado nueve veces, dos durante periodo semestral y siete durante el periodo intersemestral. De los nueve talleres los últimos cinco se ha realizado en el

barrio Salomia en la ciudad de Cali, lo que le ha permitido al taller consolidar su presencia e impacto en los habitantes de este sector, y beneficiar en específico a las poblaciones de primera y segunda infancia, ya que las intervenciones que se realizan, buscan mejorar el espacio de las escuelas, que se encuentran en estado de abandono o deterioro, planteando como objetivo principal, dignificar el espacio educativo a través del juego y el color, promoviendo dinámicas lúdicas que trasciendan al descubrimiento, lo lúdico y lo educativo,(Veerman, 2012). Durante la pandemia en los años 2020 y 2021 el taller se suspendió.

Imagen 1. Actores y áreas de conocimiento. Elaboración propia.

El desarrollo de la asignatura depende de la participación equilibrada y articulada entre los siguientes actores: la academia, conformada por los profesores y estudiantes, la comunidad en la que los niños y profesores de las escuelas son los beneficiados directos, aun cuando los padres de familia y los directivos tienen un papel relevante; y por último, los patrocinadores que en este caso le brindan al taller los recursos materiales y



económicos necesarios para la realización de las intervenciones, así como también establecer lazos entre la comunidad y la academia, lo que ha permitido impactar en un número considerable de niños, y estudiantes de la universidad. (Ver imagen 1 y 2)

Imagen 2. Actores e impacto a 2022. Elaboración propia.

MÉTODOS Y HERRAMIENTAS

El taller tiene una metodología de seis fases que se derivan de las metodologías propias del Aprendizaje Servicio (Lopez, 2011) y de la de Placemaking (2017) (Ver Tabla 1). Por un lado, del Aprendizaje Servicio se resalta la participación de la comunidad a través del trabajo con los niños a través de talleres participativos. Del Placemaking se adopta la importancia de realizar intervenciones a corto plazo debido a que el tiempo equivalente en horas según la asignatura equivale aproximadamente a 12 días de trabajo, que incluye diagnóstico formulación y aplicación.

LOPEZ (2011)	M.U.R.S.	PLACEMAKING (2017)
1.Preparación del proyecto.	1.Definir el lugar.	1.Definir el lugar y las partes interesadas.
2.Diagnostico.	2.Realizar protocolos.	2. Evaluar el espacio e identificar problemas.
3.Planificación de la acción.	3.Talleres con la comunidad.	3.Visión del lugar.
4. Relación entre las partes.	4. Concretar el espacio a intervenir.	4. Realizar experimentos a corto plazo .
5. Realización y ejecución.	5. Ejecutar proyectos rapidos .	5. Revaluación continua y mejoras a largo plazo.
6. Reconocimiento.	6. Definición de proyectos a largo plazo y evaluación	
7.Evaluación.		

Tabla 1. Relación metodológica. Elaboración propia.

La metodología del taller MURS en estas seis fases se desarrolla de la siguiente manera:

FASE 1 DEFINIR EL LUGAR

En esta fase se hace un reconocimiento del contexto urbano, sugerido inicialmente por el patrocinador, en el que se visitan distintos lugares que requieren algún tipo de intervención para su mejoramiento; en la mayoría de los talleres se han buscado escuelas de primera o segunda infancia con espacios subutilizados o deteriorados que impactan de manera negativa en los vecinos, la comunidad educativa y los espacios públicos aledaños.

FASE 2 REALIZAR PROTOCOLOS

En esta fase los estudiantes reciben diversas herramientas conceptuales, de carácter teórico e histórico, que les permiten valorar el aporte interdisciplinar tanto de profesores y estudiantes para con más herramientas, enfrentar de la mejor manera las posibles y con diversas estrategias las problemáticas existentes. En esta etapa el aporte interdisciplinar es clave como lo menciona Llanos (2016) ya que fortalece el proceso de enseñanza aprendizaje al formar profesionales con una visión más integral y cercana a la realidad. Posteriormente a la instrucción teórica, los estudiantes conocen el contexto y aplican los protocolos de observación y recolección de información para interactuar con los actores en la siguiente fase.

FASE 3 TALLERES CON LA COMUNIDAD

Los talleres con los niños fueron diseñados contando con el apoyo de la carrera de psicología, y pretenden más que entrevistar, generar vínculos empáticos para comprender desde una perspectiva más humana y por lo tanto más profunda, las verdaderas necesidades y aspiraciones que todo niño puede desear en su escuela. Para facilitar este proceso y que además quede algún tipo de registro gráfico que pueda ser fuente de

referencia para alguna intervención, se invita a que los niños dibujen. De una manera más informal también se habla con los profesores y coordinadores de las escuelas, para comprender dinámicas de orden pedagógico que son frecuentes o carentes en el lugar.

FASE 4 CONCRETAR EL ESPACIO A INTERVENIR

Con la información recolectada en la fase 2 y 3, los estudiantes se reúnen y comparten con todo el grupo las impresiones que obtuvieron. Se hace una discusión grupal de cuales deben ser las intervenciones puntuales en la escuela y se definen unas prioridades, teniendo en cuenta los recursos asignados por el patrocinador; luego, los estudiantes se dividen en grupos interdisciplinarios de aproximadamente 6 personas, y plantean una propuesta integral con una narrativa general que articule de manera coherente las intervenciones planteadas, articuladas al presupuesto y a las conclusiones obtenidas por la información recopilada.

Los estudiantes concretan sus proyectos grupales en muy poco tiempo, y a manera de concurso se exhiben y socializan con representantes de la comunidad y el patrocinador. Esto con la intención de compartir los resultados del proceso de diseño y obtener de todas las propuestas las ideas mas destacadas para cada intervención. Ya con el aval de los actores se concreta una idea general de proyecto, teniendo una ruta de trabajo y una guía para la compra y obtención de materiales.

FASE 5 EJECUTAR PROYECTOS RAPIDOS

La fase 5 inicia aproximadamente a los 4 días de comenzado el taller. Esto significa que se tienen 8 días para construir y formalizar las propuestas en los diversos lugares definidos para las intervenciones. Se asigna un lugar como deposito de materiales y se procede por equipos a replantear las ideas y proyectos seleccionados y avalados previamente. Se hace seguimiento de los alcances, procesos y materiales para realizar

los ajustes pertinentes en relación con el tiempo y por consiguiente de la cantidad de personas que intervienen en la realización de las propuestas. Durante el proceso se hace un registro fotográfico del proceso para contrastar con el antes y el después, y finalmente cuando se concluye, se hace limpieza de los espacios y se entrega a la comunidad.

FASE 6 DEFINICION DE PROYECTO A LARGO PLAZO Y EVALUACIÓN

En la ultima fase, los estudiantes organizan en compañía de los profesores de las escuelas una ceremonia de cierre en la que se intercambian las impresiones del proceso desde los diversos actores involucrados, se hacen recomendaciones tanto a profesores y niños de cómo usar, cuidar y mantener los proyectos, se entrega a los estudiantes de la universidad un diploma por su entrega, dedicación y responsabilidad ante los retos asumidos, y ellos a su vez ofrecen un pequeño refrigerio a los niños para cerrar con un compartir mas informal en donde ya se reconocen y/o se utilizan las intervenciones realizadas.

De nuevo en la academia, los estudiantes entregan un resumen del proceso de los trabajos realizados en la escuela, y se hace un balance final del taller. A los estudiantes se les evalúa en mayor medida por su asistencia y activa participación de las propuestas formuladas. Una ventaja que ha tenido en los últimos años trabajar en el mismo sector de la ciudad, es que se puede hacer seguimiento a las escuelas en donde se ha intervenido y a la vez se verifica el impacto positivo y nivel de apropiación que se ha logrado en la comunidad.

COMPONENTES-MALLAS CURRICULAR Y COMPETENCIAS EN EL MURS

GENERALIDADES

De los 120 estudiantes de diversas carreras que han participado, aprox el 70% son estudiantes de arquitectura, la alta participación se debe en gran medida a la temática que rige el taller, y los estudiantes se ven beneficiados de múltiples maneras al ser parte de las actividades que la asignatura ofrece, lo que se puede comprobar a partir de un análisis de las competencias aplicadas en las intervenciones y que han adquirido a lo largo de la carrera sin importar el semestre en el que se encuentren, de manera que se refuerza la idea de adquisición y retención del conocimiento que propone Ausubel (2002), con miras a lograr un aprendizaje-significativo.

La resolución 2770 del 2003, define las características específicas que debe tener todo programa de arquitectura que se ofrezca en el país, y en esta, se establecen los componentes temáticos con los que deben contar los programas. En el artículo 3 de dicha resolución, se definen los siguientes componentes: Teoría de la arquitectura y ciudad, proyectos, representación y expresión gráfica, tecnológico, urbano y ambiental, y, ejercicio profesional. En el párrafo que cierra este artículo se hace referencia a que cada institución puede articular estos componentes a su criterio en relación con su propio proyecto educativo. Esto último en el caso de la PUJ Cali, es determinante puesto que a los estudiantes se les ofrece un componente institucional de formación en valores con un claro enfoque ignaciano.

Si se hace una revisión de algunas de las mallas curriculares de las carreras de arquitectura en diversas ciudades del país, estos componentes se hacen evidentes, en algunos de manera más explícita que en otros; las relaciones entre asignaturas, prerrequisitos, duración de la carrera, créditos y electivas son las variables diferenciadoras.

La Carrera de Arquitectura de la Pontificia Universidad Javeriana Cali, cuenta por supuesto con estos componentes y las competencias asociadas a estos son de manera sintetizada:

Componente institucional: Liderazgo ignaciano, Solución de problemas, trabajo en equipo.

Componente Representación y expresión gráfica: Dominio de las herramientas de representación, oral, escrita y grafica.

Componente Teórico Histórico: Conocimiento adecuado de las historias y las teorías de la arquitectura y áreas afines.

Componente Tecnológico: Capacidad de definir y adecuar los sistemas tecnológicos constructivos, estructurales y técnicos.

Componente Urbano Ambiental: Conocimiento del diseño urbano, y de los problemas que pueden ser perjudiciales para el buen confort en los edificios.

Componente Proyectual: Habilidad para crear proyectos arquitectónicos

Estas competencias y las que se derivan de ellas se ven reflejadas de la siguiente manera en el taller MURS de la siguiente manera:

COMPONENTE INSTITUCIONAL

Las competencias de carácter institucional y de formación en valores a través de la perspectiva ignaciana, es fundamental al momento de abordar estos proyectos. La empatía que se genera al interactuar con los niños, los padres de familia y profesores de las escuelas facilita mucho el proceso de comprensión de las necesidades en los talleres con la comunidad, además que genera confianza y entusiasmo con el proyecto, a tal punto que algunas personas, contagiadas por la empatía se ofrecen de voluntarios para ayudar, o, brindan a los estudiantes y profesores bebidas o alimentos (Ver imagen 3).

Esta sinergia con la comunidad demuestra la buena voluntad y la actitud de servicio que caracteriza al estudiante javeriano.

Ser consciente además de lo que significa construir, y por unos pocos días ponerse en el papel de lo que hacen las personas que trabajan en la construcción (maestros y ayudantes de obra), fortalece también esta empatía por aquella persona que con mucho esfuerzo en su trabajo cotidiano se vuelve un actor fundamental en el ámbito de la construcción, la arquitectura y la ingeniería.



Imagen 3. Participación con la comunidad y ceremonia de entrega. Elaboración propia.

Por último, desde el principio los estudiantes saben la responsabilidad que implica ser constantes y responsables en el manejo del tiempo y el desarrollo de las actividades propuestas, socializadas con la comunidad y que han generado mucha expectativa en ella. Por lo tanto, hay una competencia inherente de responsabilidad social, para lograr los resultados esperados y así cumplir de la mejor manera con el objetivo propuesto. (Ver imagen 3) Cuando las actividades llegan a una ruta crítica debido a la falta de materiales o de tiempo, los estudiantes son capaces de responder a estas dificultades a través del trabajo en equipo y colaborativo, apoyándose mutuamente para finalizar dichas tareas.

Esta ratificación de competencias asociadas a los valores y la ética se asocia de manera directa a las tres funciones que este tipo de experiencias significativas logran desde el Aprendizaje -Servicio como comenta López (2011): “Formar en el entorno real mediante la educación en valores y la reflexión sobre la práctica. Ayudar a conectar los centros educativos con el entorno y promover la filosofía del *learning by doing*. Obtener lo

mayores resultados académicos, cognitivos, cívicos, vocacionales, profesionales, personales, sociales y ético morales”

COMPONENTE REPRESENTACIÓN EXPRESIÓN GRAFICA

Al ser las propuestas ideas que provienen de la arquitectura y el diseño, se hace indispensable que los estudiantes sean capaces de comunicar sus ideas y traducirlas en un lenguaje grafico que argumente y haga explicitas las intenciones que se tienen, como respuesta al trabajo con la comunidad. De esta forma los grupos de estudiantes, que en varias ocasiones no son solo estudiantes de arquitectura, buscan a través de diversas herramientas de dibujo, análogas o digitales, la mejor manera de explicar la narrativa general de la intervención, así como los detalles que la conforman. (Ver imagen 4).

Posteriormente, cuando la construcción de las intervenciones inicia, los estudiantes deben ser capaces de replantear en el lugar, las propuestas graficas o constructivas según los diseños establecidos. Esto significa un reto nuevo porque deben acudir a practicas como el uso de escuadras, cintas métricas, hilos y tizas para reflejar con precisión geométrica, las formas y medidas exactas que definen los proyectos.



Imagen 4. Representación gráfica de la propuesta y replanteo geométrico en lugar. Elaboración propia.

COMPONENTE TEORICO HISTORICO

Este componente hace puente con el taller desde múltiples perspectivas, en una primera instancia debido a que las temáticas planteadas en la propuesta y que buscan ser lúdicas y educativas para los niños que las van a utilizar, tienen como hilo conductor la historia de los referentes locales de la ciudad.

En un segundo momento se valida la importancia de la revisión histórica y estado del arte en donde se analizan otros proyectos que realizan actividades parecidas con la comunidad en la contemporaneidad, Zaera Polo (2016), menciona una serie de oficinas de arquitectura denominadas activistas como Urban Think Tank, Assemble, Orkidstudio entre otras, que centran su quehacer en proyectos de participación ciudadana, y que en la medida de lo posible buscan el mayor impacto posible economizando materiales y tiempo, con miras a atender de manera directa las necesidades planteadas por los mismos usuarios. Los estudiantes de Arquitectura suelen buscar referentes que sirvan de ejemplo para optar por situaciones ya probadas y que se pueden articular a las intenciones propias.

Desde la misma universidad y departamento a través del programa FORJA (Formación Javeriana para el cambio social y la paz), los estudiantes tienen conocimiento de intervenciones históricas que se han realizado en comunidades vulnerables, específicamente experiencias como Colores por la vida o Murales Rurales, de los profesores de la Carrera de Diseño de la Comunicación Visual: Diego Bermúdez, José González, y Fernando Arboleda, este último que participa también del taller MURS.

COMPONENTE TECNOLOGICO.

Las competencias asociadas al componente tecnológico son quizás las que mayor interés e impacto tienen en los estudiantes de la carrera, esto se debe a que son pocos los escenarios en las aulas en donde se puede materializar la idea a la realidad,

construyéndola con sus propias manos. Esta construcción inicia con la conciencia de los recursos con los que se cuentan, y dentro de la idea de planificación inicial, los estudiantes deben ser claros en relación con los costos y uso de materiales con los que se cuentan. Esta conciencia se traduce en la presentación de un presupuesto y despiece de cantidades, la cual es una de las competencias de aprendizaje en este componente y se fortalece la filosofía del aprender-haciendo, aspecto mencionado anteriormente y que es una de las cualidades mas importantes el Aprendizaje-Servicio.

La construcción, va a permitir que los estudiantes manejen distintos tipos de herramientas, como cortadoras, taladros, picas, palas y otros, para realizar distintos tipos de acciones constructivas que no son comunes en el aula de clases. Desde pintar, hasta construir juegos de madera, instalación de paneles de superboard, mejorar y repellar paredes, y mezclar concreto para fabricar pedestales u otras piezas.



Imagen 5. Manejo de herramientas y practicas constructivas. Elaboración propia.

COMPONENTE URBANO AMBIENTAL

Las intervenciones como se ha mencionado anteriormente pretenden ser activadores pedagógicos que sirvan para que los profesores puedan aprovechar otros escenarios distintos al salón de clases para explicar diversas temáticas a los niños, o que ellos mismos lo hagan por iniciativa propia a través del auto descubrimiento. En ese sentido, temáticas de carácter medio ambiental y urbana, son frecuentes e importantes como elementos constituyentes de la ciudad y el territorio y por tal motivo son parte de las propuestas y en el histórico de los talleres.

El cuidado por los elementos ambientales como los ríos y los parques, el uso consciente del agua, y la comprensión sobre el origen de los alimentos saludables, evidencian de manera indirecta las competencias asociadas a estos temas que los estudiantes han aprehendido y traducen de esta manera con las propuestas. Por último, la implementación de huertas puede sintetizar esta noción del aprendizaje basado en proyectos con un trasfondo sociocultural y ambiental de bastante alcance en estos contextos y territorios.

COMPONENTE PROYECTUAL

Por último, el componente proyectual es este espacio en donde se sincronizan todas estas competencias, siendo en la carrera el eje articulador y mas importante de la malla curricular. Este componente ha sido y sigue siendo muy representativo en la enseñanza de la arquitectura y se constituye pedagógicamente del Aprendizaje Basado en Proyectos (APB).

El desarrollo a nivel integral de una propuesta arquitectónica en todos sus niveles, esquema básico, anteproyecto, proyecto y construcción, es un gran logro para los estudiantes porque son fases que usualmente no se logran realizar en sus trabajos cotidianos. De manera que se logra una competencia de coherencia proyectual absoluta desde la concepción de la idea hasta su materialización. Es en este componente donde finalmente todas las competencias y experiencias comentadas anteriormente de las diversas áreas del conocimiento se articulan y logran relacionarse a un nivel mucho más complejo.

CONCLUSIONES

El taller MURS, es un escenario ideal para lograr afianzar las competencias de los estudiantes de una carrera que si bien se estructura a partir de un método muy enriquecedor para la transferencia de conocimiento como lo es el Aprendizaje Basado en Proyectos, en la cotidianidad del semestre, el tamaño, escala y alcance de las propuestas limita la verificación de estas en un contexto real. Los estudiantes simulan dichas aproximaciones a través de maquetas y planos y este termina siendo en la mayoría de los casos, un ejercicio que se queda en el aula.



Imagen 6. Testimonios. Elaboración propia.

La arquitectura es una disciplina que ejerce un impacto directo en el territorio cuando se materializa, y desafortunadamente en muchos casos, territorios vulnerables no cuentan con la atención de las instituciones gubernamentales para solventar sus necesidades o cuando se hacen intervenciones los gestores no tienen en cuenta a sus habitantes. De manera que contar con un espacio en donde el proyecto logra pasar por todas sus fases incorporando el diseño participativo y formalizándose en su totalidad a través de la construcción, es una experiencia altamente significativa en donde todos los actores involucrados se ven beneficiados en especial los niños de las escuelas, que se ven inspirados por las intervenciones y así mismo motivados para recibir una educación de calidad en una etapa tan importante para sus vidas como la niñez. (Ver imagen 6).

BIBLIOGRAFIA

- Ausubel, D. P. (2002). Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva. Ed. Paidós. Barcelona, España.
- Llano Arana, L., Gutiérrez Escobar, M., Stable Rodríguez, A., Núñez Martínez, M., Masó Rivero, R., & Rojas Rivero, B. (2016). La interdisciplinariedad: una necesidad contemporánea para favorecer el proceso de enseñanza aprendizaje. *Medisur*, 320-327.
- López Margall, A. (2011). Responsabilidad social y aprendizaje servicio. XII Congreso Internacional de Teoría de la Educación. Barcelona, España.
- Project for Public Spaces. (21 de Diciembre de 2017). *The placemaking process*. Obtenido de <https://www.pps.org/article/5-steps-to-making-places>
- Veerman, M., Green, M., & Moreno, E. (8 de Diciembre de 2012). *Playground ideas*. Obtenido de <https://playgroundideas.org>
- Zaera Polo, A. (2016). Ya bien entrado el siglo XXI ¿Las arquitecturas del post-capitalism? *Croquis* 187, 252-287.

**ANÁLISIS DE LA COMPLETITUD DE PRAXEOLOGÍAS
PROPUESTAS A ESTUDIAR EN TORNO A LA LÓGICA EN LA
FORMACIÓN DE PROFESORES DE MATEMÁTICA**

*ANALYSIS OF THE COMPLETITUDE OF PRAXEOLOGIES PROPOSED TO STUDY
AROUND LOGIC IN THE TRAINING OF MATHEMATICS TEACHERS*

Oscar Abel Cardona Hurtado³⁰

Universidad del Tolima e Institución Educativa Liceo Nacional de Ibagué

Ana Rosa Corica³¹

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas

³⁰ Profesional en Matemáticas con Énfasis en Estadística y Especialista en Matemáticas Avanzadas de la Universidad del Tolima, Colombia; Magister en Matemáticas Aplicadas de la Universidad EAFIT, Colombia; Estudiante de Doctorado en Enseñanza de las Ciencias, de la UNCPBA, Argentina. Catedrático de la Universidad del Tolima y Docente de Matemáticas de la Institución Educativa Liceo Nacional, de Ibagué. Investigador en Lógica Matemática y en Educación Matemática. Correo: each76@hotmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0907-5706>

³¹ Doctora en Ciencias de la Educación por la UNC en Argentina. Licenciada en Educación Matemática y Profesora en Matemática y Física por la UNCPBA. Investigadora Adjunta del CONICET. Investigadora del NIECyT. Profesora Adjunta de la Facultad de Ciencias Exactas de la UNCPBA, Tandil, Buenos Aires, Argentina. Correo: acorica@exa.unicen.edu.ar. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3583-6081>

Resumen

En este trabajo se presentan resultados de una investigación que se ubica en la problemática de la formación de profesores en lógica matemática. Como referencial teórico se adopta a la Teoría Antropológica de lo Didáctico. La investigación se desarrolló en dos grupos de estudiantes de profesorado en matemática de una universidad colombiana. Se analizaron las prácticas de los docentes que orientaron temas relativos a cálculo proposicional y cálculo de predicados, y se examinó el material propuesto para el estudio. En particular, en este trabajo se reportan resultados del análisis del material propuesto por los docentes; se analizaron los componentes praxeológicos que se identificaron en las tareas resueltas y las tareas formuladas para ser resueltas por los estudiantes. Los principales resultados de la investigación indican que tanto las tareas resueltas en el material como las tareas propuestas para su resolución, integran praxeologías con bajo grado de *completitud*.

Palabras clave: Formación, Profesor, Lógica, Teoría Antropológica de lo Didáctico

Abstract

In this work are presented results of an investigation that is located in the problematic of the formation of teachers in mathematical logic. As a theoretical reference, the Anthropological Theory of Didactics is adopted. The research was developed in two groups of mathematics teacher students from a Colombian university. The practices of the teachers who guided topics related to propositional calculus and predicate calculus were analyzed, and the material proposed for the study was examined. In particular, this work reports the results of the analysis of the material proposed by the teachers; the praxeological components that were identified in the solved tasks and the tasks formulated to be solved by the students were analyzed. The main results of the research indicate that both the tasks solved in the material and the tasks proposed for their resolution, integrate praxeologies with a low degree of *completeness*.

Key words: Training, Teacher, Logic, Anthropological Theory of Didactics

Introducción

La lógica se relaciona con el estudio de los métodos y los principios indispensables con el fin de distinguir el razonamiento correcto del incorrecto, para lo cual se han desarrollado métodos y técnicas (Del Callejo, Del Callejo y Canal, 2016). Copi y Cohen (2013) indican que los seres humanos utilizamos la lógica para obtener razones justificables ya sea en la vida privada, en la ciencia o en la política. La sociedad actual proporciona a los individuos grandes cantidades de información principalmente por medios como los dispositivos electrónicos, y esto demanda de respuestas oportunas y razonables. La lógica matemática como ciencia útil para establecer la validez de argumentos, proporciona recursos para la toma de decisiones con fundamento en la razón y no en emociones o creencias (Cardona y Corica, 2020; Vázquez, 2020).

El cálculo proposicional (en adelante CP) y el cálculo de predicados (en lo sucesivo CDP) son ámbitos de la lógica matemática que permiten estudiar relaciones entre las proposiciones, los conectivos lógicos y los cuantificadores. La representación simbólica de enunciados y de argumentos de la vida cotidiana, permite aprovechar el poder de la lógica matemática en la solución de problemas que aquejan a diario a las personas. Asimismo, el CP y el CDP juegan un papel central en la demostración matemática, posibilitando entre otras cosas, probar la equivalencia entre el método de demostración directa y métodos de demostración indirecta. También, estos ámbitos se caracterizan por sus aplicaciones en áreas de la informática como la inteligencia artificial, la programación y el diseño de circuitos lógicos. Particularmente, la inteligencia artificial tiene que ver con que las computadoras puedan mecanizar tareas que el hombre hace de manera rutinaria; estas tareas requieren de una formalización que se realiza empleando el CP y el CDP (Fernández y Sáez, 1995).

Teniendo en cuenta la utilidad del CP y el CDP en variados contextos de la vida cotidiana de las personas, se considera fundamental que estos ámbitos sean enseñados en las instituciones educativas en los distintos niveles. También, aspectos relacionados con la enseñanza de estos campos de la lógica matemática deberían ser objeto de investigación

por parte de la comunidad académica especializada. No obstante, no se encontraron investigaciones enfocadas en analizar la manera como se enseña CP y CDP a estudiantes de profesorado en matemática. Considerando que los docentes son actores centrales en los procesos académicos, resulta pertinente conocer en particular, cómo están siendo formados los futuros profesores en temas relativos a CP y CDP.

Este trabajo refiere a una investigación que se ubica en la problemática relacionada con la formación de profesores de matemática. Se analizaron las prácticas de profesores universitarios que impartieron clases a estudiantes de profesorado en matemática, en las que se estudiaron temas relativos a lógica matemática. Se adoptó como marco teórico a la Teoría Antropológica de lo Didáctico propuesta por Chevallard (1999). En este referencial teórico se considera fundamental el estudio del saber propuesto para ser enseñado. Dicho saber se materializa en nociones que son seleccionadas del saber producido por especialistas en una disciplina y transformado para convertirlo en saber escolar, y propiciar la apropiación de este por parte de los estudiantes. En este trabajo se reportan resultados del análisis de los saberes propuestos para ser enseñados a profesores de matemática en formación en una universidad colombiana. En particular, los indicadores de *completitud* propuestos por Fonseca (2004) y Lucas (2010) permitieron examinar el grado de *completitud* de las praxeologías propuestas para el estudio de temas relacionados con CP y CDP en el marco de un curso impartido.

Marco teórico

La Teoría de Transposición Didáctica (Chevallard, 1991) supone que para que un saber particular producido por especialistas en un ámbito (saber *sabio*), sea enseñado en una institución educativa, es necesario someterlo a modificaciones adaptativas que posibiliten su reconstrucción en el seno de la comunidad educativa (Bosch y Gascón, 2007). Dicha teoría distingue distintas clases de saberes, que surgen a partir de las transformaciones realizadas al saber *sabio*. El desarrollo de esta teoría ha puesto en evidencia que las diferentes formas de manipulación social de la matemática no pueden ser estudiadas de manera independiente (Gascón, 1998). El saber *sabio* es aquel propio de una minoría

que cuenta con la formación necesaria para comprenderlo. Este saber es producto de investigaciones científicas y se encuentra registrado en textos académicos no comprensibles para la mayoría de miembros de la comunidad educativa. El saber *a enseñar* procede de una selección del saber *sabio* y una adaptación, que generalmente se registra en libros de texto, en diseños curriculares o en otros documentos propios de las instituciones educativas. Chevallard (1991) establece que la *noosfera* es la responsable de la selección de los saberes, y también la encargada de realizar las adaptaciones requeridas con el objetivo de construir un producto adecuado para la enseñanza a los estudiantes. El saber *enseñado* refiere a aquel que inicialmente fue designado como saber *a enseñar*, y que posteriormente fue objeto de una serie de transformaciones con el fin de adaptarlo para llevarlo a las aulas, y presentarlo a los estudiantes para su apropiación. El saber *aprendido* alude al modelo construido por el estudiante al final del proceso de estudio. Este saber es fruto de la apropiación del saber *enseñado* por parte del alumno.

La Teoría de Transposición Didáctica se constituyó en el germen que le permitió años más tarde a Yves Chevallard proponer la Teoría Antropológica de lo Didáctico (en lo sucesivo TAD). La TAD ubica a la actividad matemática dentro de las actividades humanas y las instituciones sociales (Bosch y Gascón, 2007). La noción de praxeología (u Organización Matemática), es el constructo teórico fundamental de la TAD, surge como respuesta a un conjunto de cuestiones, y consta de dos componentes: la *praxis* o del *saber hacer* y el *logos* o del *saber*. El nivel de la *praxis* o del *saber hacer*, está compuesto por conjunto de *tareas* que se materializan en diferentes tipos de problemas, y de un conjunto de *técnicas* que se utilizan para llevar a cabo las *tareas* planteadas; y el nivel del *logos* o del *saber* en el que se sitúan, en un primer nivel, el discurso que describe, explica y justifica la *técnica*, denominada *tecnología*, y en un segundo nivel, la fundamentación de la *tecnología*, denominada *teoría* que asume respecto a la *tecnología* el mismo papel descriptivo y justificativo que el de la *tecnología* respecto de la *técnica*. Por otra parte, un *género de tareas*, no existe más que bajo la forma de diferentes *tipos de tareas*, las que se caracterizan por contar con un contenido estrechamente especificado. El concepto *tipo de tareas*, alude a un objeto relativamente preciso. A manera de ejemplo, al estudiar cálculo proposicional surge el *género de tareas*

Demostrar, y a este se asocian *tipos de tareas* como *Demostrar la conclusión producto de un conjunto de premisas* o *Demostrar propiedades algebraicas que satisfacen los conectivos*.

La TAD distingue entre dos tipos de *praxeologías*: la Organización Matemática (OM) y la Organización Didáctica (OD). La primera hace alusión a la realidad matemática a estudiar, la segunda tiene que ver con la manera en que esto ocurre. Los dos aspectos son inseparables: toda OM es generada por un estudio y al mismo tiempo, todo proceso de estudio se realiza con base en una OM en construcción. Asimismo, Chevallard (1999) formuló cuatro tipos de *praxeologías* teniendo en cuenta el grado de complejidad de sus componentes, resultando útil para analizar los procesos didácticos institucionales. A continuación se sintetizan los tipos de *praxeologías*. Las *Organizaciones Puntuales (OMP)* se generan en la institución por lo que se considera como un único tipo de tarea y se define a partir del bloque práctico-técnico. Las *Organizaciones Locales (OML)* son el resultado de integrar diversas *praxeologías puntuales*. Las *Organizaciones Regionales* se obtienen mediante la coordinación, articulación y posterior integración de diversas *praxeologías Locales* a una teoría matemática en común. Finalmente, las *Organizaciones Globales* surgen al agregar varias *praxeologías regionales* a partir de la integración de diferentes teorías. Para que una OML goce de alto grado de *completitud*, se propone organizar el estudio con base en *momentos didácticos* Chevallard (1999), y las características del producto resultante se analizan mediante indicadores. Los rasgos del producto resultante se examinan empleando ocho indicadores *matemáticos de completitud* formulados por Fonseca (2004) y Lucas (2010).

A continuación se describen los indicadores *matemáticos* antes mencionados y que resultan útil para el estudio que se presenta en este trabajo. *OML1*. Integración de *tipos de tareas* y existencia de tareas relativas al cuestionamiento tecnológico; dado que en una OM conviven varios tipos de tareas, dicha OM es *más completa* en la medida que existan menos tareas aisladas, esto es, tareas resultas mediante técnicas que no están relacionados entre sí por ningún elemento tecnológico-teórico. *OML2*. Diferentes técnicas para cada *tipo de tareas* y criterios para elegir entre ellas; una OM es *más completa* si, dada una tarea particular, se cuenta con dos o más técnicas que permiten resolverla, y criterios para elegir la técnica más adecuada. *OML3*. Independencia de los objetos

ostensivos que sirven para representar las técnicas; una OM goza de *mayor grado de completitud*, si las técnicas son más flexibles, es decir, si dada una técnica, se cuenta con diversidad de representaciones para su aplicación. *OML4*. Existencia de tareas y de técnicas *inversas*; una OM presenta *mayor grado de completitud* en la medida en que cuente con algunas técnicas *inversas*, es decir, técnicas que hagan posible realizar las tareas *inversas*; por ejemplo aquellas definidas intercambiando los datos y las incógnitas de la tarea inicial. *OML5*. Interpretación del funcionamiento y del resultado de aplicar las técnicas; una OM es más *completa* si se cumple que para cada técnica asociada a la OM, existe en la misma OM el *tipo de tareas* consistente en interpretar el funcionamiento y el resultado de aplicar la técnica; lo cual implica la existencia de elementos tecnológico-teóricos útiles para realizar la interpretación. *OML6*. Existencia de tareas matemáticas *abiertas*; una OM será más *completa* en la medida que existan tipos de tareas matemáticas *abiertas*, esto es, tipos de tareas matemáticas en los que los datos y las incógnitas no están prefijados completamente de antemano. *OML7*. Integración de los elementos tecnológicos e incidencia sobre la práctica; el grado de *completitud* de OM dependerá también del grado de integración interna de los elementos que componen el entorno tecnológico-teórico y de la incidencia efectiva de estos elementos sobre la práctica. *OML8*. La posibilidad de *perturbar* la situación inicial o modificar la hipótesis del sistema para estudiar casos diferentes, permite ampliar y completar el proceso de estudio; este indicador trata sobre la posibilidad de *perturbar* la situación, lo cual permitiría la aparición de nuevas tareas, de nuevas técnicas, y de nuevos elementos que se sumarían al entorno tecnológico-teórico, enriqueciendo así el proceso de estudio. Se destaca que, según Fonseca (2004), no existen organizaciones matemáticas *completas* ni organizaciones matemáticas *incompletas*, se trata de una cuestión de grado de *completitud*, que depende del cumplimiento de los ocho indicadores; los siete primeros propuestos por Fonseca (2004) y el octavo por Lucas (2010).

Metodología

El trabajo que se presenta es cualitativo, de corte exploratorio, descriptivo e interpretativo (Hernández, Fernández y Baptista, 2014). Se examinaron las prácticas docentes dirigidas

a estudiantes de profesorado en matemática en una universidad colombiana; en las que se trataron temas alusivos a CP y a CDP. La investigación se realizó en dos grupos de estudiantes de un mismo programa universitario que realizaron el mismo curso. Cada grupo estuvo a cargo de un docente distinto. Uno de los grupos estaba conformado por 20 estudiantes y el otro por 22; la edad de los alumnos oscilaba entre 17 y 18 años. El curso se desarrolló durante 16 semanas; en cada una de ellas se realizaron dos sesiones de clase de 120 minutos. El estudio de saberes relacionados con CP y CDP, correspondiente a la primera de las seis unidades descritas en el diseño curricular del curso, se llevó a cabo durante las tres primeras semanas.

En correspondencia con el marco teórico adoptado, el estudio se realizó en cuatro fases. La primera aludió a la reconstrucción de un Modelo Praxeológico de Referencia (en adelante MPR) relativo a CP y nociones básicas de CDP, que tiene que ver con una organización de los saberes a enseñar. Dicho MPR fue reconstruido por los investigadores a partir de sus conocimientos, los datos recolectados durante la investigación, consultas realizadas a especialistas y revisión bibliográfica especializada. Este constructo se caracteriza por su utilidad para el análisis de las organizaciones matemáticas encontradas a lo largo de la investigación y también para proponer praxeologías. García, Barquero, Florensa y Bosch (2019) destacan que la complejidad en la reconstrucción de un MPR demanda del estudio y del cuestionamiento de diferentes fuentes de información, como instituciones productoras del saber e instituciones encargadas de la enseñanza. Por otra parte, de acuerdo a Barquero, Bosch y Gascón (2013), un MPR por sus características particulares se constituye en un instrumento de emancipación didáctica, puesto que permite cuestionar la manera como las instituciones en las cuales emergen problemáticas matemáticas y/o didácticas interpretan el saber matemático. Asimismo, el MPR corresponde a un modelo alternativo que posibilita analizar y poner en entredicho paradigmas relacionados con maneras de entender un saber matemático particular (Gascón, 2014).

En la segunda etapa de la investigación se reconstruyó la Organización Matemática Propuesta a Enseñar (OMPE), relacionada con los saberes puestos en consideración para ser enseñados. Esta se confeccionó con base al material sugerido para el estudio por los profesores que orientan el curso para el estudio de temas relativos a CP y a CDP.

Para la reconstrucción de la OMPE también se revisó el diseño curricular del curso, pero este resulta ser muy sintético, lo que no posibilita realizar el análisis requerido. En la tercera etapa de la investigación se reconstruyó la Organización Matemática Efectivamente Enseñada (en adelante (OMEE); esta corresponde a un estudio de lo realmente enseñado por los docentes que impartieron el curso. Cabe destacar que no siempre lo que se propone para ser enseñado en un proceso de estudio, es lo que realmente se termina enseñando. Para la reconstrucción de dicha OMEE fue necesario realizar observaciones no participantes en los dos grupos, lo que permitió recolectar la información requerida para el análisis respectivo. En la cuarta y última fase del estudio, a partir de las reconstrucciones producto de las tres primeras fases, se propuso tareas extramatemáticas provenientes de situaciones de la vida cotidiana, con el propósito de contribuir al estudio funcional de temas relativos a CP y a CDP. En el presente trabajo se hace hincapié en la descripción de la segunda fase, relacionada con la reconstrucción de la OMPE; para el análisis de esta fue fundamental el MPR reconstruido en la fase 1.

En la reconstrucción de la OMPE se examinó el libro de texto titulado *Introducción a la lógica matemática* cuyos autores son Patrick Suppes y Shirley Hill (Suppes y Hill, 1975); documento utilizado como único *media* por dos docentes que orientaron el curso, en el que enseñaron conceptos relativos a CP y a CDP, a estudiantes de profesorado en matemática en la universidad colombiana que se involucró en la investigación.

El libro analizado se compone de ocho capítulos, titulados de la siguiente manera: *Simbolización de proposiciones, Inferencia lógica, Certeza y validez, Tablas de certeza, Términos predicados y cuantificadores, Especificación universal y leyes de identidad, Un sistema axiomático simple: axiomas de la adición y Generalización universal*. Los dos docentes que impartieron las clases abordaron temáticas relacionadas con los capítulos 1, 2, 3, 4 y 5 del libro de texto; el contenido incluido en estos cinco capítulos se considera adecuado de acuerdo al curso, teniendo en cuenta que abarca las temáticas sugeridas por la institución en el diseño curricular.

En concordancia con el referencial teórico adoptado, para el análisis del libro de texto propuesto por los docentes, se estudiaron pormenores de los capítulos; en cada uno se describió el entorno tecnológico-teórico expuesto, se analizaron los ejemplares de tarea resueltos y se examinaron las tareas propuestas para ser resueltas. Con la finalidad de

estudiar en detalle las tareas propuestas para su resolución en los capítulos analizados del libro de texto, se organizaron en una tabla que se compone de las categorías que se muestran en la *Tabla 1*.

Tabla 1. Categorías para analizar tareas propuestas

Genero de tareas	Tipo de tareas	Ejemplar resuelto	Técnica	Bloque tecnológico-teórico	I MC
------------------	----------------	-------------------	---------	----------------------------	------

Fuente: Elaboración propia

La tabla que se indica en la *Tabla 1* consta de seis columnas. Cada columna refiere a las categorías formuladas. En la primera columna se indican los *géneros de tareas* a los que refieren los tipos de tareas identificados en el texto. Los *tipos de tareas* son exhibidos en la segunda columna. En la tercera columna se indican *ejemplares de tarea* correspondientes a los tipos de tareas identificados y las técnicas explícitas en el libro de texto para ser resueltos. En la cuarta columna se describen las *técnicas* que fueron empleadas para solucionar las tareas de la columna anterior. En la quinta columna se identifica el *bloque tecnológico – teórico* inmediato que justifica la manera de hacer propuesta en el texto para el tipo de tarea identificado. Finalmente, en la sexta columna se señalan los *indicadores matemáticos de completitud* de una OML (IMC) identificados en el estudio de la tarea respectiva. En el presente estudio, con fundamento en los ocho indicadores antes mencionados se examina el grado de *completitud* de las praxeologías propuestas en el libro de texto propuesto por los dos docentes que orientaron temas alusivos a CP y CDP a estudiantes para profesor de matemática.

El Modelo praxeológico de referencia

El MPR alusivo al estudio de CP y nociones básicas de CDP fue diseñado por los investigadores utilizando sus conocimientos, y recurriendo a recursos bibliográficos y consultas a expertos. El estudio del fenómeno de transposición didáctica puso de presente que es tarea fundamental de los investigadores en didáctica buscar que sus

estudios se liberen de los códigos establecidos por las instituciones; el didacta requiere estudiar de manera crítica los modelos epistemológicos dominantes en las instituciones (Chevallard, 1997; Gascón, 2014). Cabe destacar que los alcances de un MPR van más allá de cuestionar modelos dominantes, este instrumento también favorece la construcción de modelos alternativos (García y Sierra, 2015). Así, el MPR propuesto posibilita analizar y cuestionar la OMPE reconstruida a partir del material propuesto para el estudio por ambos profesores.

La descripción de un MPR suele hacerse mediante una red de preguntas y respuestas que tienen estructura praxeológica, constituyendo una importante herramienta didáctica. Su elaboración, en torno a un ámbito particular, conduce a la formulación de preguntas didácticas que cobran importancia si se pretende avanzar en la modificación de los métodos de enseñanza tradicional, en los cuales, las preguntas no juegan un papel central. Se destaca que el MPR debe ser considerado como una hipótesis provisional, lo cual implica que es susceptible de ser revisado y modificado constantemente (Otero, Fanaro, Corica, Llanos, Sureda y Parra, 2013).

El MPR que se describe de manera sintética en el presente apartado, gira en torno a CP y nociones básicas de CDP. El CP es aquella rama de la lógica matemática que trata de las relaciones entre proposiciones y conectivos lógicos. El CDP es una generalización del CP que cubre limitaciones expresivas de este último (Garrido, 2005). El CP es insuficiente para estudiar la estructura interna de las proposiciones. De tal suerte que es necesario recurrir al CDP que incluye entre sus componentes más destacados al cuantificador universal y al cuantificador existencial, los cuales permiten estudiar la composición de los enunciados que suelen ser estudiados en el CP, posibilitando conocer acerca de los elementos de un conjunto que satisfacen cierta propiedad y las relaciones entre los mismos.

El CP y el CDP como dominios de la lógica matemática, se consideran en el MPR desde dos facetas: por un lado la representación simbólica de enunciados y argumentos entendidos como expresiones de la vida cotidiana, y la posibilidad de establecer la verdad o falsedad de estos; por otro lado, el estudio de proposiciones, conectivos y cuantificadores, como objetos matemáticos que gozan de propiedades y satisfacen relaciones propias de este ámbito de la ciencia.

El MPR se origina a partir de la cuestión generatriz Q_0 : *¿Cómo establecer la validez de un razonamiento?* De Q_0 se derivan las preguntas Q_1 : *¿Cómo establecer el valor de verdad de una proposición relativa al CP?* Que adule a saberes relativos a CP, y Q_2 : *¿Cómo establecer el valor de verdad de una proposición relativa al CDP?* Que hace referencia a temáticas relativas a CDP. Se considera que Q_0 corresponde a un interrogante planteado en sentido fuerte; en el MPR que se describe se aborda desde los dos ámbitos de la lógica matemática mencionados. En la *Imagen 1* se muestran las tres cuestiones generatrices que dan origen al MPR, las OM asociadas a estas y las tareas relacionadas con estas últimas; también se indican relaciones entre las preguntas, las OM y las tareas.

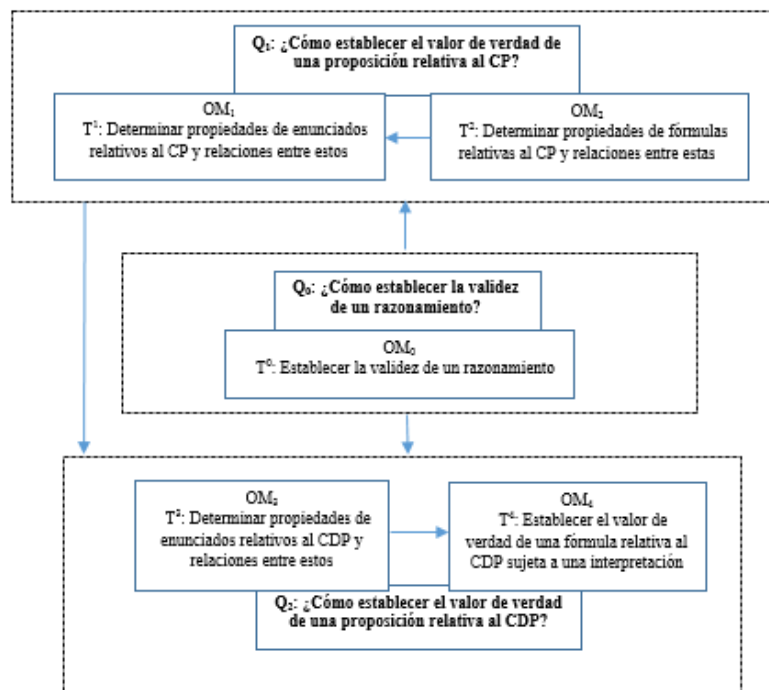


Imagen 1. Esquema general MPR

Fuente: Elaboración propia

A Q_0 , cuestión generatriz principal del MPR, se asocia OM_0 , y a esta última se vincula el tipo de tareas T^0 : *Establecer la validez de un razonamiento*. Los interrogantes Q_1 y Q_2 surgen de Q_0 , y dan lugar al estudio del CP y el CDP de manera respectiva.

La cuestión Q_1 : *¿Cómo establecer el valor de verdad de una proposición relativa al CP?* da origen al estudio del tipo de tareas asociadas a la OM_1 y a la OM_2 . OM_1 se caracteriza

por el tipo de tareas T^1 : *Determinar propiedades de enunciados relativos al CP y relaciones entre estos*; se comprende por enunciado, a una expresión del lenguaje cotidiano de la cual puede afirmarse que es verdadera o falsa pero no las dos a la vez. OM₂ se identifica con el tipo de tareas T^2 : *Determinar propiedades de fórmulas relativas al CP y relaciones entre estas*. Las fórmulas son aquellas expresiones compuestas por letras que representan variables proposicionales, símbolos que representan conectivos y, si es el caso, términos de agrupación útiles para evitar ambigüedades.

El interrogante Q₂: *¿Cómo establecer el valor de verdad de una proposición relativa al CDP?* da lugar al tipo de tareas vinculadas a la OM₃ y a la OM₄. OM₃ se relaciona con el tipo de tareas T^3 : *Determinar propiedades de enunciados relativos al CDP y relaciones entre estos*; y OM₄ está representada por el tipo de tareas T^4 : *Establecer el valor de verdad de una fórmula relativa al CDP sujeta a una interpretación*.

OM₀ es la praxeología que se desprende de la cuestión generatriz principal del MPR, de esta emergen las praxeologías OM₁, OM₂, OM₃ y OM₄. Asimismo, de cada una de estas cuatro OM emerge una red de praxeologías particular que no son descritas en el presente trabajo teniendo en cuenta su extensión.

Los tipos de tareas asociados a las OM antes citadas se vinculan a 15 géneros de tareas. En la construcción de la OM₁ se proponen tipos de tareas que se corresponden con los géneros *Determinar*, *Establecer*, *Conectar*, *Construir*, *Representar* y *Negar*; al abordar la OM₂ se identifican tipos de tareas correspondientes a los géneros *Determinar*, *Representar*, *Conectar*, *Construir*, *Establecer*, *Construir*, *Inferir*, *Examinar* y *Caracterizar*; en la formulación de la OM₃ se consideran tipos de tareas que se identifican con los géneros *Determinar*, *Asociar*, *Conectar*, *Construir*, *Transformar*, *Representar*, *Establecer* y *Negar*; y al concebir la OM₄ se identificaron tipos de tareas asociados a los géneros de tareas: *Establecer*, *Asociar*, *Determinar*, *Designar*, *Conectar*, *Construir*, *Convertir*, *Establecer*, *Transformar* y *Negar*. En particular, el género de tareas *Determinar* refiere a aquellas tareas en las que se hacen precisiones con base en información conocida; el género *Establecer* se emplea para aludir a tareas en las cuales se requiere verificar o confirmar determinadas características de una proposición; los quehaceres correspondientes al género *Conectar* hacen referencia a tareas que implican unir proposiciones de forma que se formen otras más complejas; el género *Construir* reúne

tareas que demandan del uso organizado de herramientas y reglas para concebir un propósito; al género *Representar* se asocia con tareas que demandan del uso de símbolos para presentar enunciados; el género *Negar* hace alusión a tareas que implican aseverar que una proposición no es cierta; al género *Inferir* se vincula a aquellas tareas orientadas a obtener una conclusión a partir de un conjunto de premisas; aquellas tareas relacionadas con escudriñar con diligencia y atención un concepto se vinculan al género *Examinar*; al género *Caracterizar* se asocia a tipos de tareas en las que se determinan los atributos que distinguen un sistema; el género *Asociar* hace alusión a tareas tendientes a juntar dos componentes de un sistema con un objetivo determinado; al género *Designar* alude a tareas que suponen destinar algo para un fin determinado; el género de tareas *Demostrar* engloba las tareas que requieren probar de manera deductiva un argumento con el fin de asegurar la verdad de una proposición matemática; al género *Precisar* se asocian tareas relacionadas con realizar una descripción de manera rigurosa; el género *Intercambiar* hace alusión a tareas que posibilitan, con base en una proposición compuesta por uno de los dos cuantificadores, construir una equivalente, que incluye el otro cuantificador; y aquellas tareas en las que se les da significado a variables proposicionales que componen fórmulas se vinculan al género *Convertir*. Es importante resaltar que el MPR constituyó una herramienta fundamental para analizar y cuestionar las características de la OMPE. Este análisis se realiza en el siguiente apartado.

La Organización Matemática Propuesta a Enseñar

La reconstrucción de la OMPR demandó la confección de la tabla indicada en la Tabla 1, a partir del material propuesto para el estudio por ambos profesores. Este estudio demandó el análisis de 1716 tareas. Se destaca que las tareas propuestas en el libro de texto se vinculan a los géneros de tareas que se indican a continuación, y definidos de la misma manera que se propuso en el MPR: *Representar*, *Establecer*, *Identificar*, *Demostrar*, *Inferir*, *Construir*, *Determinar*, *Convertir*, *Completar*, *Negar*, *Relacionar* y *Corregir*. Desagregando por cantidad de tareas formuladas por cada género, se pudo establecer que: 447 se vinculan a *Representar*, 343 se asocian a *Establecer*, 337 corresponden al género *Identificar*, a *Demostrar* se vinculan 229 tareas, 180 aluden a

Inferir, 59 se vinculan a *Construir*, 37 quehaceres refieren a *Determinar*, 35 se asocian al género *Convertir*, 21 tareas corresponden a *Completar*, 12 hacen referencia a *Negar*, 8 aluden a *Relacionar* y al género *Corregir* se vinculan 8 tareas. Es decir, el género más típico es *Representar* con 447 tareas asociadas; y aquellos géneros a los que se vincula un menor número de tareas son *Relacionar* y *Corregir* con 8 tareas asociadas a cada uno.

Se destaca que se observó diferencias entre los géneros de tareas identificados en la OMPE y los formulados en el MPR. Las tareas correspondientes a los géneros *Completar* y *Relacionar* identificados en la OMPE no se incluyen en el MPR debido a que se consideran quehaceres de tipo memorístico, que no aportan al hacer matemático. En cada tarea asociada al género *Completar*, se presentan las definiciones de algunas nociones, pero incompletas, y se demanda indicar la palabra que al ser ubicada en cada espacio en blanco concluye la definición; para el caso de las tareas asociadas al género *Relacionar*, se presentan dos columnas, la del lado izquierdo se compone de nociones, la del lado derecho está conformada por proposiciones, para resolver la tarea, se solicita vincular cada palabra de la columna izquierda con una proposición de la columna de la derecha. Por su parte, las tareas asociadas al género *Identificar* no se incorporan en el MPR, porque se considera innecesario, debido a que este instrumento incluye el género *Construir*, y al construir proposiciones, necesariamente se están identificando las componentes de estas; además, el género *Construir* posibilita la formulación de tareas funcionales para la solución de problemas. De igual forma, *Corregir* no se toma en cuenta como género en el MPR porque trata sobre la detección y corrección de errores en procesos deductivos, y el género *Demostrar*, incluido en el MPR, trata sobre probar de manera deductiva argumentos; y se estima que si se puede demostrar, en consecuencia, se pueden detectar y corregir errores en demostraciones. Por otra parte, 6 géneros de tareas considerados en el MPR no forman parte de la OMPE. Los géneros *Conectar* y *Asociar* son útiles para la construcción de proposiciones moleculares y fórmulas relativas al CP y al CDP; variados problemas tanto de carácter intramatemático como extramatemático demandan de la construcción de proposiciones y de fórmulas. Los géneros *Examinar* y *Caracterizar* tienen que ver con el estudio acerca de notaciones alternativas para abordar el CP y el CDP, correspondientes a simbologías que posibilitan

un estudio más profundo de estos ámbitos de la lógica matemática. *Designar* y *Transformar* son géneros que involucran tipo de tareas fundamentales que se emplean al estudiar el CDP; el primero es útil al hacer referencia a los términos que componen las proposiciones, y el segundo pone de presente la estrecha relación entre el cuantificador universal y el cuantificador existencial, los que permiten resolver tanto problemas matemáticos como problemas de la vida cotidiana.

Las técnicas explícitas en el texto, indicadas para algunos ejemplares de tareas, permitió hacer inferencias acerca de la vinculación de las tareas con los indicadores matemáticos de completitud. En la *Imagen 2* se indica un ejemplar de tarea resuelto en el libro de texto analizado.

Ahora que se conocen ya dos reglas de inferencia se pueden hacer demostraciones cortas que requieran el uso de ambas. Considérese el ejemplo que sigue en el que el *modus ponendo ponens*, PP, y la doble negación, DN, se utilizan para llegar a la conclusión:

(1)	$P \rightarrow Q$	P
(2)	P	P
(3)	Q	PP 1, 2
(4)	$\neg\neg Q$	DN 3

En la demostración hay dos premisas y dos líneas derivadas. La línea (3) se deriva de las líneas (1) y (2) por el *modus ponendo ponens*. La línea (4) se deduce de la línea (3) por la regla de la doble negación.

Imagen 2. Ejemplar resuelto en el libro de texto

Fuente: Suppes y Hill (1975)

El ejemplar exhibido en la *Imagen 2* se asocia al género de tareas *Demostrar* y al tipo de tareas *Demostrar la conclusión producto de un conjunto de premisas representadas simbólicamente*. Se empleó una única técnica para solucionar la tarea, esta implica la aplicación de las reglas de inferencia PP (*modus ponendo ponens*) y DN (*doble negación*) a partir de las premisas, hasta llegar a la conclusión. El entorno tecnológico-teórico empleado lo componen los conceptos *regla modus ponendo ponens* y *regla doble negación*. El quehacer se vincula únicamente al indicador de *completitud* OML7 propuesto por Fonseca (2004), dado que se materializa una integración de nociones que componen el entorno tecnológico-teórico.

El análisis de los ejemplares de tareas resueltos en el material, producto de la información recogida en la última columna de la Tabla 1, evidenció que la gran mayoría de tareas se vincula al indicador OML7 porque presentan integración de elementos del entorno tecnológico teórico. Solamente algunos quehaceres se vinculan al indicador OML1 puesto que presentan integración de tipos de tareas. En contadas excepciones se presentan tareas asociadas a los indicadores OML2 y OML4, dado que algunas veces se emplea más de una técnica para resolver los quehaceres, y en ocasiones se

estudian tareas inversas; por ejemplo, se identificaron algunas tareas vinculadas al tipo de tarea *Representar proposiciones simbólicamente*, y otras asociadas al tipo de tarea *Representar proposiciones en lenguaje cotidiano*; tareas referidas a los tipos anteriores son inversas, puesto que para resolverlas demandan del empleo de técnicas inversas; en el primer caso se propone una proposición en lenguaje cotidiano y se solicita representarla mediante símbolos, en el segundo caso se formula una proposición en lenguaje simbólico y se demanda representarla en lenguaje cotidiano. No se identificaron tareas asociadas a los indicadores OML3, OML5, OML6 y OML8. Esto último indica que las técnicas tienden a identificarse con los objetos ostensivos utilizados para representarla; no se analizó el funcionamiento y el resultado de la aplicación de las técnicas; no se tuvieron en cuenta tareas *abiertas*, las que son particularmente útiles para resolver problemáticas que aquejan a las personas en la vida cotidiana; y tampoco se modificaron las hipótesis del sistema ni se perturbaron situaciones iniciales del problemas con el fin de enriquecer el proceso de estudio.

Para el caso de las tareas propuestas para ser resueltas por los estudiantes, se encontró que en estas se exige aplicar las mismas técnicas que se proponen en los ejemplares resueltos, y solo permiten reutilizar técnicas pero no cuestionarlas y modificarlas. De igual forma, en la gran mayoría de los casos el enunciado de la tarea indica la técnica a emplear para resolverla. Además, la gran mayoría de tareas se asocia al indicador OML7; algunas de ellas se asocian al indicador OML1, y en contadas excepciones se encuentran tareas relacionadas con los indicadores OML2 y OML4; no se encontraron tareas asociadas a los indicadores OML3, OML5, OML6 y OML8. Se observa que las tareas resueltas y las tareas propuestas para su resolución en el libro de texto presentan una vinculación

idéntica con los indicadores de *completitud* propuestos por Fonseca (2004) y Lucas (2010). En la *Tabla 2* que se presenta a continuación, se expone una tarea propuesta en el libro de texto para ser resuelta por los estudiantes, con su respectiva solución, propuesta por los investigadores, en función de las técnicas y el bloque tecnológico-teórico propuesto en el texto. La tarea se describe de acuerdo a las categorías descritas en la *Tabla 1*.

Tabla 2. Tarea propuesta en el libro de texto para su resolución y las técnicas para su hacer

Género de tareas	Tipo de tareas	Ejemplar y solución	Técnica	Bloque tecnológico-teórico	IMC
Inferir	Inferir una conclusión a partir de un conjunto de premisas representadas simbólicamente	<p>Usar la Ley de silogismo disyuntivo (SD) para obtener una conclusión del siguiente conjunto de premisas.</p> <p>(1) $(R \ \& \ S) \vee T$ P</p> <p>(2) $(R \ \& \ S) \rightarrow \sim Q$ P</p> <p>(3) $T \rightarrow P$ P</p> <p>Solución:</p> <p>(4) $p \vee \sim Q$ SD 1,2,3</p>	Verificar relaciones entre las premisas y aplicar la regla de inferencia Ley de silogismo disyuntivo; con lo cual se obtiene una conclusión.	Proposición y Ley de silogismo disyuntivo	OML7

Fuente: Elaboración propia

En las dos primera columnas que conforman la *Tabla 2* se puede apreciar que el ejemplar se asocia al género de tareas *Inferir* y al tipo de tareas *Inferir una conclusión a partir de un conjunto de premisas representadas simbólicamente*. En la tercera columna se presenta la resolución de la tarea realizada por los investigadores. En el enunciado de la tarea se pone de presente que se indica la manera de resolverla, se solicita usar la *Ley de silogismo disyuntivo*. En las columnas cuarta y quinta se describen respectivamente, la técnica utilizada para resolver la tarea y las nociones del entorno tecnológico-teórico empleadas. Y en la sexta columna se resalta que la tarea considerada se asocia únicamente al indicador de completitud OML7 propuesto por Fonseca (2004).

En el Anexo de este trabajo, se exhibe una tabla en la que se indican las técnicas y el entorno tecnológico-teórico que justifica el hacer propuesto de 12 tareas identificadas en

el libro de texto, formuladas para la resolución por parte de los estudiantes. Cada tarea corresponde a uno de los 12 géneros identificados en la reconstrucción de la OMPE, y se analizaron empleando las categorías descritas en la *Tabla 1*.

Conclusiones

En este trabajo se presentan resultados del estudio de la *completitud* de la OMPE en torno al CP y al CDP para la formación de estudiantes para profesor en matemática. La reconstrucción de la OMPE se la realizó a partir de un libro de texto recomendado para el estudio por ambos profesores. El estudio también demandó el diseño de un MPR, constituyendo una herramienta central para analizar el material propuesto por los profesores para el estudio. Cabe resaltar que se observó diferencias entre los géneros de tareas identificados en la OMPE y los propuestos en el MPR. Las tareas asociadas a los géneros *Completar* y *Relacionar* identificados en la OMPE no son tenidas en cuenta en el MPR puesto que se consideran quehaceres de tipo memorístico; los géneros *Identificar* y *Corregir* no forman parte del MPR, debido a que otros géneros contemplados en este último modelo incluyen los tipos de tareas asociadas a los dos géneros antes mencionados. En cambio, los géneros *Conectar*, *Asociar*, *Examinar*, *Caracterizar*, *Designar* y *Transformar* que componen el MPR no forman parte de la OMPE, a pesar de su importancia para la construcción de proposiciones moleculares y de fórmulas relativas al CP y al CDP. Se pudo establecer que, las tareas resueltas en el material analizado y las tareas formuladas para ser resueltas por los estudiantes, presentan una vinculación similar con los indicadores de *completitud*, y se caracterizan por conformar una OM con bajo grado de *completitud*, debido a que se asocian solamente a cuatro de los ocho indicadores propuestos por Fonseca (2004) y Lucas (2010). Se identificaron tareas que solo se vinculan con los indicadores OML1, OML2, OML4 y OML7; además, la vinculación con los indicadores OML2 y OML4 es muy débil, debido a que un escaso número de tareas se asocian a estos.

Es posible afirmar que en las tareas resueltas y en las tareas propuestas para su resolución en el material analizado, se evidenció integración de tipos de tareas e integración de elementos del entorno tecnológico-teórico; también, en algunos casos se advirtió el empleo de más de una técnica en la solución de tareas, y se abordaron tareas *inversas*.

En contraste, estas tareas se caracterizan por estar asociadas a técnicas rígidas y desarticuladas entre sí; no se observaron instancias que permitan elegir la representación ostensiva más adecuada para representar técnicas particulares; no se evidenció interpretación del funcionamiento y el resultado de la aplicación de las técnicas; no se estudiaron tareas *abiertas*, las que por sus características, son de utilidad en la solución de problemas de la vida cotidiana; tampoco se consideró perturbar la situación inicial o modificar la hipótesis del sistema para estudiar casos diferentes y así ampliar y completar el proceso de estudio. Por otro lado, además de la reconstrucción del MPR y de la OMPE, resulta de interés analizar la reconstrucción de la OMEE (Organización Matemática Efectivamente Enseñada); lo que permite realizar las comparaciones respectivas entre los tres constructos mencionados (MPR, OMPE y OMEE). Dichos constructos hacen posible tomar conocimiento acerca de las prácticas llevadas a cabo por docentes que forman a estudiantes de profesorado en matemática, y constituyen una base fundamental para proponer tareas que contribuyan a la reconstrucción de OM con alto grado de *completitud*, útiles para la enseñanza funcional de temas relativos a CP y CDP.

Referencias bibliográficas

Barquero, B., Bosch, M. y Gascón, J. (2013). Las tres dimensiones del problema didáctico de la modelización matemática. *Educ. Matem. Pesq., Sao Paulo*. 15(1), 1-28.

Bosch, M. y Gascón, J. (2007). 25 años de Transposición didáctica. En L. Ruiz-Higueras, A. Estepa, F. J. García (Eds.) *Sociedad, Escuela y Matemáticas. Aportaciones de la Teoría antropológica de lo didáctico* (pp. 385-406). Jaén: Publicaciones de la Universidad de Jaén.

Cardona Hurtado, O. A. y Corica, A. R. (2020). Estudio sobre las praxeologías relacionadas con cálculo proposicional y cálculo de predicados en la formación de futuros profesores de matemática. *UNIÓN - Revista Iberoamericana de Educación Matemática*, 16(60), 260-280.

Copi, I. y Cohen, C. (2013). *Introducción a la lógica*. México: Limusa.

Chevallard, Y. (1991). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires, Argentina: Aique.

Chevallard, Y. (1997). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Aique, Buenos Aires.

Chevallard, Y. (1999). L'analyse des pratiques enseignantes en théorie anthropologique du didactique. *Recherches en didactique des mathématiques*, 19(2), 221-266.

Del Callejo, D.; Del Callejo, E. y Canal, M. (2016). *Lógica: el pensamiento matemático*. México: Textos universitarios, Universidad Veracruzana.

Fernández, G. y Sáez, F. (1995). *Fundamentos de informática*. Madrid, España: Ediciones Anaya multimedia S.A.

Fonseca, C. (2004). *Discontinuidades matemáticas y didácticas entre la enseñanza secundaria y la enseñanza universitaria*. Tesis de doctorado no publicada, Universidad de Vigo. España.

García, F. y Sierra, T. (2015) Modelos epistemológicos de referencia en el análisis de la actividad matemática en libros de texto: El caso del número en la escuela infantil. En c. Fernández, M. Molina y N. Planas (eds), *Investigación en educación matemática XIX* (pp. 299-307). Alicante: SEIEM.

García, F., Barquero, B., Florensa, I. y Bosch, M. (2019). Diseño de tareas en el marco de la Teoría Antropológica de lo Didáctico. *Avances de Investigación en Educación Matemática*, 15, 75-94.

Garrido, M. (2005). *Lógica simbólica*. Madrid, España: Editorial Tecnos.

Gascón, J. (1998). Evolución de la didáctica de las matemáticas como disciplina científica. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 18/1(52), 7-33.

Gascón, J. (2014). Los modelos epistemológicos de referencia como instrumentos de emancipación de la didáctica y la historia de las matemáticas. *Educación matemática*. 26(1), 99-123.

Hernández, R.; Fernández, C. y Baptista. P. (2014). Metodología de la Investigación. 6° edición. *Mc Graw-Hill Interamericana Editores*: Ciudad de México.

Lucas, C. (2010). *Organizaciones matemáticas locales relativamente completas*. Tesis de doctorado no publicada, Universidad de Vigo. España.

Otero, M. R.; Fanaro, M. A.; Corica, A. R.; Llanos, V. C.; Sureda, P. y Parra, V. (Ed). (2013). *La Teoría Antropológico de lo Didáctico en el Aula de Matemática*. Buenos Aires: Editorial DUNKEN.

Suppes, P. y Hill, S. (1975). *Introducción a la lógica matemática*. Editorial Reverté S.A.: Cuauhtémoc, México.

Vásquez, M. (2020). Utilización del Kahoot para la introducción de la lógica proposicional en la E.S.O. *Épsilon - Revista de Educación Matemática*, 106, 61-68.

Anexo

Tareas identificadas en la reconstrucción de la OMPE

Género de tareas	Tipo de tareas	Ejemplar y solución	Técnica	Bloque tecnológico-teórico	I MC																				
Negar	T_6^P : Negar proposiciones relativas al CP	<p><i>Dar la negación de cada una de las proposiciones siguientes añadiendo símbolos de negación, y paréntesis si es necesario.</i></p> <p>Ítem: $T \vee \neg S$</p> <p>Solución: $\neg(T \vee \neg S)$</p>	Encerrar entre paréntesis la proposición molecular, y luego ubicar antes del paréntesis el símbolo de la negación.	<i>Proposición, proposición atómica, proposición molecular, término de enlace, símbolos auxiliares y negación</i>	OML1 Y OML7																				
Relacionar	T_7 : Relacionar cada enunciado de la columna izquierda con uno de la columna derecha	<p>Ítems y solución:</p> <table><tr><td>1. Disyunción (e)</td><td>a. $P \rightarrow Q$</td></tr><tr><td>2. Negación (e)</td><td>b. $\sim(P \& Q)$</td></tr><tr><td>3. Proposición condicional (a)</td><td>c. $P \vee Q$</td></tr><tr><td>4. Proposición molecular (f)</td><td>d. Q en la proposición $P \rightarrow Q$</td></tr><tr><td>5. Antecedente (f)</td><td>e. $\sim P$</td></tr><tr><td>6. Consecuente (d)</td><td>f. P en la proposición $P \rightarrow Q$</td></tr><tr><td>7. Conjunción (g)</td><td>g. $P \& Q$</td></tr><tr><td>8. Proposición atómica (f)</td><td>h. $\sim P \vee \sim Q$</td></tr><tr><td></td><td>i. Cualquier proposición con un término de enlace</td></tr><tr><td></td><td>j. Cualquier proposición sin términos de enlace</td></tr></table>	1. Disyunción (e)	a. $P \rightarrow Q$	2. Negación (e)	b. $\sim(P \& Q)$	3. Proposición condicional (a)	c. $P \vee Q$	4. Proposición molecular (f)	d. Q en la proposición $P \rightarrow Q$	5. Antecedente (f)	e. $\sim P$	6. Consecuente (d)	f. P en la proposición $P \rightarrow Q$	7. Conjunción (g)	g. $P \& Q$	8. Proposición atómica (f)	h. $\sim P \vee \sim Q$		i. Cualquier proposición con un término de enlace		j. Cualquier proposición sin términos de enlace	Examinar las expresiones de la columna izquierda; luego, para cada una de ellas buscar una expresión de la columna derecha que tenga algún tipo de relación, y unir las.	<i>Proposición, proposición atómica, proposición molecular, término de enlace, símbolos auxiliares, término de enlace dominante, conjunción, disyunción, implicación y negación</i>	OML7
1. Disyunción (e)	a. $P \rightarrow Q$																								
2. Negación (e)	b. $\sim(P \& Q)$																								
3. Proposición condicional (a)	c. $P \vee Q$																								
4. Proposición molecular (f)	d. Q en la proposición $P \rightarrow Q$																								
5. Antecedente (f)	e. $\sim P$																								
6. Consecuente (d)	f. P en la proposición $P \rightarrow Q$																								
7. Conjunción (g)	g. $P \& Q$																								
8. Proposición atómica (f)	h. $\sim P \vee \sim Q$																								
	i. Cualquier proposición con un término de enlace																								
	j. Cualquier proposición sin términos de enlace																								
Completar	T_8^P : Completar la proposición indicando la noción requerida para dar sentido a la afirmación	<p><i>Completar las proposiciones siguientes eligiendo de entre las palabras escritas al final la que está definida por la proposición dada.</i></p> <p>Ítem: <i>La proposición molecular que utiliza el termino de enlace “y” es una _____</i></p> <p>Solución: <i>La proposición molecular que utiliza el termino de enlace “y” es una <u>conjunción</u></i></p>	Elegir de la lista dada la palabra adecuada que de sentido a la expresión, y escribirla en el espacio en blanco.	<i>Proposición, proposición atómica, proposición molecular, término de enlace, símbolos auxiliares, término de enlace dominante, conjunción, disyunción, implicación, negación,</i>	OML7																				
Inferir	T_9^P : Inferir una conclusión a partir de un conjunto de premisas representadas en lenguaje cotidiano	<p><i>Inferir una conclusión del siguiente conjunto de premisas, realizando la simbolización previa. Indicar una demostración numerando cada línea y señalando cada premisa con la letra P, y la línea que sea producto de la regla modus ponendo ponens se distingue con las letras PP.</i></p> <p><i>Si no nos despedimos ahora entonces no cumpliremos nuestro plan. No nos despedimos ahora</i></p>	Simbolizar el conjunto de premisas, y organizarlas con enumeración y asignando la letra P a cada una. Posteriormente, emplear la regla de inferencia modus ponendo ponens (PP) para obtener la conclusión	<i>Proposición y regla modus ponendo ponens</i>	OML1 Y OML7																				

		Solución: Sean, <i>M</i> : No nos despedimos ahora; <i>N</i> : No cumpliremos nuestro plan. La inferencia se presenta de la siguiente manera (1) $M \rightarrow N$ P (2) M P (3) N PP			
Identificar	T_5^P : Identificar el término de enlace dominante en una proposición	Identificar el término de enlace dominante en el siguiente conjunto de premisas; ubicar los paréntesis en el lugar adecuado de modo que la conclusión dada sea consecuencia lógica de las premisas. $Q \ \& \ P \vee S$ Premisa Q Conclusión Solución: El paréntesis se ubica de manera tal que el término de enlace dominante sea &, para posteriormente aplicar la regla de inferencia simplificación y obtener la conclusión esperada $Q \ \& \ (P \vee S)$ Premisa Q Conclusión	Identificar la premisa y la conclusión. En vista de que en la premisa está presente la el termino de enlace & y la conclusión Q , entonces resulta adecuado ubicar los paréntesis de tal forma que & sea el termino dominante, para que mediante la regla de inferencia simplificación, la conclusión sea consecuencia lógica de la premisa.	Proposición, término de enlace dominante y regla simplificación	OML7
Corregir	T_{18}^P : Corregir la deducción subsanando los errores que presenta	En las deducciones que siguen hay varios errores. Buscar los errores y corregirlos de manera que las demostraciones formales queden perfectamente correctas. (1) P P (2) $\sim T \vee \sim Q$ P (3) $\sim Q \rightarrow \sim P$ P (4) $\sim \sim P$ DN 1 (5) $\sim Q$ TT 3,4 (6) $\sim T$ TT 2,6 Solución: A partir de la línea (5) hay error. Se utilizó de manera equivocada la regla de inferencia modus tollendo tollens (TT). Corrección de la deducción: (1) P P (2) $\sim T \vee \sim Q$ P (3) $\sim Q \rightarrow \sim P$ P (4) $\sim \sim P$ DN 1 (5) $\sim \sim Q$ TT 3,4 (6) Q DN 5 (7) $\sim T$ TP 2,6	Emplear de manera correcta la regla de inferencia modus tollendo tollens en la línea 5; luego, aplicar regla de inferencia doble negación a la línea 5 para obtener Q en la línea 6; por último, aplicar la regla de inferencia modus tollendo ponens a las líneas 2 y 6, para tener como resultado $\sim T$ en la última línea. (P significa premisa, DN significa Regla Doble negación, TT significa Regla Tollendo Tollens, TP significa Regla tollendo ponens)	Regla doble negación, regla de inferencia modus tollendo tollens y regla de inferencia modus tollendo ponens	OML7
Demostrar	T_{11}^P : Demostrar la conclusión producto de un	Utilizar una demostración condicional para deducir la conclusión en cada uno de los siguientes razonamientos	Emplear la regla de la premisa para introducir $\sim P$ en la línea 2; luego utilizar la regla de	Regla de las premisas, regla de la demostración	OML7

	conjunto de premisas representa das simbólica mente.	simbolizados. Dar una demostración formal completa. Demostrar: $\sim P \rightarrow Q$ partiendo de las premisas (P) 1 y 2 Solución: <table><tr><td>(1)</td><td>$P \vee Q$</td><td>P</td></tr><tr><td>(2)</td><td>$\sim P$</td><td>P</td></tr><tr><td>(3)</td><td>Q</td><td>TP 1,2</td></tr><tr><td>(4)</td><td>$\sim P \rightarrow Q$</td><td>CP 2,3</td></tr></table>	(1)	$P \vee Q$	P	(2)	$\sim P$	P	(3)	Q	TP 1,2	(4)	$\sim P \rightarrow Q$	CP 2,3	inferencia modus tollendo ponens (TP) en las líneas 1 y 2 para obtener Q en la línea 3; por último, recurrir a la regla de la demostración condicional (CP) para obtener la conclusión solicitada.	condicional y regla de inferencia modus tollendo ponens														
(1)	$P \vee Q$	P																												
(2)	$\sim P$	P																												
(3)	Q	TP 1,2																												
(4)	$\sim P \rightarrow Q$	CP 2,3																												
Establecer	T_{23}^P : Establecer la equivalencia de dos fórmulas	Utilizar tablas de certeza para determinar para cada uno de los pares de proposiciones siguientes si son lógicamente equivalentes. $P \vee \sim Q$ $Q \rightarrow P$ Solución: En las cuarta y quinta columna de la siguiente tabla se presentan los valores de verdad asociados a las dos proposiciones: <table><tr><th>P</th><th>Q</th><th>$\sim Q$</th><th>$P \vee \sim Q$</th><th>$Q \rightarrow P$</th></tr><tr><td>V</td><td>V</td><td>F</td><td>V</td><td>V</td></tr><tr><td>V</td><td>F</td><td>V</td><td>V</td><td>V</td></tr><tr><td>F</td><td>V</td><td>F</td><td>F</td><td>F</td></tr><tr><td>F</td><td>F</td><td>V</td><td>V</td><td>V</td></tr></table> Como se puede evidenciar, los valores de verdad asociados a las dos proposiciones dadas son idénticos; por tanto, las proposiciones son equivalentes.	P	Q	$\sim Q$	$P \vee \sim Q$	$Q \rightarrow P$	V	V	F	V	V	V	F	V	V	V	F	V	F	F	F	F	F	V	V	V	Emplear una tabla de verdad para establecer los valores de verdad asociados a cada proposición. Si los valores de verdad relativos a las proposiciones son exactamente iguales, entonces las proposiciones son equivalentes, en caso contrario estas no son equivalentes.	Proposición molecular, término de enlace dominante, tabla de verdad de la negación, tabla de verdad de la disyunción, tabla de verdad de la implicación, tabla de verdad y equivalencia tautológica	OML1 Y OML7
P	Q	$\sim Q$	$P \vee \sim Q$	$Q \rightarrow P$																										
V	V	F	V	V																										
V	F	V	V	V																										
F	V	F	F	F																										
F	F	V	V	V																										
Determinar	T_{13}^P : Determinar si una afirmación es verdadera o falsa	Examinar las tablas de certeza para cada una de las bicondicionales construidas en el Ejercicio 5 y deducir de ellas si las proposiciones de cada uno de los pares en el Ejercicio 4 son tautológicamente equivalentes. Solución: Es Verdadero, que las proposiciones $P \vee \sim Q$ y $Q \rightarrow P$ son tautológicamente equivalentes. Esto se evidencia en la tabla de verdad construida en el Ejercicio 5, la cual muestra que la proposición $(P \vee \sim Q) \leftrightarrow (Q \rightarrow P)$ corresponde a una tautología.	Constatar si la columna final (la que está ubicada bajo el conectivo \leftrightarrow) de la tabla de certeza está conformada únicamente por valores de verdad verdaderos; solo si esto ocurre, se puede concluir que las proposiciones dadas son tautológicamente equivalentes.	Tabla de verdad de la equivalencia y tabla de verdad	OML1 OML2 Y OML7																									
Representar	T_{25}^P : Representar simbólicamente proposiciones relativas al CDP	En cada una de las proposiciones siguientes el domino de referencia es el conjunto de números. Usar el cuantificador universal para simbolizar las proposiciones pero no utilizar letras sustituyendo a los predicados. Expresar las negaciones y predicados con variables en símbolos matemáticos	Utilizar el símbolo del cuantificador universal para simbolizar para cada x. Simbolizar el predicado. Por último, se presenta la simbolización de la proposición	Negación, término, predicado, variable, fórmula molecular, cuantificador universal y	OML1 Y OML7																									

		<p>típicos o en el lenguaje usual (para el Ejercicio 11, se indica simbolizar los predicados).</p> <p>Para cada x, x no es divisible por cero.</p> <p>Solución:</p> <p>Sea,</p> $D_x \leftrightarrow x \text{ es divisible por cero}$ <p>Luego, la simbolización requerida es:</p> $(\forall x)(\sim D_x)$ <p>Que significa, <i>ningún número es divisible por cero</i>.</p>	propuesta en el ítem.	dominio de referencia	
Construir	T_{27}^p : Construir fórmulas relativas al CDP	<p>Construir fórmulas atómicas utilizando variables.</p> <p>Solución:</p> <p>Considérese la fórmula siguiente:</p> $(\forall x)(\sim T_x)$ <p>Es atómica porque no está compuesta por términos de enlace. Indica que ningún elemento de un conjunto no satisface la condición T.</p>	Establecer una condición T, que se asocia al cuantificador universal y a la variable x. Luego, escribir la fórmula de manera que tenga sentido.	Cuantificador universal, variable, negación, predicado y fórmula atómica	OML7
Convertir	T_{28}^p : Convertir fórmulas relativas al CDP en proposiciones	<p>Convertir las fórmulas atómicas del Ejercicio A en proposiciones ciertas o falsas añadiendo cuantificadores universales utilizando el símbolo lógico \forall. Para Cada una de las proposiciones resultantes decir si es cierta o falsa.</p> <p>x es un número mayor que 4</p> <p>Solución:</p> <p>La fórmula asociada a la proposición es</p> $x > 4$ <p>Agregando el cuantificador universal, se tiene</p> $(\forall x)(x > 4)$ <p>La proposición anterior es falsa, considerando como <i>dominio de referencia</i> el conjunto de números reales, dado que existen números reales menores que 4.</p>	Escribir la fórmula en lenguaje simbólico. Luego agregar el cuantificador universal para convertirla en proposición. Por último, establecer si la proposición es verdadera o falsa.	Proposición atómica, variable, término, predicado, fórmula atómica, cuantificador universal y dominio de referencia	OML1 Y OML7

Fuente: Elaboración propia

21.

ARQUITECTURA, PRÁCTICAS ARTÍSTICAS Y DISEÑO SITUADO

LA CONFORMACIÓN DEL CAMPO DE LA MUSEOGRAFÍA DESDE LA PRÁCTICA, SUS PROCESOS DE FORMACIÓN Y SU INCIDENCIA EN LAS PRÁCTICAS ARTÍSTICAS Y LOS PROYECTOS CULTURALES EN COLOMBIA.

Ada Margarita Ariza Aguilar³²

**Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Artes, Maestría
interdisciplinar en Teatro y Artes Vivas**

Este relato se propone explorar aspectos en la historia de la conformación del campo de la museografía en nuestro país y destacar los procesos de práctica en la formación de los especialistas que posteriormente conforman un campo en conexión con las instituciones culturales y educativas de las cuales surgen procesos de formación profesional. Por otra parte, el texto da cuenta del impacto de estos profesionales y la implementación de los diseños museográficos en la circulación

³² adarizaa@unal.edu.co

Coordinadora de exposiciones, Curadora e investigadora independiente, artista interdisciplinar: Su línea de trabajo está enfocada en los impactos de la colonialidad sobre la realidad social. Construye sus propuestas a partir de elementos de la cotidianidad y establece conexiones/tensiones con la historia que le permiten cuestionar el pensamiento colonial en el presente y sus implicaciones en las violencias más sutiles. Su práctica incluye performance, video, dibujo, pintura, intervención del espacio público, creación de objetos y escritura, experiencias participativas y acciones colaborativas. Ha realizado diversas curadurías y promovido el trabajo de otros artistas.

de proyectos artísticos y culturales de Colombia. El texto parte de una entrevista a uno de los más importantes museógrafos del País, que ha aportado a la consolidación de este campo.

Palabras clave: Museografía, diseño de espacios expositivos, investigación histórica, museología, educación superior especializada, arquitectura aplicada, artes visuales, museos, mobiliario museográfico, curaduría.

Un caminante

Jose Eduardo Vidal Oñate, un joven con los mismos rasgos físicos del presidente del caribe colombiano Juan Jose Nieto Gil, mira atrás con un poco de nostalgia, la Ciudad de los Santos Reyes del Valle de Upar, y emprende su camino rumbo a su proceso de formación profesional como arquitecto, en la capital. Al despedirse de su ciudad le persigue una melodía que se desvanece: Suenan las guitarras de Bovea y sus vallenatos y los acordeones de los reyes de todos los tiempos. Todo ello en su memoria gracias a las historias de abuelo Carlos Vidal, su padre Eduardo Vidal y su tío Julio Oñate, uno de los más relevantes investigadores de música vallenata.

Llega así a la capital, cargado de sueños, equipado de memorias musicales y paisajes del Caribe entre los que se encuentran imágenes de los más relevantes artistas: Obregón, Grau, Porras, Barrios entre otros. En su proyecto de hacerse arquitecto se concreta su fascinación por los procesos culturales, la historia del arte, las lógicas del diseño y los proyectos de exhibición de diferentes prácticas artísticas.

Egresado como Arquitecto de la Universidad Piloto de Colombia, y siendo Elvira Cuervo de Jaramillo la directora del Museo Nacional, hacia finales de 1995 se vincula como museógrafo sin saber muy bien el enorme desafío al que se

enfrentaba al llegar a un museo en momentos cruciales de transformación y en un campo disciplinar aún por construirse.

Él mismo relata, cómo hasta ese año, las exposiciones se montaban desde la experiencia empírica de curadores y artistas y cómo, sus referentes tenían que ver con experiencias en otros países que aquellos que podían viajar internacionalmente compartían para ilustrar de alguna manera aquellas decisiones sobre los procesos expositivos.

Haciendo camino: surgimiento del campo museográfico en Colombia.

En la década de los noventa, en las instituciones y museos, no existían personas dedicadas de manera especializada a la museografía o que tuviesen esa responsabilidad de tiempo completo. Tampoco existían proyectos de investigación específicos sobre las necesidades de este campo. Con otros arquitectos, como sus pares en este momento en el Banco de la República, el hoy curador Jose Ignacio Roca y el Museógrafo Efraín Riaño Roca es de esta manera una especie de tutor. Es este un momento clave en los procesos de renovación del Museo Nacional. El museo, en proceso de renovar sus salas permanentes, cuenta además con la oportunidad de acceder a las grandes exposiciones internacionales y de artistas de gran renombre.

Se vislumbra así la necesidad de trabajar procesos de diseño atemperados a estos proyectos de talla mundial. Llegan al país, comisiones extranjeras de equipos con gran conocimiento en el tema. José Eduardo Vidal como museógrafo con un equipo abierto al conocimiento y dispuesto a explorar y construir colaborativamente, inicia el proceso de consolidar proyectos de diseño museográfico con el acompañamiento inicial de Beatriz González, curadora del Museo. Fue justamente Beatriz González quien fue comisionada para generar una serie de conferencias sobre presentación museográfica en los cursos de museología realizados en latinoamérica organizados por el PNUD, la Unesco y Colcultura en los años 1979 a 1981, dirigidos especialmente a directores y auxiliares en los cuales se abordaban aspectos generales sobre la labor misional de los museos. (Mutal 1982) Este tipo de cursos

daban cuenta de las necesidades de formación de los recursos humanos de los museos y fueron los primeros en abordar estos aspectos básicos.

Los dos comparten una fascinación por la arquitectura. Ella se convierte en su maestra en aspectos fundamentales en los proyectos, como el manejo del color, en el cual ella tiene el mayor dominio. José Vidal, recuerda a Beatriz, como una artista con un relevante bagaje arquitectónico. “Ella es una arquitecta frustrada...conoce del espacio, de procesos constructivos, con su esposo aprendió aspectos fundamentales de los procesos arquitectónicos, del diseño y la construcción. Ella en este cruce de saberes tomó muchos gusto por lo arquitectónico aplicado a las artes” (Vidal Oñate 2022) Estas fortalezas contribuyeron al trabajo que realizaron mancomunadamente.

González en la medida en que vio los avances de Vidal en el desarrollo de diferentes proyectos museográficos, le dio total autonomía para abordar lo que en adelante serían procesos de circulación de proyectos de artes, arquitectura, etnografía, arqueología, historia y procesos culturales en los que Vidal fue pionero en la inserción de tecnología con diferentes finalidades: como elemento museográfico, como factor de mediación, como dispositivo de montaje, como factor de seguridad en colecciones valiosas y una de las más relevantes, como medio para la inclusión de diferentes públicos en situación de discapacidad.

La comprensión de la relevancia del proceso y las etapas del diseño museográfico

La experiencia profesional y el desarrollo de diferentes proyectos, condujo a José Vidal a investigar alrededor de diferentes necesidades que iban surgiendo por las especificidades de cada exposición. Su compromiso con ello, en lo cual decide involucrar a los equipos del museo, le llevó a identificar de manera sistémica los procesos y etapas del proyecto museográfico para culminar con un proceso de altísima calidad en términos de sus aspectos expositivos, de las relaciones con la

conservación, de la pertinencia en el uso de materiales e incluso en las posibilidades de generar insumos, oficios y procesos especializados para las labores museográficas.

Como uno de los rasgos más acentuados de su personalidad está el de realizar procesos metódicamente, con recursividad e imaginación y con sumo esmero en los detalles.

De esta manera el gusto y el disfrute por elaborar hasta el más delicado detalle de manera que el conjunto sea impecable es lo que caracteriza su trabajo y el espíritu que contagia a todos los equipos que trabajan con él. Él lo define como una mística y en ese sentido es receloso de velar por ella.

En 1994, ante el desafío de un momento histórico en la historia del Museo Nacional, estando a cargo del diseño de la sala de exposiciones temporales, (Museo Nacional de Colombia 2016), se dio a la tarea de organizar un conocimiento que se creó paulatinamente en la práctica. Su procesos de investigación- creación para este campo que nacía, se materializaron en la creación de esquemas y líneas de trabajo que le permitían observar una rigurosidad en cada etapa y en cada detalle.

La comprensión del proceso de diseño museográfico y sus relaciones con las diferentes funciones y áreas involucradas en un proyecto, le permitieron crear siempre un proceso de trabajo que atendía la especificidad del tema y la valoración de cada obra, cada artista, cada práctica.

De esta organización rigurosa surgieron importantes aprendizajes en los diseños y montajes de cada proyecto en función de las relaciones con los aspectos curatoriales, el guión y su interpretación en términos museográficos, en diálogo con las necesidades de la distribución espacial, el diseño de la iluminación, la creación de ambientes, la pertinencia de los espacios, el diseño de los mobiliarios necesarios, así como cada uno de los aspectos técnicos.

Vidal concluye sobre esta etapa como su paso por el Museo Nacional le permitió crear estas líneas de trabajo que aportaron claridad en el diseño museográfico y desarrollar protocolos para un manejo estricto de las obras en el entendimiento de que éstas, sin importar su procedencia, requieren de un manejo a nivel de la conservación muy riguroso y muy profesional. Esta mirada sistémica del proceso reveló a los equipos del MNC que la conservación también dependía en gran medida del proceso museográfico.

Algunas exposiciones relevantes de este período y sus desafíos

La primera exposición en MNC a cargo de José Vidal fue Estampas cubanas de tres siglos: Colección del Museo Nacional, Palacio de Bellas Artes, La Habana, Cuba en 1996 (Alonso, Cuervo, y González 2013) (Fernández Prieto 1996), una recopilación de estampas y obra gráfica.

Vidal menciona en la entrevista: “no se me olvida, tenía algunos errores” (Vidal Oñate 2022). Para él constituyó toda una provocación conocer el artículo en el que se criticaba duramente el trabajo de montaje:

“Estampas cubanas tres siglos en conclusión, es una muestra que al mismo tiempo que presenta trabajos espléndidos y plantea interrogantes sobre la eficacia del grabado como un medio proselitista, incluye unas cuantas obras sin mayor interés técnico, temático, estilístico o conceptual. Es preciso tener en cuenta, sin embargo, que el montaje en paneles de distintas alturas, un espacio lamentablemente distribuido y sobre fondos de distintos colores - que van del verde deco al amarillo pollito- no ayuda en nada al lucimiento de las obras” (Serrano 1996)

Contrario a lo esperado, la crítica para el museógrafo representaba una oportunidad, pues por primera vez una persona de altísimo nivel cultural se fijaba en su trabajo. El más relevante crítico del momento se refería al trabajo de un joven arquitecto,

uno de provincia, uno de las costa caribe. De allí en adelante se despertó en él una necesidad de tener cada vez más cuidado para entender de fondo el tema museográfico.

Este jalón de orejas lo retó: “para ponerme a la altura de la institución donde estaba tan es así, que las siguientes exposiciones y los 5 años posteriores recibimos comentarios positivos y se reconoció la labor museográfica” (Vidal Oñate 2022) Más adelante el crítico Serrano reconocería el trabajo realizado.

Por ello, y porque las esculturas de Henry Moore figuran entre las más vitales y sugerentes del siglo XX, su exposición en el Museo Nacional constituye el acontecimiento plástico del año, y posiblemente de la década -si se tienen en cuenta los costos cada vez más exorbitantes del traslado de obras de arte a un país que se considera de alto riesgo-. La obra de Moore es muy numerosa pero la exposición fue cuidadosamente seleccionada de manera que están representadas todas sus etapas y, sobre todo, sus distintos propósitos dentro de una trayectoria en la que no se puede hablar de sorpresas sino de continuidad.(Serrano 1997)

Así más adelante la exposición de *Henry Moore, Hacia el futuro*, (Llewellyn et al. 2013) tuvo mucha prensa (Artnexus 24 1997) y críticas donde se reseñaba la importancia de la exposición en el país y los aciertos de un desafiante proyecto museográfico. Conformada por 123 trabajos; 53 esculturas, 42 dibujos y 28 grabados, esculturas y maquetas de mediano formato, constituyó un hito en el hacer museográfico de este tiempo. Para esta exhibición se construyeron equipos conjuntos entre el MNC y los museógrafos ingleses puesto que la colección pertenecía a The Henry Moore Foundation. Desde esta perspectiva se dieron construcciones colaborativas para las soluciones de exhibición de las piezas tridimensionales considerando los retos de su tamaño, ubicación y necesidades particulares.

Armando Reverón, luz y cálida sombra del Caribe, de un artista venezolano de la mayor relevancia cuyo trabajo pictórico y tridimensional comportaba un tratamiento singular, (Chacón 2016) Esta fue la primera exposición en la cual Jose Vidal se sintió libre para componer desde una muy cuidada selección cromática. La obra tocaba aquellas tonalidades y matices que Vidal conservaba en su memoria y a partir de lo cual destacó bellamente la obra de un maestro de la luz en el caribe.

Momias secretos funerarios de Perú y Colombia

Fue un desafío ético en términos de los requerimientos de materialización de la exhibición. Entre los elementos se incluían cuerpos momificados, cabezas reducidas, es decir restos de humanidad que desafiaban las lógicas de exposición de objetos y obras para reclamar el reconocimiento del respeto que estos cuerpos merecían.

Me reuní con los montajistas y generamos una conversación sobre el respeto a lo que estábamos exhibiendo, dado que eran restos humanos, por tanto debíamos analizar cómo la exhibir de tal manera que no fueran tratados como un objeto, sino con la dignidad que un cuerpo merece. Encontré formas en que las guardaban en los depósitos, me inspiré en la reserva y así las exhibimos con un lenguaje de preservación, más que de una exhibición estética que adquieren los objetos exhibidos al público. Esto me confrontó muchísimo” (Vidal Oñate 2022)

De esta manera se decidió exhibirlas con el mayor respeto, sin ningún tipo de exageraciones que acentuaran el misterio o la muerte misma, para darles un lugar en el que el espectador reconociera su humanidad.

Otros de los procesos que fueron relevantes en este periodo fueron las exposiciones de los artistas Luis Caballero y Ramírez Villamizar en los que el proyecto

museográfico aportaba recorridos inquietantes en el primer caso y rupturas del eje de montaje para dialogar con el lenguaje geométrico del segundo.

La exposición de Picasso, de enorme interés para el público y uno de los logros importantes del MNC para el público, fue un ejemplo de los cruces entre museografía y exhibición en condiciones de seguridad que permitieran una experiencia. En este caso lo técnico era fundamental para proteger la obra y al mismo tiempo debía mostrarse funcional en el proceso de exhibición sin incomodar al espectador:

Más allá de la gran relevancia de esta exposición la más importante de los últimos 50 años en Colombia, tuvimos que pensar y solucionar otros aspectos técnicos que nos demandaba una muestra de esta importancia como fue el tener que colocar las obras del artista malagueño en vitrinas de gran formato con sensores de movimiento y de contacto y solucionar el reflejo de los vidrios de las vitrinas para que los visitantes pudieran disfrutar de las obras sin lidiar con los reflejos, para ello encontramos una solución simple pero efectiva y fue dar una pequeña inclinación a los vidrios para controlar los reflejos y funcionó a la perfección. (Vidal Oñate, 2022)

Pesquisas para un proyecto de renovación: la investigación aplicada y la escuela de formación.

En el proceso de creación de los diseños de espacios expositivos para las colecciones, las diferentes salas y las exposiciones invitadas surgieron necesidades de profundización otros terrenos no abordados en materia museográfica de manera decidida. Se hacía necesario el dominio de los temas de tecnología y por otro lado entender el funcionamiento para el diseño especializado de mobiliario museográfico.

El mobiliario existente en el país era convencional y muy limitado, por otra parte no existía investigación técnica al respecto. De esta manera en 1998 teniendo en el horizonte la renovación de las salas permanentes, se piensa en un proyecto de investigación que implica la realización de conexiones internacionales con espacios expositivos y proveedores especializados de mobiliario e iluminación en Europa. El museo envía a su museógrafo para realizar esa pesquisa en las instituciones más relevantes de Francia, España, Alemania e Inglaterra donde es recibido por los pares de las instituciones más relevantes. Durante este recorrido las instituciones abren todo su conocimiento y permiten observar cada parte de los procesos de bodega, conservación, mobiliario, iluminación y diseño tanto de los proyectos como de la tecnología necesaria en cada proceso. Un ejemplo de ello es la visita a la fábrica de vitrinas las Glass Bauhan, que permite comprender las estructuras y características de este tipo de mobiliario, detalles técnicos de gran utilidad en la materialización del proyecto museográfico: “la manera de resolver los anclajes de los vidrios, como lograr técnicamente para abrir la vitrina de manera segura, como controlar los microclimas y su incidencia en los aspectos de conservación, la implementación de ventilaciones controladas, las relaciones y el manejo de iluminación y temperaturas, por ejemplo, cómo disipar el calor para proteger los materiales, cómo ocultar la luz para que cumpla su función sin incidir y no generar reflejos innecesarios.” (Vidal Oñate, 2022)

Con una gran cantidad de información recopilada, registros fotográficos, documentación, nueva bibliografía y muchas lecciones aprendidas se inicia el proceso de renovación de las salas del Museo Nacional entre el 2000 y el 2003.

El surgimiento de una escuela de museografía.

En esta misma época, la Universidad Javeriana ofrece al MNC la posibilidad de contar con pasantes de diferentes carreras para realizar pasantías profesionales. A partir de esta opción de práctica, se creó una escuela empírica de museografía con jóvenes estudiantes de la Universidad privilegiando a estudiantes de diseño

industrial pensando en la necesidad urgente de una investigación especializada en mobiliario.

Desde el 97 hasta el 2000 ingresaron al museo practicantes más o menos 4 a 5 estudiantes por semestre. En su proceso de inducción al Museo, Jose Vidal les advertía cómo se enamorarían de la museografía. Curiosamente el 60 % de ellos, en la actualidad se desempeñan como museógrafos. Es así como es posible afirmar que los museógrafos antes de que existieran ofertas académicas nacionales fueron formados al interior del museo desde la práctica. Algunos de estos practicantes incluso ascendieron a jefes del área de museografía como es el caso de Amparo Carrizosa y Camilo Sánchez, maestro en museología y asesor museológico del MNC de la renovación del museo.

En diferentes momentos de su trayectoria profesional, Vidal capacitó y construyó colaborativamente procesos, guiones, diseños con equipos en diferentes proyectos en el país. En esta lista se incluyen equipos de curaduría, de montaje, de diseño de mobiliario entre otros. Un ejemplo interesante de formación de equipos lo constituye la experiencia de la **Primera Bienal del Sur en Panamá 2013: “Emplazando Mundos”**, organizada por la alcaldía de ciudad de Panamá en la que José Vidal afrontó un desafío importante al tener que capacitar equipos de montajistas que harían posible en tiempo récord la presencia de 220 artistas procedentes de 55 países con técnicas tan diversas como pintura, esculturas, fotografías, videos, muralismo callejero, grafitis y performances.



La aparición posterior de programas de postgrado, concretamente la maestría en Museología y gestión del Patrimonio de la Universidad Nacional se produce hasta el año 2006, a partir del cual se forman profesionales para los proyectos museales del país y se inician procesos de colaboración en esta materia entre las universidades y los museos locales y nacionales. William López fundador de esta oferta académica menciona que este período, constituye un proceso de reconfiguración del panorama de aislamiento y feudalización con el que se venían administrando los museos de la Universidad Nacional de Colombia. (López 2013) Su currículo tiene en cuenta referentes internacionales tales como la formación museográfica del Departamento de Estudios Museográficos de la Universidad de Leicester, el Plan de Estudios de Museología de la Facultad de Filosofía de la Universidad de Zagreb, los lineamientos generales de la formación de la Escuela Nacional del Patrimonio de Francia, los cursos de formación del Getty Conservation Institute y los programas de formación en museología y museografía de Québec y el Programa de Estudios en Museos de la Smithsonian Institution. (Combariza et al., 2014)

Para el final de la primera década del siglo XXI, Colombia cuenta con, al menos, cuatro programas de formación profesional relacionados directamente con los estudios de museos: el Pregrado en Museología de la Universidad Externado de Colombia, el Pregrado en Historia con Énfasis en Patrimonio y Museología de la Universidad Autónoma de Colombia, el Diplomado en Museología y Curaduría de la Universidad de Antioquia, y la Maestría en Museología y Gestión del Patrimonio de la Sede Bogotá de la Universidad Nacional de Colombia. Adicionalmente, existen otros programas relacionados: el Diplomado en Gestión Cultural de la Universidad del Rosario, el Programa Profesional en Estudios y Gestión Cultural de la Escuela de Administración de Negocios, y el Pregrado en Gestión Cultural y Comunicativa de la Sede Manizales de la Universidad Nacional de Colombia. (López 2013)

Estos datos corroboran el movimiento de la formación especializada del campo cultural hacia ofertas en la gestión cultural, patrimonial y museística, sin embargo al momento aún no existe en el país una oferta de postgrado especializada en museografía para aquellos creadores e investigadores interesados en el dominio de esta especialidad del diseño y sus aspectos asociados.

Hasta el momento en el país solo algunos programas de pregrado han incorporado dentro de su plan de estudios como asignaturas obligatorias la museografía. En el Instituto Departamental de Bellas Artes, en el cual fui Decana de la Facultad de Artes visuales y aplicadas, entre 2014 y 2021, se incluyó en el año 2016, ante la necesidad de estas competencias para la realidad de las prácticas profesionales, la asignatura electiva: diseño de espacios expositivos. Estas sin embargo, hasta el momento se han mantenido como electivas, aún cuando se consideran de la mayor relevancia en la formación de los diseñadores y artistas. Inicialmente Lorena Diez, maestra en artes plásticas formada en la maestría de Museología y gestión del Patrimonio de la Universidad Nacional, asumió la primera asignatura con un enfoque

museológico y desde 2018 momento en el cual se vincula José Vidal se consolidaron además de diseño de espacios expositivos, y dos niveles de museografía, el último como apoyo al proceso de trabajo de grado de artistas plásticos, orientándose hacia un conocimiento más profundo de los procesos museográficos y los desafíos de los diferentes proyectos.

En otros procesos formativos la museografía si ha sido incluída como asignatura obligatoria, como en la licenciatura en artes visuales de la Unam, (UNAM, 2013), en Colombia, la licenciatura en artes del ITM, (*Artes Visuales – ITM Programas Profesionales*, 2016), el programa de artes visuales de la Universidad de Nariño, (Universidad de Nariño, 2016), Artes plásticas y visuales de la Universidad del Tolima, (*Plan De Estudio*, 2019), entre otras.

Sin embargo aún cuando se ha avanzado en el contexto de la educación superior especializada en artes, se vislumbra la necesidad urgente de programas especializados que fortalezcan los espacios de circulación.

Un viaje de retorno a la región

Después de dos años fuera del país (2002) después de cursar estudios en museografía en el Royal British Museum en la ciudad de Victoria y UVIC, Universidad de Victoria, en Canadá, José Vidal regresó a Colombia y se incorporó en proyectos regionales relevantes tales como el Museo de Ciencias Naturales Federico Carlos Lehmann Valencia en Cali. a cargo del Inciva, El Museo del Caribe en Barranquilla, el Museo comunitario de Mulaló en el Valle del Cauca, el Museo arqueológico de Palmira y desarrolló numerosos proyectos expositivos entre los que se cuenta La Hamaca Grande una exposición en su natal Valledupar.

El Museo de Ciencias Naturales resulta un ejemplo de procesos museográficos que hasta el momento no se habían realizado en el país, por otra parte supuso la formación de equipos al interior del museo en aspectos curatoriales y de producción. Por otra parte se formaron proveedores con experiencia en exhibición, para la

fabricación de mobiliario y elementos museográficos requeridos para un proyecto de gran envergadura. Esto implicó trabajar con mucha creatividad y vinculando un proceso interdisciplinar en el que se trabajaba colaborativamente con miembros del museo, artistas, biólogos y proveedores que no eran expertos pero que a partir del ejercicio se cualificaron para los procesos museográficos.

Lo primero fue capacitarlos para que ellos mismos pudieran construir ese guión curatorial. Hicieron este proceso de bajar la información de la investigación en bruto y crear colaborativamente un guión que permitiera la construcción de este proyecto. El museo tomó un riesgo, tomamos opciones y posibilidades museográficas que antes no se habían hecho en Colombia, de los primeros en incorporar interactividad y lenguajes multimediales. En cuanto a dioramas de gran formato era el primer espacio en hacerlo: espacios de 6 por 7 metros, en formatos que aún no se habían intentado. La necesidad de construcción de los dioramas, del bosque seco y del humedal, llevó a construir árbol por árbol, rama por rama de manera artificial siguiendo parámetros científicos rigurosos de cada especie, en cada ecosistema, haciendo que se viera exactamente, con los filamentos, el efecto del pasto quemado de los páramos se creó, utilizando cerdas de escoba pintadas con los tonos amarillos de los paisajes de los páramos. A nivel museográfico las vitrinas se equiparon con lupas incorporadas que se movían para observar detalle. El montaje de un ballenato suspendido en el aire por primera vez en el país, implicó un trabajo técnico de anclaje, de cálculos de sismoresistencia, del diseño del exoesqueleto, el aprendizaje para anclar y unir las piezas, las maneras de exhibir abrazando la estructura de manera delicada, las maneras de como conservar los huesos y exhibir de manera segura una montaje tan ambicioso como ese. En otras latitudes existen

otras infraestructuras, en nuestro medio la creatividad nos lleva a encontrar soluciones creativas.

(Vidal Oñate, 2022)





El museo comunitario de Mulaló es ejemplo de los procesos comunitarios 2006, en los que el museógrafo colabora desde propuesta museográfica, para dar cuenta de una historia y creencias de tradición y cultura popular. Esta investigación colaborativa de la comunidad, contó con procesos creativos con niños de la Institución Etnoeducativa José Antonio Galán desde los relatos de los abuelos para dar cuerpo a las creencias e historias de la tradición oral de la comunidad. Consejo Comunitario de la Comunidad Negra de Mulaló y del Museo Comunitario de Mulaló (Ortiz Cuero, 2014)



Proyectos Recientes

Suficientemente Negro?

El diseño museográfico de esta exposición fue inspirado en la línea de los museos y colecciones históricas específicamente de aquellos retratos históricos y de figuras presidenciales del siglo XIX y XX. En éste tipo de diseño museográfico se acostumbraba a realizar una composición que reunía las diferentes figuras en un solo espacio, unas muy cerca de otras . Desde la concepción de la exposición, tratándose de la imagen de Juan José Nieto Gil, se plantea hacer uso de éste lenguaje de tal manera que el énfasis histórico y artístico, resalta los diferentes retratos a partir de su conjunto. Desde una experiencia inmersiva destacada por el color y las formas como se agrupan las piezas, pasando por la tipografía y demás elementos se propone acentuar las relaciones entre la reflexión propuesta por la exposición y su abordaje histórico, particularmente de la época republicana. Con base en esta apuesta se decide presentar los retratos con marcos alusivos a la época, caracterizados por la utilización de maderas o materiales que imitan la

madera oscura, los repujados, detalles dorados y un diseño que le da la apariencia del período Republicano. Esta apuesta museográfica destaca este interés curatorial por señalar la ausencia de esta figura en la narrativa presidencial.



References

- Alonso, A. G., Cuervo, E., & González, B. (2013, June 18). *Estampas cubanas de tres siglos - Bogotá*. Museo Nacional. Retrieved September 11, 2022, from <https://www.museonacional.gov.co/Publicaciones/exposiciones-temporales/Paginas/Estampascubanasdetressiglos.aspx>
- Artes Visuales – ITM Programas Profesionales*. (2016). ITM. Retrieved September 13, 2022, from <https://www.itm.edu.co/aspirante-pregrado/programas-profesionales/artes-visuales/#plan735f-b73f>
- ArtNexus 24. (1997, mayo- julio 1). *Henry Moore y la escultura contemporánea Museo Nacional Bogotá*. ArtNexus. Retrieved September 11, 2022, from <https://www.artnexus.com/es/magazines/article-magazine->

artnexus/6203e03a50d85fdb65d79278/24/henry-moore-and-contemporary-sculpture-national-museum

Chacón, K. (2016, September 13). *Armando Reverón: el Caribe o la belleza recobrada**. VEREDA. Retrieved September 11, 2022, from http://vereda.ula.ve/wiki_artevenezolano/images/9/91/KatherineChacon_ArmandoReveron_ElCaribe-o-la-belleza-recobrada_13sep2016.pdf

Fernández Prieto, P., & Redacción El Tiempo. (1996, July 21). ESTAMPAS CUBANAS - Archivo Digital de Noticias de Colombia y ... *EL TIEMPO.COM*. Retrieved September 11, 2022, from <https://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-430203>

Llewellyn, T., Mitchinson, D., Rubiano, G., & Cuervo, E. (2013, June 27). *Henry Moore: Hacia el futuro - Bogotá*. Museo Nacional. Retrieved September 11, 2022, from <https://www.museonacional.gov.co/Publicaciones/exposiciones-temporales/Paginas/HenryMooreHaciaelfuturo.aspx>

López, W. A. (2013). *Museo en tiempos de conflicto: memoria y ciudadanía en Colombia*. ICOMOS Open Archive. Retrieved September 11, 2022, from http://artes.bogota.unal.edu.co/assets/cdm/docs/publicaciones/full/museo_conflicto.pdf

Museo Nacional de Colombia. (2016, June 21). *Restauración edificio*. Museo Nacional. Retrieved September 11, 2022, from <https://museonacional.gov.co/el-museo/historia/restauracion-edificio/Paginas/Restauracion%20edificio.aspx>

Mutal, S. (1982). *Museos, patrimonio y políticas culturales en América latina y el Caribe*. Los Cursos de museología organizados por el PNUD, la UNESCO y Colcultura. Retrieved September 11, 2022, from https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000049850_spa

Ortiz Cuero, E. (2014). *Esclavizados, libres, libertos y libertinos: poblamiento, apropiación espacial y entramado social en la Hacienda Mulaló, siglo XIX*. Retrieved September 13, 2022, from <https://bibliotecadigital.univalle.edu.co/bitstream/handle/10893/9104/CB->

0526199.pdf;jsessionid=67C0B857D86CB61742AA9E090B9EB142?sequence=1

Plan de Estudio. (2019, July 3). Facultad de Ciencias Humanas y Artes. Retrieved September 13, 2022, from <http://fcha.ut.edu.co/programas-ft/pregrados/artes-plasticas-visuales/plan-de-estudio.html#diagrama-curricular>

Serrano, E. (1996, septiembre 1). GRABADOS CUBANOS Una brillante historia que finaliza con interrogantes. *Semana*. Retrieved septiembre 11, 2022, from <https://www.semana.com/cultura/articulo/grabados-cubanos/29964-3/>

Serrano, E. (1997, June 1). *FUERA DE SERIE*, Sección Cultura, edición 783, Jun 2 1997. *Semana.com*. Retrieved September 11, 2022, from <https://www.semana.com/fuera-de-serie/32603-3/>

UNAM. (2013). DESCRIPCIÓN SINTÉTICA DEL PLAN DE ESTUDIOS LICENCIATURA EN ARTES VISUALES. Retrieved September 13, 2022, from https://escolar1.unam.mx/planes/f_artes_plasticas/Artesvis.pdf

Universidad de Nariño. (2016). *REGISTRO CALIFICADO PROGRAMA DE ARTES VISUALES*. udenar. Retrieved September 13, 2022, from <https://www.udenar.edu.co/recursos/wp-content/uploads/2022/06/PEP-licenciatura-en-artes-visuales.pdf>

Vidal Oñate, J. E. (2022). (Entrevista) [audio de archivo personal].

Propuestas de publicación

Artnexus

Papel Escena

Arteria

revistas indexadas de artes

revistas museología

<https://www.scielo.br/j/anaism/a/LXVmgrpqkknD5nq9KMjtkWBS/?lang=es>

Calle 14Requisitos de envío

Antes de continuar debe leer y confirmar que ha completado los requisitos siguientes.

- La petición no ha sido publicada previamente, ni se ha presentado a otra revista (o se ha proporcionado una explicación en Comentarios al editor).
- El manuscrito es un archivo compatible con Word, en hoja de tamaño carta (21,59 cm x 27,54 cm), con márgenes de carácter moderado, en letra Times New Roman de tamaño 12, a espacio sencillo, sin separación entre párrafos y alineado a la izquierda.
- El artículo no supera las **7.000 palabras** de extensión, incluyendo título, subtítulo, resúmenes, palabras clave, notas al pie, lista de referencias y anexos.
- Título, que resuma en forma clara la idea principal de la investigación.
- Tipo de artículo (investigación, reflexión, revisión, etc., de acuerdo al listado de artículos aceptados).

- Los Nombres del (los) autor(es) del trabajo, están normalizados de acuerdo con su forma de citación.
- La Vinculación institucional del (los) autor(es) incluye; dirección postal, teléfonos y correos electrónicos (para todos los autores).
- Presenta agradecimientos e información sobre la naturaleza del manuscrito.
- El resumen se presenta breve pero abarcador sobre el contenido de la monografía. El resumen no excede las 150 palabras en ingles y español.
- Palabras claves, un mínimo de tres y máximo seis, ordenadas alfabéticamente. En ingles y español.
- Referencias numeradas a gráficas, tablas, cuadros o imágenes.
- Títulos y pies de gráficas, tablas, cuadros o imágenes.
- Lista completa de referencias con cumplimiento de la norma APA.

22.

PROPUESTA ACADÉMICA DESDE LA PRAXIS PEDAGÓGICA PARA MEJORAR LA CONFORMACIÓN Y DESEMPEÑO DE LAS COMISIONES DE CARRERA DE LA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN, HUMANAS Y TECNOLOGÍAS DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE CHIMBORAZO-ECUADOR

*ACADEMIC PROPOSAL FROM THE PEDAGOGICAL PRAXIS TO IMPROVE
THE CONFORMATION AND PERFORMANCE OF THE CAREER COMMITTEES
OF THE FACULTY OF EDUCATION, HUMAN SCIENCES AND TECHNOLOGIES
OF THE NATIONAL UNIVERSITY OF CHIMBORAZO-ECUADOR*

Mirella Del Pilar Vera-Rojas³³

Facultad de Ciencias de la Educación, Humanas y Tecnologías

Universidad Nacional de Chimborazo, Riobamba, Ecuador

mire6.unach@yahoo.com

Luis Fernando Chávez Vera³⁴

Carrera de Enfermería

Instituto Superior Universitario “San Gabriel”, Riobamba, Ecuador

chavezveraluisfernando@gmail.com

Luis Antonio Vera Rojas³⁵

³³ Profesional en Filosofía y Ciencias Socio – Económicas y Doctora en Planeamiento y Diseño Curricular de la Universidad Nacional de Chimborazo; Magister en Docencia Universitaria e Investigación Educativa de la Universidad Nacional de Loja, y Doctora Ph.D en Ciencias Pedagógicas por la Universidad de La Habana – Cuba. Vicerrectora Académica del Instituto Tecnológico Superior San Gabriel de la ciudad de Riobamba 2004-2010 y Docente Investigadora de la Facultad de Ciencias de la Educación, Humanas y Tecnologías de la UNACH. <https://orcid.org/0000-0001-6896-1391>

³⁴ Licenciado en Laboratorio Clínico e Histopatológico de la Universidad Nacional de Chimborazo, y Máster Propio en Ciencias Forenses y Criminalística de la Universidad de Valencia – España. Profesor y Coordinador del Departamento de Vinculación de la Carrera de Enfermería del Instituto Superior Tecnológico “San Gabriel” de la ciudad de Riobamba. <https://orcid.org/0000-0002-9813-3404>

³⁵ Doctor en Matemática y Magister en Matemática Aplicada Mención Modelación Matemática y Simulación Numérica de la Escuela Superior Politécnica de Chimborazo. Director y Profesor de la Carrera de Física y

RESUMEN

El artículo presenta la propuesta académica sobre la base de cuatro paradojas de análisis sustentadas teórica y empíricamente por pedagogos latinoamericanos de la valía de Rafael Flórez Ochoa (1994), José Carlos Libaneo, y otros (1996), Olga Sanjurjo (1998); Ervando Guevara Guevara (2010), Nelson Campos Villalobos (2011), Lucas Palacios Liberato (2011) y Mirella Vera-Rojas, y otros (2018), donde se analiza las razones de por qué las Facultades de Ciencias de la Educación no han cumplido con el propósito para el que fueron creadas, lo que ha impedido y está impidiendo el avance y desarrollo de la ciencia pedagógica en América Latina y por ende la mejora de la calidad educativa. Seguidamente se desarrolla la propuesta académica, que por sus bondades y reflexiones en el campo educativo, se constituye en una de las vías, hacia el cumplimiento de los fines de la Educación Superior en el país.

PALABRAS CLAVE: Pedagogía, Educación, Facultad de Ciencias de la Educación, calidad educativa.

KEY WORDS: Pedagogy, Education, Faculty of Educational Sciences, educational quality.

ABSTRACT

The article presents the academic proposal based on four paradoxes of analysis supported theoretically and empirically by Latin American pedagogues such as Rafael Flórez Ochoa (1994), José Carlos Libaneo, and others (1996), Olga Sanjurjo

(1998); Ervando Guevara Guevara (2010), Nelson Campos Villalobos (2011), Lucas Palacios Liberato (2011) and Mirella Vera-Rojas, and others (2018), where the reasons why the Faculties of Education Sciences have not complied are analyzed. with the purpose for which they were created, which has prevented and is preventing the advancement and development of pedagogical science in Latin America and therefore the improvement of educational quality. Next, the academic proposal is developed, which due to its benefits and reflections in the educational field, constitutes one of the ways towards the fulfillment of the purposes of Higher Education in the country.

DESARROLLO

Las paradojas a las que se hacen mención en el resumen son cuatro: Las llamadas Facultades de Ciencias de la Educación no hacen nada por el progreso científico, pues se dedican a enseñar y no a investigar para producir nuevo conocimiento; la planta docente en ejercicio cuenta con formación científica/especializada, pero carece de formación pedagógica; en los planes de estudio de formación del profesorado se dá prioridad a la formación de la especialización y se descuida la formación pedagógica; y la conducción superior de la educación en los gabinetes del ramo han pasado a manos de funcionarios o profesionales ajenos a la Pedagogía. Paradojas que se analizan sucintamente a continuación:

1.- Las llamadas Facultades de Ciencias de la Educación no hacen nada por el progreso científico, pues se dedican a enseñar y no a investigar para producir nuevo conocimiento.

En concordancia con el análisis de Campos (2011) las llamadas Facultades de Ciencias de la Educación en Latinoamérica:

“No pretenden ni piensan en hacer ciencia pura, sino que están tras las aplicaciones inmediatas.... Pongamos los pies en la tierra: si no se tiene clara la función de las escuelas formadoras de maestros, entonces el nombre de

ciencias de la educación será solamente una forma artificial de hacer subir el prestigio de la entidad.

Necesitamos más episteme y menos doxa para clarificar el papel que deben cumplir las llamadas ciencias de la educación en su búsqueda de capacidad epistemológica para integrar el saber que separadamente están produciendo.

Tarea que siempre estuvo claramente determinada por la filosofía de la educación y por la vieja y sabia pedagogía” (p. 27).

Con lo expresado por Campos (2011) queda claro, “que el papel de las Facultades de Ciencias de la Educación que forman parte de las Universidades y por ende del Sistema de Educación Superior ha quedado reducida a repetir, a reproducir la ciencia y no a generarla, razón por la cual la investigación en Chile y en Ecuador sobre todo ha quedado relegada a segundo plano, y al quedar la docencia desvinculada de la investigación no hace más que transmitir conocimientos, inhibiendo la construcción y generación de ciencia, contribuyendo con estas maneras equivocadas de proceder a la proliferación del neocolonialismo y por ende a la domesticación de los educandos” (Vera – Rojas y otros, 2018, p. 210).

2.- La planta docente en ejercicio cuenta con formación científica/especializada, pero carece de formación pedagógica.

La Pedagogía por estar ligada dentro de su devenir histórico más a la escuela básica y media, a dado lugar a que se empiece a creer equivocadamente que esta disciplina es de interés solamente para los maestros de ese nivel, descuidando su conocimiento, preparación y actualización de los profesores que forman parte de la educación superior (Campos, 2011) “Por ejemplo, muchos académicos que no son pedagogos desconocen los métodos de evaluación, carecen de metodología de la enseñanza y su forma de enseñar es de tipo personalístico y con toda seguridad, obtendrían un gran beneficio si aprendieran nociones de pedagogía, de didáctica y educación en general” (p.2).

Por lo tanto y a decir de Campos (2011) “se carece de una pedagogía para docentes universitarios”. Por lo que “un rol importante en las universidades podría tenerlo la facultad de educación o pedagogía si enseñase a enseñar a sus colegas que carecen de formación en estos temas y beneficiaría a multitudes de alumnos que actualmente son afectados porque sus maestros no saben ni enseñar ni saben evaluar los conocimientos y los pretenden medir” (p.2).

Es así que en muchas universidades latinoamericanas se ha descuidado la formación de profesores, pues se ha dejado la enseñanza de la Pedagogía en manos de docentes inexpertos, en circunstancias que quienes forman a los futuros profesores deben ser siempre pedagogos y/o educadores de gran experiencia, con la titulación de pregrado y postgrados que los habilite para tan delicado trabajo (Campos, 2011).

Más la problemática se agudiza, puesto que se evidencia hoy en día que las Facultades de Ciencias de la Educación en Ecuador, Argentina, Brasil y Chile están repletas de abogados, historiadores, geógrafos, antropólogos, informáticos, filósofos, sociólogos, psicólogos educativos, teólogos y vacía de pedagogos (Campos, 2011).

Lo que se pretende demostrar con todo lo expresado es que, la profesión docente en los tiempos actuales se ha desvalorizado, justamente porque su planta docente cuenta con una formación especializada y/o científica, pero carecen de una formación pedagógica, lo que está propiciando que cada docente actúe a su libre albedrío, empíricamente y con ningún sustento teórico que guíe sus prácticas pedagógicas, por lo que urge la necesidad de formar pedagógicamente a todos aquellos profesionales que se dedican a la docencia y a todos aquellos que se encuentren en proceso de formación, para que den real valor a su profesión, y se empiece a enriquecer la práctica pedagógica, guiada por la teoría pedagógica existente que ha sido validada en la práctica social tal como lo indica Palacios (2011):

“...verificada, demostrada y comprobada en la práctica a través de las escuelas laboratorios, los proyectos educativos experimentales y las innovaciones revolucionarias en la ciencia pedagógica, como lo demuestra la colonia Gorki y la comuna Dzerzhinsky de Makarenko, la escuela colonia de Summerhill de Neill, la escuela de Puno (un ensayo de escuela nueva) de Encinas, la escuela comunal y prevocacional de Huayopampa de Caro Ríos, la experiencia de HomerLane, la escuela de Winetka de Wahsburne, las escuelas laboratorio de Jhon Dewey, la escuela moderna de Ferrer Guardia y la escuela activa de finales del siglo XIX e inicios del siglo XX” (p. 3).

Con lo expuesto por Palacios (2011) queda demostrado, que el problema de la Pedagogía no está en la teoría científica, sino en la ejecución de prácticas anticientíficas de los profesionales que están al frente de la educación en las Facultades de Ciencias de la Educación sin ningún tipo de formación docente, a lo que Flórez (1994) refuerza diciendo: “sus prácticas ni ayer ni hoy reflejan ni aplican necesariamente la teoría pedagógica vigente. Si la disciplina de la pedagogía contemporánea se fuese a determinar por las prácticas actuales de los maestros en la mayoría de las escuelas, podríamos asombrarnos ante la eventualidad de no encontrar diferencias sustanciales con la pedagogía desarrollada desde el siglo XVII” (p. XXXVIII). “Es decir, las malas prácticas de los docentes debido a la escasa o nula formación pedagógica son las que han deformado a la ciencia pedagógica” (Vera – Rojas y otros, 2018, p. 211).

Concomitante a lo expuesto Guevara (2010) corrobora con lo propuesto cuando expresa, “en efecto, la práctica docente del profesor de manera general, ha faltado a la reflexión inteligente, pues no se teoriza de manera sistemática y si se hace, se termina muchas veces con mayores confusiones que con las que se empezó -claro está- con raras excepciones” (p. 34). “Todos estos limitantes han impedido el desarrollo de una práctica docente consciente de los profesionales dedicados a esta

noble labor y por ende a la mejora de la calidad educativa” (Vera – Rojas y otros, 2018, p. 211).

3.- En los planes de estudio de formación del profesorado se da prioridad a la formación de la especialización y se descuida la formación pedagógica.

Por ejemplo en Argentina de acuerdo a investigaciones realizadas por Olga Sanjurjo (1998) respecto a los planes de estudio para la formación de profesores en las Facultades de Ciencias de la Educación desde fines de los años 60 y principios de los años 70 arrojan la siguiente información:

El viejo título de Maestra Normal Nacional centraba la formación pedagógica en la Pedagogía y la Didáctica. Más tarde aparece la Psicopedagogía. Los planes de formación docente para profesores de Nivel Medio contemplaban, en general, una Pedagogía, una Didáctica General, la Didáctica o Metodología especial y en algunos casos incluían Filosofía, Psicología educativa y Política y organización escolar.

La reforma tecnicista de fines del 60 y principios de los 70, suprime la Pedagogía y la Didáctica, reemplazando la primera por Teoría de la Educación o Fundamentos de la Educación, y la segunda por Planeamiento, conducción y evaluación del aprendizaje, o por Currículum y Tecnología educativa (p. 62).

Por su parte Libaneo y otros autores brasileños (1996) en el Libro Pedagogía, ciencia de la educación? señalan un proceso similar en Brasil, en cuanto a la consideración que los planes de formación docente han ido teniendo acerca de los estudios pedagógicos (Sanjurjo, 1998). Es así que “en la década del 40 se abre en Brasil la carrera de Pedagogía. En los años 60, por influencia del modelo tecnocrático se pierde la formación de especialistas en Pedagogía. El pedagogo es un profesor en alguna especialidad. No hay formación de grado de especialistas en

Pedagogía. Los especialistas en educación son los docentes. En los 70 se abren los post-grados de profundización en temáticas educativas, no pedagógicas” (p. 62).

Avanzando un poco más a la época actual y entre otras cosas quizá por el importante desarrollo teórico que se han dado en pedagogía y por la ruptura que significó el aporte de Paulo Freire, empieza a tomar cuerpo un movimiento que recupera la importancia de la discusión epistemológica y crítica acerca de la Educación y la Pedagogía. Frente a este gran avance se requiere reformular los planes de estudio de formación del profesorado que se imparten en las Facultades de Ciencias de la Educación y se empieza a formar integralmente al profesorado proponiendo planes equilibrados entre la formación científica, pedagógica, práctica y actitudinal, que todo buen profesor debe poseer (Sanjurjo, 1998).

4.- La conducción superior de la educación en los Gabinetes del ramo han pasado a manos de funcionarios o profesionales ajenos a la Pedagogía.

La conducción de la educación superior al menos en Ecuador y Chile de acuerdo a Campos (2011) y a Vera-Rojas y otros (2018) han pasado a manos de funcionarios o profesionales ajenos a la pedagogía, como periodistas, abogados, ingenieros, arquitectos, veterinarios, zootecnistas, diseñadores gráficos, sociólogos, economistas, ambientalistas, informáticos, médicos, enfermeras, políticos y teólogos, entre otros, lo cual ha disminuido el saber en la materia educativa y pedagógica, propiciando el desprestigio de la profesión docente. Muchos organismos gubernamentales que regentan la educación superior se han convertido en entes politiqueros y han dejado de ser especialistas, lo que ha favorecido las políticas públicas erradas, reformas costosas e inútiles para la mejora de la calidad educativa, que han terminado únicamente enriqueciendo a las clases privilegiadas, quienes han cobrado grandes cantidades de dinero, por reformas que no han dado ningún resultado (p. 213).

Siguiendo en esta misma línea de análisis, y compartiendo con los criterios de Campos (2011) se considera que otro de los principales problemas de la Pedagogía actual está en que las autoridades educacionales a nivel de organismos del Estado llámense Ministerios, Secretarías y/o Consejos que regentan la educación media y la educación superior tanto en Ecuador como en Chile son nombradas por méritos políticos, simplemente partidistas y por eso no entienden lo que es la enseñanza y su problemática. “Por lo general, en Latinoamérica, esas autoridades emiten juicios sobre materias que no entienden y sobre las cuales no tienen el menor interés en informarse, porque además saben que estarán por poco tiempo, mientras hacen méritos para mejores nombramientos en otros ministerios o cargo pagado por el Estado” (p. 8).

“Ante esta realidad es importante llamar a la toma de conciencia a todos aquellos profesionales que dirigen las Instituciones Educativas y que no poseen formación pedagógica, que busquen los mecanismos de adquirirla para que entiendan de mejor manera la noble tarea de ser profesor, la responsabilidad que ello conlleva y propongan acciones conscientes en pro de la calidad educativa que tanta falta hace” (Vera Rojas y otros, 2018, p. 213).

PROPUESTA ACADÉMICA

Con el propósito de empezar a superar las paradojas expuestas presentes también en nuestro sistema educativo, se propone que las *Comisiones* de cada una de las *Carreras* de la *Facultad de Ciencias de la Educación, Humanas y Tecnologías de la Universidad Nacional de Chimborazo* coherente con los *rediseños curriculares*, se constituyan en la puerta abierta hacia el desarrollo de la *gestión*, de la *investigación*, de la *docencia* y de la *vinculación*, pilares sustantivos de la Educación Superior.

Para conseguir dicho propósito y sin contravenir el artículo 29 del Reglamento de Distributivos de Trabajo del Personal Académico vigente, sino tan solo comprenderlo y aplicarlo inteligentemente, cada una de las Comisiones de Carreras

siendo coherentes con sus rediseños curriculares, deberían estar conformadas obligatoriamente por un Pedagogo especializado, que atienda todo lo concerniente a la formación docente, así como también por especialistas del área del conocimiento, que atiendan a las especializaciones de cada una de las Carreras que se ofertan.

Tomando como ejemplo, la Comisión de Carrera de Pedagogía de Lengua y Literatura, debería estar conformada de la siguiente manera, quienes entre otras cosas deberían:

1.- El Director/a de Carrera quien liderará democráticamente y llevará adelante todos los procesos del sistema de gestión académica, quien debe estar representado por un especialista afin al área del conocimiento.

2.- Un Pedagogo Especializado, quien liderará el desarrollo de todo *el proceso docente – educativo* en la Carrera; la construcción y cumplimiento del perfil profesional de la Carrera en el campo pedagógico y didáctico; el direccionamiento, la estructuración y seguimiento del nuevo Report de la Carrera; la organización del componente pedagógico y didáctico para las pruebas RAE; la estructuración de los títulos para los trabajos de investigación en todo lo que tiene que ver a la aplicación en el campo educativo, pedagógico, curricular y didáctico; llevará adelante además procesos integrales -en nuestro caso- de formación docente tanto de estudiantes, como de profesionales en ejercicio, carentes de ella, así como también, deberá conformar el equipo encargado de proponer el nuevo Modelo Educativo y Pedagógico de la Unach, junto con los demás pedagogos especialistas de las demás Comisiones de Carrera de la Facultad, sobre la base de la realidad institucional; al mismo tiempo que, liderará procesos *investigativos* y de *vinculación* de la carrera en el área de su competencia; entre otros.

3.- Un especialista en Lingüística, quien liderará el *proceso instructivo* en el área de la Linguística; organizará el componente de Linguística para las pruebas RAE;

colaborará en la construcción del Report de la Carrera; guiará la estructuración de los títulos para los trabajos de investigación en el área de su especialización, y por ende lideraran también procesos *investigativos* y de **vinculación** en el área de su competencia; entre otros.

4.- Un especialista en Literatura, quien liderará el *proceso instructivo* en el área de Literatura; organizará el componente de Literatura para las pruebas RAE, colaborará en la construcción del Report de la Carrera; guiará la estructuración de los títulos para los trabajos de investigación en el área de su especialización, y por ende lideraran también procesos *investigativos* y de *vinculación* en el área de su competencia; entre otros.

Adjunto el Perfil Profesional de la Carrera de Pedagogía de Lengua y Literatura, reestructurado por la Comisión de Carrera del período octubre 2020 – abril 2021, donde cada especialista aportó con los componentes afines a su área de conocimiento, puesto que todas las acciones contempladas en el Rediseño de la Carrera contribuyen al perfil de salida del nuevo profesional, razón por la cual se dio mayor claridad y precisión sobre todo al perfil de salida en el campo pedagógico y didáctico que se tendía a confundir.

PERFIL DEL PROFESIONAL DE LA CARRERA DE PEDAGOGÍA DE LENGUA Y LITERATURA

El Licenciado/a en Pedagogía de la Lengua y la Literatura se forma integralmente como docente con competencias para ejercer los roles como pedagogo, como didacta y como especialista de la lengua y la literatura.

PEDAGOGO:

- Analiza el fenómeno educativo desde la complejidad interna de la Pedagogía tanto en su presentación prognóstica decisional basada en la deducción y

predominantemente prospectiva, como en la diagnóstica interpretativa de corte inductiva, empírica observacional, positivista, como dos vías valederas en la construcción de nuevos conocimientos.

- Plantea el proceso formativo de los sujetos en el sentido de su humanización sobre la práctica de valores cívicos, sociales y medioambientales para que las relaciones consigo mismo, con los demás y con el entorno sean armónicas.
- Potencia procesos cognitivos, metacognitivos, actitudes, habilidades, destrezas y valores, a partir de la comprensión teórico-práctica del proceso de construcción del conocimiento tanto en estudiantes como en profesores, protagonistas del hecho educativo.
- Problematisa el quehacer educativo en la escuela, articula la práctica pedagógica con otras disciplinas y valida la experiencia en la construcción del conocimiento vinculada a los fundamentos teóricos que la soportan, dándole así validez científica.
- Comprende la relación entre teoría y práctica en la construcción del conocimiento, así como también la manera en que el conocimiento repercute en la vida de las personas.
- Cuestiona las formas habituales de la enseñanza en el contexto del paradigma cientificista y propone una enseñanza transformadora desde la perspectiva del paradigma crítico donde lo primordial para la enseñanza no es resultado sino el proceso de descubrimiento y construcción de los conceptos del saber pedagógico.
- Indaga no solo los significados y motivos de las acciones educativas, sino sobre todo las causas de las mismas, tendientes al planteo de soluciones a los problemas educativos actuales, dentro de su realidad socio-histórico y cultural concreta.
- Mantiene una visión global e integradora de la educación y de los sujetos a quien quiere educar, para lo cual responderá en forma crítica e innovadora a las grandes interrogantes para qué educamos y enseñamos y qué tipo de hombre y mujer se espera preparar y formar con la acción didáctica.

DIDACTA:

- Organiza y aplica el conocimiento interdisciplinar en el aula, para orientar el saber transformador y crítico-indagador de la Didáctica.
- Diseña y aplica estrategias de enseñanza y de aprendizaje creativo e innovador según la etapa evolutiva y estilos de aprendizaje del estudiante que promuevan aprendizajes significativos, relevantes, funcionales y dialógicos.
- Reflexiona sobre su propia práctica docente para efectuar procesos de mejora continua y toma de decisiones dentro y fuera del aula.
- Diseña y utiliza recursos didácticos que faciliten el proceso de enseñanza y de aprendizaje desde situaciones reales, hipotéticas y contextualizadas, donde las nuevas tecnologías de la información y la comunicación juegan un papel importante.
- Planifica el proceso de enseñanza y de aprendizaje sobre la base del currículo y en función de las potencialidades de los estudiantes y de los intereses y necesidades sociales.
- Genera e implementa estrategias didácticas inclusivas que promuevan habilidades cognitivas, sociales y afectivas a través del trabajo por proyectos y el aprendizaje cooperativo.
- Genera estrategias comunicacionales que faciliten el proceso instructivo – formativo de los estudiantes, sobre la base de la reflexión - acción tanto existencial como lingüística.
- Domina la didáctica específica del área. - Emplea la lectura crítica y valora distintos tipos de textos para su desempeño.
- Genera estrategias didácticas motivacionales tomando en cuenta las fuentes de motivación naturales, provocadas y auto-intencionales que abran las puertas de la clase y de la escuela, entroncando con las necesidades infantiles y juveniles.

- Construye un sistema metodológico propio, específico y fecundo, que caracterice su estilo docente y facilite la educación de cada estudiante.
- Implica conjuntamente todas las facetas de la personalidad de los estudiantes en los procesos didácticos, combinando equilibradamente los componentes conceptuales, procedimentales, comportamentales y afectivos.
- Evalúa integral y contextualizada el proceso de enseñanza y de aprendizaje aplicando técnicas e instrumentos de evaluación de carácter cuantitativo y cualitativo.

LENGUA:

- Posee conocimientos necesarios para la identificación, descripción o análisis de los fenómenos lingüísticos.
- Reconoce la diversidad lingüística del país.
- Conoce las variaciones del español de América Latina.
- Reconoce el proceso de la comunicación, las funciones y niveles del lenguaje en diversos textos.
- Comprende los procesos de formación morfológica, etimológica y lexicológica de las palabras.
- Demuestra competencias de expresión oral asertiva y adecuadas a los diversos contextos de comunicación.
- Demuestra dominio de teorías y métodos del área lingüística y sus subdisciplinas.
- Produce textos orales utilizando lenguaje no verbal adecuado a las distintas situaciones comunicativas dentro y fuera del aula.
- Aplica los procesos cognitivos y metacognitivos de la escritura en el proceso didáctico en la producción de textos.
- Produce distintos tipos de tipologías textuales ajustadas a las funciones de los diversos tipos de texto y adecuadas a las intenciones de comunicación.
- Aplica los niveles de comprensión lectora: literal, inferencial, analógico y crítico, en textos lingüísticos y no lingüísticos.

- Se comunica de forma eficiente y efectiva de manera oral y escrita.
- Analiza textos verbales y no verbales complejos, apoyado/a en las disciplinas y subdisciplinas lingüísticas.
- Utiliza métodos y técnicas adecuados para el estudio lingüístico en atención a las disciplinas y subdisciplinas del área.
- Propone soluciones lingüísticas adecuadas a problemas específicos del área.
- Evalúa, de manera diacrónica o sincrónica, la identidad fonética, morfológica y lexical del español hablado en el país.
- Deduce relaciones entre la lengua y la cultura.
- Valora, de manera diacrónica o sincrónica, los usos lingüísticos en el país.

LITERATURA:

- Conoce los géneros, escuelas, corrientes y recursos literarios.
- Conoce exponentes y obras ecuatorianas, latinoamericanas y universales.
- Reconoce el texto literario como documento para el conocimiento de los pueblos y su cosmovisión.
- Selecciona de manera adecuada textos literarios adecuados al nivel y edad de los aprendices.
- Establece relaciones entre la literatura y otras manifestaciones culturales y patrimoniales de la nación.
- Comprende las relaciones autor-obra-contexto cultural.
- Interpreta el hecho literario como una forma de patrimonio de los pueblos y sociedades del mundo.
- Estudia el aporte de la literatura indígena y de tradición oral en la formación de la identidad.
- Domina los métodos y técnicas para el análisis de textos literarios.
- Argumenta sobre temas literarios apoyado en conocimientos especializados de las disciplinas literarias, disciplinas afines y subdisciplinas literarias.

- Formula estudios estilísticos, psicológicos, históricos y sociológicos apoyados en los textos literarios.
- Analiza documentos y fuentes literarias de manera diacrónica o sincrónica.
- Integra, de forma contrastiva, la literatura y otras artes.
- Estima asertivamente las relaciones entre la cultura y la literatura.
- Valora la literatura como fuente de información y conocimiento.
- Promueve la literatura como forma de expresión el pensamiento humano.
- Evalúa con pensamiento crítico temas y textos literarios.

INVESTIGATIVO

- Reconoce fenómenos susceptibles de investigación especializada en el área.
- Conoce el marco legal y curricular para la investigación educativa, lingüística y literaria.
- Implementa paradigmas, métodos y técnicas de la investigación pertinentes para el área de lengua y literatura.
- Desarrolla actitudes investigativas y de transformación profesional con el compromiso de actualización permanente en su campo de conocimiento.
- Redacta informes investigación acordes con el área de lengua y literatura.
- Genera estrategias que promuevan la metacognición y autorregulación en el desarrollo del pensamiento crítico y creativo.
- Diseña proyectos de investigación pertinentes para el área de lengua y literatura.
- Valora la investigación como eje central de la actualización en las áreas de pedagogía, didáctica, lengua y literatura.

TICs Y TACs

- Emplea la tecnología para los procesos de enseñanza y aprendizaje del área de especialidad.

- Demuestra destrezas en el uso de la tecnología para desarrollar competencias en el área de lengua y literatura.
- Utiliza con efectividad la comunicación a través de medios digitales y las tecnologías de la información.
- Desarrolla entornos virtuales de aprendizaje para el logro de las competencias lingüísticas y literarias.
- Diseña estrategias de apoyado/a en la tecnología para la mejora d ellos procesos de enseñanza aprendizaje.
- Maneja distintas Herramientas 2.0 para la enseñanza de la lengua y la literatura.
- Actualiza las competencias profesionales a través de estrategias de gamificación para la evaluación diagnóstica, formativa y sumativa.

HUMANÍSTICO

- Promueve el desarrollo integral de los estudiantes.
- Identifica las características individuales y grupales para la organización del trabajo dentro y fuera del aula.
- Trabaja con asertividad en los equipos para el desarrollo cooperativo.
- Implementa estrategias y habilidades asertivas y proactivas en la resolución de conflictos.
- Valora la educación y el sistema educativo como espacios de integración sociocultural y humana.

INTERCULTURAL E INCLUSIVO

- Reconoce la interculturalidad como condición sociocultural del país.
- Respeta la interculturalidad, medio ambiente, equidad de género e inclusión social en el entorno local, nacional y mundial.
- Motiva el intercambio de ideas y opiniones dentro de un proceso de comunicación participativo, democrático e inclusivo.

- Crea espacios para la inclusión intercultural.
- Promueve el respeto por la diversidad lingüística, el uso del lenguaje y dialectos, tomando en cuenta la interculturalidad, la plurinacionalidad y las lenguas ancestrales.
- Valora la importancia de la educación intercultural y bilingüe.

Lic. José Félix Rosero López Mgs.

DIRECTOR DE CARRERA

ESPECIALISTA EN CASTELLANO Y LITERATURA

Dra. Mirella Del Pilar Vera Rojas

ESPECIALISTA EN PEDAGOGÍA

MsC. Verónica Egas Villafuerte

ESPECIALISTA EN LINGÜÍSTICA

Dra. Ada Rodríguez

ESPECIALISTA EN LINGÜÍSTICA

Paralelo al Perfil de Salida del Licenciado en Pedagogía de la Lengua y la Literatura, se presenta la propuesta de los perfiles de los profesionales que deberían conformar las Comisiones de las restantes Carreras de la Facultad de Ciencias de la Educación, Humanas y Tecnologías de la Universidad Nacional de Chimborazo:

DISEÑO GRÁFICO

- 1.- El Director de Carrera afín al área de la Especialización
- 2.- Un Pedagogo Especializado
- 3.- Un Especialista en Diseño Gráfico
- 4.- Un Especialista en Comunicación Visual

EDUCACIÓN INICIAL

- 1.- El Director de Carrera afín al área de la Especialización
- 2.- Un Pedagogo Especializado

- 3.- Un Especialista en Educación Inicial
- 4.- Un Especialista en Estimulación Temprana

PSICOPEDAGOGÍA

- 1.- El Director de Carrera afín al área de la Especialización
- 2.- Un Pedagogo Especializado
- 3.- Un Especialista en Psicología Educativa
- 4.- Un Especialista en Intervención Psicopedagógica

EDUCACIÓN BÁSICA

- 1.- El Director de Carrera afín al área de la Especialización
- 2.- Un Pedagogo Especializado
- 3.- Un Especialista en Educación Básica
- 4.- Un Especialista en Interculturalidad

PEDAGOGÍA DE LA ACTIVIDAD FÍSICA Y EL DEPORTE

- 1.- El Director de Carrera afín al área de la Especialización
- 2.- Un Pedagogo Especializado
- 3.-Un médico/a deportivo/a especialista de las ciencias médicas relativas a la educación física y el deporte, para que diagnostique y lleve adelante todo lo relativo a la actividad física.
- 4.- Un entrenador deportivo especializado.

PEDAGOGÍA DE LOS IDIOMAS NACIONALES Y EXTRANJEROS

- 1.- El Director de Carrera afín al área de la Especialización
- 2.- Un Pedagogo Especializado
- 3.- Dos Lingüistas con especialización en la enseñanza de segundas lenguas

PEDAGOGÍA DE LAS ARTES Y HUMANIDADES

- 1.- El Director de Carrera afín al área de la Especialización
- 2.- Un Pedagogo Especializado

- 3.- Un Especialista en Artes Plásticas
- 4.- Un Especialista en estudios de Interculturalidad

PEDAGOGÍA DE LA HISTORIA Y LAS CIENCIAS SOCIALES

- 1.- El Director de Carrera afín al área de la Especialización
- 2.- Un Pedagogo Especializado
- 3.- Un Especialista en Historia
- 4.- Un Especialista en Ciencias Sociales

PEDAGOGÍA DE LA INFORMÁTICA

- 1.- El Director de Carrera afín al área de la Especialización
- 2.- Un Pedagogo Especializado
- 3.- Un Especialista en Lenguajes de Programación
- 4.- Un Especialista en las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación

PEDAGOGÍA DE LA QUÍMICA Y BIOLOGÍA

- 1.- El Director de Carrera afín al área de la Especialización
- 2.- Un Pedagogo Especializado
- 3.- Un Especialista en Química
- 4.- Un Especialista en Biología

PEDAGOGÍA DE LA MATEMÁTICA Y LA FÍSICA

- 1.- El Director de Carrera afín al área de la Especialización
- 2.- Un Pedagogo Especializado
- 3.- Un Especialista en Matemática
- 4.- Un Especialista en Física

CONCLUSIÓN

La propuesta académica desde la *praxis pedagógica* para mejorar la conformación y desempeño de las Comisiones de Carrera de la Facultad de Ciencias de la Educación, Humanas y Tecnologías, debe ser aplicada no solo en la Facultad de

Ciencias de la Educación, sino en todas las Comisiones de Carrera de las demás Unidades Académicas de la Universidad Nacional de Chimborazo, al mismo tiempo que debe ser tomada de modelo para el resto de Universidades, Escuelas Superiores Politécnicas e Institutos Técnicos y Tecnológicos del país por las bondades y reflexiones críticas que en el campo educativo presenta, quienes sobre la base de su autonomía responsable deberán definir a los especialistas que cada carrera requiera, *donde la presencia del Pedagogo Especialista en cada una de ellas será irremplazable*, constituyéndose la propuesta en una de las vías, hacia el cumplimiento de los fines de la Educación Superior expuestos en el Artículo 8, literal “d” de la Ley Orgánica de Educación Superior (2018) que en su parte pertinente propugna “Formar académicos y profesionales responsables, en todos los campos del conocimiento, con conciencia ética y solidaria, capaces de contribuir al desarrollo de las Instituciones de la República, a la vigencia del orden democrático, y a estimular la participación social” (p. 9-10), puesto que solo el direccionamiento de pedagogos en la educación del país, junto a la aplicación de una Pedagogía Humanística y Crítica durante el proceso educativo, contribuirá en la mejora de la calidad en la Educación Superior y por ende en la formación integral de sus profesionales.

“Por una Universidad no solo diferente, sino distinta”.

(Vera-Rojas, 2016)

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Campos Villalobos, Nelson. (2011). Concepto moderno de pedagogía. Universidad Internacional SEK, Chile.
- Campos Villalobos, Nelson. (2011). Sobre el estatuto epistemológico de la pedagogía. En: www.filo-edu.blogspot.com/2007/12/sobre-el-estatuto-epistemologico-de-la.htm. Recuperado el 17-02-10 (hora:4:00pm).

- Campos Villalobos, Nelson. (2011). Epistemología, qué es realmente y su aplicación en pedagogía. Recuperado el 15 de julio de 2011. En: <http://filosofiaeducacional.bligoo.es/tag/epistemologia>.
 - Diccionario de las Ciencias de la Educación Volumen I. (1983). Editorial Santillana.
 - Flórez Ochoa, Rafael. (1994). Hacia una pedagogía del conocimiento. Santafé de Bogotá – Colombia.
 - Guevara Guevara, Ervando. (2010). Objeto de estudio de la pedagogía como ciencia. Artículo de reflexión.
 - LOES (2018). Ley Orgánica de Educación Superior, LEXIS FINDER-www.lexis.com.ec
 - Libaneo, y otros (1996): Pedagogía, ciencia de la educación?, San Pablo, Cortéz.
 - Palacios Liberato, Lucas. (2011). Perfil y naturaleza científica de la pedagogía. En:<https://pedagogiacientifica.blogspot.com/2011/01perfil-y-naturaleza-cientificade-la.html> el 22 de julio 2017.
 - Sanjurjo Olga. (1998). El estatuto científico de la pedagogía: entre la crítica y la posibilidad. Publicado en la Revista Innovación Educativa n° 8: pp. 59-69.
 - UNACH (2022). Reglamento de distributivos de trabajo del personal académico.
 - Vera-Rojas y otros (2018). Mirada analítica a las Facultades de Ciencias de la Educación y la formación del profesorado. Publicado Revista Boletín REDIPE: 7 (12) ISSN 2256-1536 pp. 207-214.
-